

organizadoras

Abniza Pontes de Barros Leal

Lucineide Matos Lopes

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

# GÊNEROS TEXTUAIS: domínios e interfaces

organizadoras

Abniza Pontes de Barros Leal

Lucineide Matos Lopes

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

# GÊNEROS TEXTUAIS: domínios e interfaces

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fauston Negreiros <i>Universidade Federal do Ceará, Brasil</i>
Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>	Felipe Henrique Monteiro Oliveira <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carla Wanessa Caffagni	Fernando Barcellos Razuck <i>Universidade de Brasília, Brasil</i>

Francisca de Assis Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 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*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laínel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

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

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbroni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

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*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

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

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

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

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### **Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc**

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomin Terra

*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

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

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimaraes  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anisio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoço Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Moralles Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisieni Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glauccio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patrícia Flávia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

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

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*  
Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, 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.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Moraes
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Abniza Pontes de Barros Leal Ana Cátia Silva de Lemos Colares Flávia Cristina Cândido de Oliveira Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá José Araújo Chaves Júnior Luciene Helena da Silva Lucineide Matos Lopes Maria Ednilza Oliveira Moreira Maria Margarete Fernandes de Sousa Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Organizadoras	Abniza Pontes de Barros Leal Lucineide Matos Lopes Maria Ednilza Oliveira Moreira Maria Margarete Fernandes de Sousa Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

G571 Gêneros textuais: domínios e interfaces. Abniza Pontes de Barros Leal, Lucineide Matos Lopes, Maria Ednilza Oliveira Moreira, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 352p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-55-8 (eBook)  
978-65-88285-56-5 (brochura)

1. Gênero textual. 2. Gênero discursivo. 3. Ensino. 4. Linguística. 5. Sala de aula. I. Leal, Abniza Pontes de Barros. II. Lopes, Lucineide Matos. III. Moreira, Maria Ednilza Oliveira. IV. Sousa, Maria Margarete Fernandes de. V. Santos, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos. VI. Título.

CDU: 81  
CDD: 410

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.558

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os autores e a todas as autoras que colaboraram para a publicação desta obra, bem como a todos os membros do grupo de pesquisa Gêneros: estudos teóricos e metodológicos (GETEME-UFC) que, de algum modo, contribuíram para a concretização deste projeto e, conseqüentemente, para a divulgação de nossas pesquisas.

Agradecemos, também, à Editora Pimenta Cultural, em especial à Patricia Biegging, Diretora Editorial, que sempre esteve à disposição para nos ouvir e nos ajudar, a fim de suavizar o percurso que trilhamos, até a publicação de nossos textos.

# SUMÁRIO

Apresentação..... 14

## PARTE I

### Reflexões no ensino de leitura

#### Capítulo 1

**A relação dos dêiticos pronominais com a multimodalidade nos livros didáticos do ensino médio..... 20**

*Ana Cátia Silva de Lemos Colares*

*Maria Margarete Fernandes de Sousa*

#### Capítulo 2

**Argumentação: valores hierarquizados, atrelados a teses, e figuras de presença em canções com alusão à Iracema, no ensino fundamental..... 46**

*Ana Rosa Angelim Saldanha*

*Maria Ednilza Oliveira Moreira*

#### Capítulo 3

**Fake news em sala de aula: a formação de um leitor crítico ..... 70**

*Ana Cecília de Sousa Costa*

*Abniza Pontes de Barros Leal*

PARTE II

Reflexões no ensino de produção textual

Capítulo 4

- As teorias argumentativas em livros didáticos: um estudo com propostas de produção de texto**..... 96  
*Iray Almeida Bezerra*

Capítulo 5

- Aprender na rede: ensino de produção textual mediado pelo Instagram** ..... 118  
*Adriana Paula da Silva Amorim*

Capítulo 6

- As formas verbais em textos de propaganda de sequência injuntiva** ..... 141  
*Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos*  
*Maria Elias Soares*  
*Maria Margarete Fernandes de Sousa*

Capítulo 7

- Ensinando o artigo de opinião por meio de uma sequência didática** ..... 166  
*João Paulo Monteiro Lopes*

Capítulo 8

- A conexão de significados no uso do elemento co-ordenador e em contos de fadas por produção textual de alunas(os) do ensino fundamental** ..... 195  
*Lucineide Matos Lopes*  
*Ana Célia Clementino Moura*  
*Maria Margarete Fernandes de Sousa*

Capítulo 9

**O gênero discursivo vlog e o ensino de língua portuguesa: reflexões sobre uma sequência didática** ..... 216

*Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá*

*Alcimaria Alves Praxedes*

*João Paulo Rocha Silva*

*Marcos Paulo de Azevedo*

PARTE III

### Reflexões em domínios do gênero

Capítulo 10

**O aspecto interacional em anúncios publicitários: uma análise do envolvimento social estabelecido entre anunciante e consumidor** ..... 242

*Débora Maria Rodrigues Ribeiro*

*Maria Margarete Fernandes de Sousa*

Capítulo 11

**O processo anafórico na organização descritiva de anúncios publicitários** ..... 266

*Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá*

*Lara Marques de Oliveira*

*Lídia Ruama de Araújo Souza*

*Paula Heloísa Soares Peregrino*

Capítulo 12

**O verbete lexicográfico: um estilo do gênero à luz de Bakthin** ..... 292

*Zilda Maria Dutra Rocha*

*Antônio Luciano Pontes*

Capítulo 13

**A sequencialidade narrativa em Adam  
e Bronckart: análise em um exemplar**

do gênero notícia policial..... 311

*Aurenívia Ferreira da Silva*

*Maria Margarete Fernandes de Sousa*

**Sobre as organizadoras** ..... 338

**Sobre as autoras e os autores** ..... 340

**Índice remissivo**..... 347

## APRESENTAÇÃO

O E-book que ora apresentamos é resultado de pesquisas de autores integrantes do grupo de pesquisa Gêneros: estudos teóricos e metodológicos (GETEME), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Este E-book agrega artigos resultantes de pesquisas de iniciação científica, de mestrado e de doutorado, que trazem contribuições importantes para a construção de conhecimentos de leitores, em geral, para aqueles interessados nas temáticas aqui abordadas, e, em particular, para os que lidam com o ensino básico.

Vivemos, hoje, mergulhados no universo dos gêneros discursivos, que cumprem funções sociais diversificadas, o que, por um lado, os obrigam a modificar-se, a adaptar-se, para atender às nossas demandas comunicativas. Por outro lado, nos levam como usuários, professores e pesquisadores, a conhecê-los cada vez mais e de forma mais verticalizada para que, desse modo, cumpram mais eficazmente sua função. Nesse sentido, valemo-nos dos gêneros discursivos para informar (e nos informar), orientar pessoas, solicitar coisas, divulgar conhecimentos, reivindicar direitos, enfim, recorreremos aos gêneros para atender às nossas práticas languageiras do dia a dia, já que garantem a comunicação e a interação entre nós, usuários.

Esperamos, a partir desse tipo de publicação, dar continuidade ao trabalho, que desenvolvemos em estudos sobre gêneros discursivos e conteúdos correlatos, que projetam temas atuais no meio acadêmico e escolar, e trazem reflexões necessárias à compreensão dos gêneros em uma sociedade multimodal.

Esta obra está organizada em 3 partes, as quais abrigam os artigos de 22 autores, totalizando 13 artigos, a elas relacionados,

que procuram refletir sobre estratégias de construção dos sentidos dos gêneros discursivos e sua relação com o ensino. Para uma melhor visualização, a seguir apresentamos sucintamente cada parte e cada artigo.

A Parte I, REFLEXÕES NO ENSINO DE LEITURA, é composta por 3 artigos que refletem sobre o gênero com foco na leitura. O primeiro, *A relação dos dêiticos pronominais com a multimodalidade nos livros didáticos do Ensino Médio*, de autoria de Ana Cátia Silva de Lemos Colares e Maria Margarete Fernandes de Sousa, investiga o tratamento de elementos referenciais dêiticos em LD, bem como a linguagem multimodal em atividades de análise linguística nesses livros de ensino médio de forma a indicar como o uso dos dêiticos e as diferentes semioses promovem a compreensão. O segundo, *Argumentação: valores hierarquizados, atrelados a teses, e figuras de presença em canções com alusão à Iracema, no Ensino Fundamental*, de autoria de Ana Rosa Angelim Saldanha e Maria Ednilza Oliveira Moreira, discute, a partir das canções sobre Iracema, de Alencar, teses e valores hierarquizados nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, as autoras pretendem mostrar como esse gênero pode ser bem aproveitado na sala de aula. O terceiro, *Fake news em sala de aula: a formação de um leitor crítico*, artigo de Ana Cecília de Sousa Costa e de Abniza Pontes de Barros Leal, descreve uma prática de leitura e interpretação do gênero notícia e suas características textuais, com foco na identificação de *fake news*. Com essa reflexão, as autoras procuram incentivar a discussão do tema em sala de aula e desenvolver o senso crítico nos alunos.

A Parte II, REFLEXÕES NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL, composta por 6 artigos, foca nas atividades de produção escrita do texto. O primeiro artigo, *As teorias argumentativas em livros didáticos: um estudo com propostas de produção de texto*, de Iray Almeida Bezerra, investiga a presença de teorias argumentativas subjacentes

às propostas de produção de texto em livros didáticos, de modo a mostrar como essas teorias, mesmo que implícitas no LD, colaboram para a produção de textos argumentativos. O segundo, *Aprender na rede: ensino de produção textual mediado pelo instagram*, artigo de autoria de Adriana Paula da Silva Amorim, traz uma discussão acerca do uso das tecnologias e das mídias digitais na educação, como ferramentas de ensino e de aprendizagem, especialmente de línguas. O foco, aqui, também, recai na produção de textos aproveitando-se do uso das tecnologias. O terceiro, *As formas verbais em textos de propaganda de sequência injuntiva*, artigo de autoria de Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos, Maria Elias Soares e Maria Margarete Fernandes de Sousa, busca contribuir para o ensino e aprendizagem de sequências textuais e de gêneros discursivos, ao analisar as formas verbais próprias da sequência injuntiva em texto de propaganda. A apropriação dessa estratégia discursiva de construção dos gêneros por parte dos alunos promove um diferencial nas suas produções textuais. O quarto artigo, *Ensinando o artigo de opinião por meio de uma sequência didática*, de autoria de João Paulo Monteiro Lopes, apresenta o avanço na capacidade de produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de sequências didáticas com o gênero textual artigo de opinião. Com isso, mostra o autor a importância do conhecimento teórico-metodológico na produção dos gêneros. O quinto, *A conexão de significados no uso do elemento co-ordenador 'e' em contos de fadas por produção textual de alunas(os) do Ensino Fundamental*, artigo de autoria de Lucineide Matos Lopes, Maria Margarete Fernandes de Sousa e de Ana Célia Clementino Moura, analisa a natureza das relações do elemento co-ordenador 'e' na articulação interfrástica, a partir da produção do conto de fadas *Os três porquinhos*. Esse estudo é, sobremaneira, importante, dentre outros aspectos, por desmistificar o *status* exclusivamente aditivo atribuído ao co-ordenador 'e' pelas gramáticas normativas, em geral. Por fim, o sexto artigo, *O gênero discursivo vlog e o ensino de língua*

*portuguesa: reflexões sobre uma sequência didática*, de Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá, Marcos Paulo de Azevedo, João Paulo Rocha Silva e Alcimaria Alves Praxedes, tem como objetivo principal apresentar uma proposta didática com base no gênero discursivo vlog, a fim de proporcionar aos discentes o contato com as modalidades de escrita e de oralidade da linguagem.

A Parte III, última parte da obra, REFLEXÕES EM DOMÍNIOS DO GÊNERO, compõe-se de 4 artigos, os quais focam o gênero discursivo mais enfaticamente. O primeiro artigo, *O aspecto interacional em anúncios publicitários: uma análise do envolvimento social estabelecido entre anunciante e consumidor*, de Débora Maria Rodrigues Ribeiro e de Maria Margarete Fernandes de Sousa, aborda a interação entre produtor/anunciante e leitor/consumidor por meio do uso das linguagens verbal e visual, em exemplares de gêneros anúncios, mais especificamente quanto ao uso de imagens, que apontam para dois princípios relevantes na construção dos sentidos dos textos desse gênero: o contato e a distância social. O segundo, *O processo anafórico na organização descritiva de anúncios publicitários*, artigo produzido por Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá, Lídia Ruama de Araújo Souza, Paula Heloísa Soares Peregrino e Lara Marques de Oliveira, reflete acerca do emprego do processo referencial anafórico na organização descritiva também do anúncio publicitário. Além disso, destacam as autoras que a configuração de cores se relaciona intrinsecamente aos sentidos dos textos do gênero para atender os objetivos pretendidos pelo anunciante. O terceiro, *O verbete lexicográfico: um estilo à luz de Bakhtin*, artigo de autoria de Zilda Maria Dutra Rocha e Antônio Luciano Pontes, apresenta o verbete de dicionário como um gênero discursivo, pois constatam a presença de um estilo próprio desse gênero. Outro aspecto relevante nesse artigo é a referência à situacionalidade desse gênero na sala de aula. O quarto e último artigo que compõe essa parte, *A sequencialidade narrativa em Adam e Bronckart*:

*análise em um exemplar do gênero notícia policial*, é de autoria de Aurenívia Ferreira da Silva e Maria Margarete Fernandes de Sousa, que analisa e descreve a realização da sequencialidade narrativa no gênero notícia policial, para evidenciar aspectos da narratividade em sua materialidade linguística. Com isso, mostram as autoras a importância dessa sequência para esse gênero discursivo.

Não temos dúvida em afirmar que os(as) autores(as), com habilidade e zelo acadêmico-científico, entregam à comunidade acadêmica e escolar uma obra que une contribuições teóricas e metodológicas (analíticas), capaz de agradar e atender, aos interessados das diferentes áreas de conhecimento: linguística e ensino, e análise de dados (gêneros discursivos) de forma descritivo-reflexiva.

Por fim, a forma habilidosa e responsável com que compuseram **GÊNEROS TEXTUAIS: DOMÍNIOS E INTERFACES** faz com que sua leitura se torne indispensável a pesquisadores, professores, alunos da graduação e da pós-graduação em Letras e áreas afins, que se interessem por gêneros textuais e seu potencial para a abordagem em sala de aula.

*As organizadoras*  
Fortaleza, agosto de 2020.

PARTE

# REFLEXÕES NO ENSINO DE LEITURA

# 1

Ana Cátia Silva de Lemos Colares  
Maria Margarete Fernandes de Sousa

## **A RELAÇÃO DOS DÊTICOS PRONOMINAIS COM A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.558.20-45

**Resumo:**

Neste trabalho, investigamos o tratamento de elementos referenciais dêiticos, bem como sua compreensão multimodal, em atividades de análise linguística nos livros didáticos de ensino médio: *Português: Contexto*; *Língua Portuguesa: Novas palavras*; *Português: ser protagonista*. Analisamos dez atividades de três coleções didáticas diferentes e podemos observar que algumas atividades ainda dão maior importância ao ensino da norma culta gramatical. Com relação ao uso de recursos imagéticos, auxiliando o ensino desses elementos referenciais, percebemos que, apesar de grande parte das atividades usarem gêneros que se valem desses recursos, nem todas as atividades exploram isso a favor do ensino do uso de processos referenciais dêiticos. Concluímos, defendendo o uso articulado dos recursos imagéticos a favor do ensino de forma produtiva, conforme postulam os PCN.

**Palavras-chave:**

Dêiticos. Livro didático. Ensino.

## INTRODUÇÃO

Com o avanço das pesquisas que consideram o aspecto sociointeracional da linguagem essa perspectiva tem ganhado espaço no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) para falantes de língua materna e, assim, o ensino de LP no Brasil passa por modificações, a fim de se adaptar a essa abordagem.

Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, atualmente, demonstram uma preocupação do ensino de LP mais engajado com práticas culturais e hábitos de nossa sociedade, considerando aspectos cognitivos e discursivos articulados com a interação dos sujeitos. Apesar de os PCN recomendarem um ensino de LP que considere a construção de sentidos dos textos, como lugar de interação de sujeitos, é possível verificar, em alguns manuais de ensino de língua materna, a ausência dessa perspectiva.

Por isso, este trabalho se propõe a investigar o tratamento de elementos referenciais dêiticos, bem como sua compreensão multimodal em atividades de análise linguística nos livros didáticos de ensino médio. É importante salientar que nosso objetivo não é propor um modelo de análise dos processos referenciais dêiticos conjugados aos elementos multimodais da modalidade verbo-visual da linguagem. Nossa proposta é bem menos ousada, pois pretendemos observar se os manuais selecionados, ao proporem atividades sobre mecanismos dêiticos inter-relacionam imagens com o ensino desses elementos referenciais.

Acreditamos que pesquisar esse recorte é importante para um passo posterior ser alcançado que seria pautar um modelo de análise que configure a conjugação dos elementos multimodais e referenciais dêiticos nos manuais didáticos.

Então, pretendemos unir nessa pesquisa o suporte teórico da linguística textual, as indicações dos documentos oficiais da educação brasileira (especificamente os PCN) e a análise de recursos multimodais como suporte para o tratamento dêitico pronominal em livros didáticos do ensino médio, colaborando, assim, com a prática docente dessa etapa do ensino em nosso país.

Dessa forma, apresentamos na próxima seção aspectos teóricos sobre os elementos referenciais dêiticos e sua abordagem nos PCN, posteriormente destacamos como a teoria multimodal pode ser útil para o ensino de elementos que compõem a referenciação. Em seguida, analisamos como os elementos referenciais dêiticos são abordados nos livros didáticos e como os aspectos multimodais podem colaborar para o ensino desses elementos na prática, a partir de nosso *corpus*. Por fim, apresentamos nossas considerações finais em que apontamos como a união da teoria multimodal ao ensino de elementos referenciais pode ser salutar para a compreensão desses elementos.

## REFERENCIAÇÃO E A PROPOSTA DE ENSINO DOS PCN

Na atual perspectiva adotada pela linguística de texto, a língua admite um aspecto situado na interação dos sujeitos, assim, as entidades do mundo constroem uma instabilidade linguística, pois cada significação está associada a uma prática languageira. Nas palavras de Mondada e Dubois (2003, p.20):

Estas práticas não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das

modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (2003, p.20).

Essa também é a visão de outros importantes teóricos, como Bronckart (1999), que associa a linguagem a um lado social, perpassado por outros elementos da esfera cultural. Assim, preocupações meramente estruturais nas análises de textos perderam espaço para abordagens como essas que encaram o texto e seus mecanismos de forma crítica, como um “processo em seu contexto de enunciação” (Motta-Roth, 2006b, p. 04). Uma das formas de compreender o texto e seus contextos é a partir dos processos de referenciação que, conforme Cavalcante (2012), podem ser entendidos como:

o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2012, p. 113).

Neste trabalho, nosso foco recaí sobre um dos tipos de processos referenciais: os mecanismos dêiticos, que, como processos enunciativos, marcam as intenções dos sujeitos envolvidos na ação discursiva. Logo, os elementos referenciais emergem de situações sociais, construídas por sujeitos que estabelecem esses mecanismos a partir do universo sociocultural em que estão inseridos, tal qual estabelece Cavalcante (2012).

Dentre os elementos de referenciação utilizados nessa *reconstrução* do mundo, destacam-se os elementos referenciais dêiticos. Dêiticos são elementos referenciais que recuperam informações do enunciado e marcam processos enunciativos que instauram as pessoas do enunciado, o tempo e o espaço da enunciação; segundo Ciulla (2008, p. 56), dêiticos caracterizam-se por dois traços específicos:

1) Os dêiticos são indicadores de ostensão, isto é, indicam os limites do objeto referido no tempo e no espaço, tomando como base o posicionamento do falante no momento do ato comunicativo; 2) e também apresentam uma condição de subjetividade, que é manifestada pelo vínculo entre os participantes do discurso e a situação enunciativa. (2008, p. 56).

Assim, como referido pela autora, esses elementos mantêm estreita relação com os aspectos enunciativos, pois são construídos a partir da posição dos sujeitos envolvidos no momento da comunicação, bem como esses mecanismos participam do processo de interação dos indivíduos com o mundo, a cultura e a sociedade em que estão inseridos.

Os mecanismos dêiticos têm, portanto, dependência de aspectos da esfera social, em que estão inseridos os trabalhos de Mondada e Dubois (2003) e Bronckart (1999), mencionados anteriormente. Como esses elementos estão diretamente relacionados com o processo enunciativo e têm por base o posicionamento dos sujeitos que estão inseridos nesse processo; qualquer falha na localização dos elementos ou na identificação da subjetividade marcada por esses mecanismos pode ocasionar uma interpretação duvidosa.

Por isso, compreender como essas relações são construídas para bem usá-las e bem interpretá-las faz-se necessário no processo de ensino da língua portuguesa, sobretudo para estudantes do ensino médio, que podem avançar para o ensino superior com essa deficiência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que o aprendizado da língua materna deve priorizar o aspecto social e interativo da linguagem, que é marcado pelo texto, entendido, pelos PCN como fala e discurso.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o contexto entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. (BRASIL, 2000, p. 18).

O aspecto gramatical, como língua em uso, também faz parte da interação e recebe as convenções sociais estabelecidas para qualquer outra parte da linguagem, os mesmos parâmetros apontam que “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos [...] e interliga-se à área de leitura” (Ibid.). Em consonância com Antunes (2005, p. 27), acreditamos que “ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos”, e, por isso, o ponto de vista adotado pelos PCN é importante base para o ensino de língua materna.

Nesta pesquisa, buscamos demarcar as características que permeiam as atividades de análise linguística de mecanismos referenciais dêiticos, a fim de demonstrar como esse processo pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa, uma vez que as diretrizes nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem que o ensino deve colaborar para o desenvolvimento das competências interativa, gramatical e textual, fato que ajuda na apreensão da língua materna, essa relação deve ser, de acordo com os parâmetros, galgada pela compreensão dos mais diversos gêneros, a saber:

Ser falante e usuário de uma língua pressupõe: [...] a leitura plena e produção de todos significativos, implicando: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; percepção das sequências e dos tipos, no interior dos gêneros; paráfrase oral, com

substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto. (BRASIL, 2000, p. 62).

Além de fomentar o ensino de língua portuguesa intermediado pelo uso de gêneros diversos, esse documento também salienta a importância do uso das tecnologias para a formação acadêmica e cidadã dos educandos, uma vez que é por meio de recursos tecnológicos que realizamos tarefas comuns do dia a dia, como pagar uma conta, obter informações jornalísticas, entre outras:

A escola deve se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo: [...] a navegação pela internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não-linear; o processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social. (BRASIL, 2000, p. 62).

Diante da relevância dada ao ensino de língua portuguesa engajado à compreensão de novas práticas sociais, acreditamos que o estudo dos processos referenciais dêiticos deve abranger a apresentação de gêneros e meios de comunicação diversos, envolvidos na elaboração de atividades dos livros didáticos de ensino médio. Essas atividades podem colaborar para o ensino, pois, conforme estabelecido pelos PCN, é muito importante auxiliar o aluno a compreender essas novas formas de comunicação estabelecidas em sociedade. Além disso, facilitar a compreensão dos alunos, mediante o uso de gêneros e tecnologias diversas, pode colaborar na apreensão dos alunos sobre o uso da norma culta da língua, estudo muitas vezes encarado como cansativo pelos jovens.

Por isso, Bronckart (2009) admite que o ensino dos aspectos gramaticais da linguagem deve seguir apoiados pela prática e situados nos processos de interação, ele afirma que:

Quanto aos objetivos epistêmicos, a saber a construção de conhecimentos gramaticais, eles não são negligenciados e são mesmo indispensáveis. Mas as noções e as regras gramaticais devem ser concebidas e ensinadas à serviço do domínio prático; isto implica que eles devem ser reformulados em uma perspectiva funcional e textual, reformulação que deveria se traduzir por uma substancial redução do seu volume. (BRONCKART, 2009, p. 8, Tradução nossa)<sup>1</sup>.

Objetivamos analisar como a abordagem de elementos dêiticos pronominais é situada nas atividades de análise linguística dessas coleções, se de forma a prestigiar as indicações dos parâmetros educacionais, bem como, das teorias que norteiam essas indicações; ou se esses livros ainda se baseiam numa perspectiva mais normativa no ensino dessas estruturas, além de observar como, nessas atividades, o caráter multimodal típico das novas práticas de comunicação é explorado.

É importante frisar que o termo gramatical, neste trabalho, é usado em referência à norma, à lei que regula a língua em sociedade, independente do caráter culto que algumas variedades dessa gramática adquirem. Diante disso, nosso propósito é avaliar como os elementos referenciais dêiticos são encarados pela gramática e como são apresentados aos alunos, nas salas de aula cujos livros selecionados são utilizados. Outro ponto que também julgamos relevante é a análise do caráter multimodal no processo de ensino dos elementos referenciais dêiticos, uma vez que esses elementos dizem respeito ao processo de referenciar.

Escolhemos analisar estruturas referenciais dêiticas pronominais, pois de acordo com Ciulla, (2008, p. 57), essas

1 Quant aux objectifs épistémiques, à savoir la construction de connaissances grammaticales, ils ne sont pas à négliger, et sont même indispensables. Mais les notions et les règles de grammaire doivent être conçus et enseignés au titre appui conceptuel au service des objectifs de maîtrise pratique; ce qui implique qu'elles devraient être reformulées dans une perspective fonctionnelle et textuelle, reformulation qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume.

estruturas, que nesta pesquisa compreendem os pronomes pessoais e demonstrativos, têm o traço da “ostensividade mais facilmente delineado”; esse traço também, em muitos momentos do ensino, não é abordado em uma perspectiva discursiva da linguagem, por isso nos interessamos por essa análise.

Além disso, julgamos que a ostensividade predominante nos dêiticos pode ser melhor explorada, no ensino, auxiliada por imagens, característica da multimodalidade que pretendemos observar nas atividades selecionadas, se os autores dessas atividades, de alguma forma, consideram importante o uso de recursos imagéticos para o ensino de dêiticos.

Assim, neste trabalho iremos pesquisar qual tratamento é dado a essas estruturas em duas séries do ensino médio – 1ª e 2ª –, abordando atividades de análise linguística que focam o ensino de pronomes pessoais e demonstrativos. Pretendemos investigar como essas atividades colaboram ou não para a difusão de práticas de ensino mais dedicadas aos aspectos sociais e interativos da linguagem, além de observar se as atividades exploram, de alguma forma, aspectos multimodais a fim de construir uma melhor compreensão do uso dos elementos referenciais dêiticos.

Nossa opção pela análise de atividades de análise linguística se deu, pois acreditamos serem essas atividades um caminho para o ensino de língua materna a partir de reflexões do uso, o ensino reconhecendo os processos de interação que perpassam os ambientes comunicativos e, segundo Geraldi (1997, p. 191), essas atividades produzem:

Uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas

morfossintáticas e entonacionais. [...] Penso as atividades epilinguísticas como condições para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. (GERALDI, 1997, p. 191).

Além disso, no atual contexto, atividades que busquem avaliar o funcionamento da linguagem em seus mais ricos panoramas colaboram para a construção de uma leitura multimodal, em consonância com nosso propósito de observar como e se os recursos multimodais são utilizados no ensino dos mecanismos referenciais dêiticos, tendo em vista que esses elementos são essencialmente enunciativos e apontam para um contexto socioespacial contextualizado, o qual pode ser exemplificado por uma função multimodal.

## REFERENCIAÇÃO E MULTIMODALIDADE

Segundo Marcuschi (2005, p.16), “os gêneros textuais são formas sociais de organização e expressão típicas da vida social”, dessa forma, os gêneros estão sempre se adequando à sociedade. Com a utilização de recursos tecnológicos advindos da evolução da internet, cada vez mais rápida, os gêneros textuais passam a incluir mais possibilidades para a compreensão do texto, tais como, imagens, vídeos, sons etc.

Essa ideia encontra respaldo na teoria de Kress (2010), que demonstra como, atualmente, a linguagem ultrapassa barreiras do texto e ganha novos aspectos importantes para a compreensão do contexto:

A ideia de limitação em relação a um idioma, no entanto, é nova. Mas as questões estão agora firmemente incluídas numa abordagem multimodal. Para a comunicação a linguagem, que tinha sido vista como um meio de expressão completo, com fundamento na racionalidade suficiente para tudo que poderia ser falado, escrito, pensado, sentido e

sonhado; agora é vista como um meio parcial de fazer essas ações (KRESS, 2010, p. 84, Tradução nossa)<sup>2</sup>.

Baseado nesses aspectos e considerando que o sentido de um texto não pode ser compreendido sem o significado de sua “organização textual típica”, que é um aspecto muito importante também para a correta compreensão de mecanismos referenciais, observaremos como e se esses recursos multimodais são explorados pelos livros didáticos nas atividades de análise linguística que focam no ensino dos mecanismos referenciais dêiticos.

Diante disso, é fundamental compreender alguns conceitos básicos da teoria da multimodalidade que surgiu a partir dos estudos de Kress (2010), o qual pesquisou a interação dos textos com a evolução das tecnologias eletrônicas. Sobre esse aspecto, julgamos que, no âmbito escolar, ainda precisa ser mais explorado, conforme demonstramos, os próprios PCN salientam a relevância tanto de professores quanto de alunos estarem atualizados com essas novas práticas de linguagem, fator que não foi muito investigado nas atividades dos livros selecionados. Por isso, será tão importante analisarmos a variação expressiva do texto, bem como, a sua diversidade de sistemas repletos de significação a fim de compreender o lugar de importância dessa teoria para a compreensão de recursos referenciais como a dêixis.

Anteriores aos estudos de Kress (2010), a teoria de Kress; van Leeuwen (2006 [1996]) comporta três sistemas inter-relacionados importantes para a análise de um texto em todos os seus modos textuais, esses sistemas de Kress; van Leeuwen (2006 [1996]) tomam as metafunções de Halliday (1994) como categorias funcionais:

2 The Idea of limitations in relation to language, however, is now. But that question is now firmly on the agenda in a multimodal approach to communication. ‘Language’, which had been seen as a full means of expression; as the foundation of rationality; sufficient for all that could be spoken and written, thought, felt and dreamt (Eco, 1979), is now seen as a partial means of doing these. (KRESS, 2010, p. 84).

- a. Valor de informação;
- b. Saliência;
- c. Framing.

Segundo Kress; van Leeuwen (2006 [1996]), o valor informativo está relacionado com um senso de complementaridade, que ocorre em movimentos da esquerda para a direita. Dessa forma, o valor da informação mais à direita é um valor desconhecido do leitor, ou seja, a informação à direita é uma informação Nova e a informação à esquerda uma informação já partilhada pelo leitor, portanto, Dada.

A definição de saliência também está ancorada em valores Hallidayianos, pois segundo Kress; van Leeuwen (2006 [1996]), a saliência é uma maneira de chamar atenção do leitor para um segmento do texto em detrimento de outras passagens. Logo, a saliência cria uma hierarquia de importância entre os elementos do texto, selecionando alguns trechos como mais importantes e, portanto, merecedores de maior atenção.

Nessa metafunção, os elementos que se apresentam em uma parte superior da página são considerados Ideais e, portanto, mais salientes; por outro lado, os elementos que estão dispostos na parte inferior da página são considerados Reais e, dessa forma, menos salientes, os autores consideram estas informações mais realistas por conterem detalhes e especificações do texto.

O terceiro elemento metafuncional para a análise de textos multimodais é o *Framing*. O *framing* é uma conexão na composição de um texto, é essa metafunção que assinala unidades distintas do texto conectando trechos, músicas, imagens etc. Kress; van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam, ainda, que o *framing* também é uma questão de gradação, pois os elementos podem estar mais ou menos ligados. Uma característica muito importante do *framing* é o fato de que quanto

mais elementos da composição espacial estão ligados, mais eles são apresentados como uma unidade de informação do texto.

É importante ressaltar que, seguindo a teoria abordada, precisamos compreender o texto como um todo integrado, para tanto, imagens, fonte, bem como outros recursos midiáticos devem ser compreendidos como elementos do texto, sendo assim, fundamentais para sua compreensão. É com essa concepção de multimodalidade que as atividades de análise linguística serão observadas a seguir.

## OS DÉITICOS E A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Optamos por analisar apenas duas séries do ensino médio, pois em nossa coleta de *corpus* foi possível observar que apenas nas duas primeiras etapas do ensino médio há uma abordagem de ensino que foca no tratamento dos pronomes pessoais e demonstrativos. Para compor nosso *corpus*, analisamos dez atividades de três coleções didáticas diferentes e podemos observar que, apesar de os livros selecionados comporem o quadro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2012), que considera uma abordagem produtiva do ensino, aspecto que enfatiza a leitura e a escrita; algumas atividades ainda dão maior importância ao ensino da norma culta gramatical.

Salientamos que, conforme Travaglia (2009, p. 30), a norma culta é a representante do tipo de gramática normativa que é “aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial”. Infelizmente, não haveria tempo nem espaço para avaliar todas as coleções de língua portuguesa utilizadas nas etapas iniciais do Ensino Médio, nesta pesquisa, por isso selecionamos apenas duas coleções.

Outra importante consideração que devemos salientar neste espaço é quanto ao teor multimodal das atividades, não pretendemos propor um quadro de análise de dêiticos sob o olhar da multimodalidade, aspecto muito complexo que ocuparia bem mais tempo e trabalho de pesquisa. Nosso propósito inicial, como dito anteriormente, é observar como e se recursos imagéticos são utilizados nas atividades de análise linguística que trabalham com o ensino de dêiticos, pois, tendo em vista o caráter ostensivo desses elementos referenciais, acreditamos que considerar esses recursos para o ensino de dêiticos pode colaborar com o aprendizado do uso desse processo referencial.

Os livros selecionados para a análise fazem parte das seguintes coleções: Língua Portuguesa: Novas Palavras, Ensino Médio – volume 2; Português: Ser Protagonista, Ensino Médio – volume 1; Português: contexto, interlocução e sentido, Ensino Médio – volume 2.

Ressaltamos que o aspecto normativo culto, apesar de ainda sobreviver nas atividades de ensino de língua materna, não predomina no *corpus* selecionado. A grande parte das atividades se enquadra na definição de atividades de análise linguística, as quais, conforme Geraldini (1997), abordam traços reflexivos do ensino de linguagem que buscam um ensino e aprendizado significativos. Como o exemplo que segue:

Figura 01: Atividade de análise linguística 01

**Da TEORIA à PRÁTICA**

## Ponto de partida

O texto da ilustração abaixo fazia parte de um painel de publicidade. Leia-o:

Você nota algo “diferente” quanto ao emprego do pronome demonstrativo nesse texto?

Muitas vezes ouvimos dizer que a ambiguidade é um “defeito” que precisa ser evitado, porque prejudica a clareza do enunciado.

Nem sempre, no entanto, é assim. No texto, o que mais chama a atenção é justamente o fato de que o pronome **isso** tem dois referentes e, dependendo do referente considerado, a recomendação “Ponha na cabeça” tem dois sentidos, ambos perfeitamente válidos nesse contexto. Se o leitor considerar que o “isso” retoma apenas “o capacete”, a recomendação “Ponha na cabeça” ganha o significado de “Use/visita/coloque o capacete na cabeça”. Se considerar que o “isso” retoma “o capacete é sua segurança”, a sugestão “Ponha na cabeça” passa a significar “Entenda/conscientize-se de que o capacete é sua segurança”.

Como se vê, há casos em que a ambiguidade, longe de ser um defeito, revela-se um eficiente recurso para realçar a expressividade do texto e sua eficácia comunicativa.

Fonte: (AMARAL, et.al., 2010, p. 272.)

Esse texto faz parte das atividades da coleção *Língua Portuguesa: Novas Palavras*. Podemos observar que o exercício preza pelo ensino da prática na linguagem, pois tenta contextualizar o aluno em uma realidade conhecida por ele. Acreditamos ser uma atividade de análise linguística, pois busca a reflexão do aluno sobre sua prática e, através dela, insere uma metalinguagem própria adequada para a aprendizagem da língua materna.

Com relação ao ensino dos elementos referenciais dêiticos, notamos que há uma preocupação dos autores da coleção para situar os pronomes e suas referências. Os autores enfatizam a ambiguidade causada pelos pronomes dêiticos “sua” e “isso”, revelando que o duplo sentido do exemplo é motivado por uma função específica que o autor desse texto pretende alcançar, qual seja, alertar os motoqueiros para a importância do uso do capacete.

Assim, os autores do livro didático em questão adotam, nessa atividade, uma postura que considera os aspectos sociais, interativos e culturais da língua, enfatizando uma das características dos dêiticos, ressaltada por Ciulla (2008): a ostensividade. Apesar dessa importante abordagem, os autores do livro didático não apresentam esses elementos como dêiticos e ainda os colocam com a nomenclatura usual nos manuais: pronomes demonstrativos.

Podemos ainda definir, conforme Travaglia (2009), que o ensino dos elementos referenciais dêiticos nesta atividade privilegia o ensino produtivo da língua materna, pois consoante esse autor:

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40-41).

No que diz respeito ao uso de recursos multimodais, essa atividade foi a que melhor explorou esses elementos em nosso *corpus*. Sobre o valor de informação, a informação sobre o uso do pronome em destaque nessa atividade, o pronome demonstrativo *isso*, aparece à direita da atividade no campo indicado para a informação nova, de acordo com Kress; van Leeuwen (2006 [1996]). Com relação a marcas de saliência, o pronome aparece destacado com marcas tipográficas, mas o recurso multimodal melhor utilizado nessa atividade, em nossa opinião, foi o *framing* que colabora para a função ambígua do pronome, aspecto que confere a reflexão requerida pelo gênero.

No caso do *framing* do anúncio publicitário utilizado por essa atividade, observamos que ele colabora para a recuperação do significado do *isso*, tanto do teor verbal, quanto não verbal, no caso, o próprio capacete, alvo da campanha publicitária para conscientização

do uso desse equipamento por motoqueiros. Julgamos que o recurso multimodal utilizado nesta atividade é essencial para compreensão da função dêitica do elemento pronominal *isso*, dessa forma, reafirmamos que o uso desse recurso pode ser mais bem explorado no ensino de elementos referenciais.

Com relação à coleção *Português – Ser Protagonista*, além de adotar postura semelhante à coleção anterior nas atividades de análise linguística, que tratam do uso dos pronomes pessoais, apresenta para o aluno a nomenclatura comum aos textos da Linguística Textual, tornando conhecido do aluno do ensino médio o termo dêitico.

Na atividade a seguir, o autor da coleção apresenta o texto da canção “A seta e o alvo”, de Paulinho Moska. A música traz um jogo de palavras com os pronomes *eu* e *você*, nesse jogo a referência desses pronomes vai admitir sujeitos distintos, dependendo de quem os enuncia. Para que os alunos se apropriem dessa característica dêitica desses pronomes, o autor do livro elabora algumas questões com esse objetivo.

Dentre elas a questão cinco, que pede para que os alunos determinem quem são o “eu” e o “você” enunciado pelos compositores. Como elementos dêíticos, detentores do traço da subjetividade, realizar essa determinação dependerá do posicionamento dos sujeitos enunciados no momento do ato comunicativo.

Figura 02: Atividade de análise linguística 02

**Lingua viva**

### As referências que o sujeito cria na língua

Leia a seguir a letra de uma canção lançada no álbum *Contrasenso*, do cantor e compositor Paulinho Moska. (Esse CD foi lançado antes da vigência do novo acordo ortográfico. Segundo as regras em vigor, a palavra *contrasenso* passou a ser grafada com dois esses.)



**A seta e o alvo**

Eu falo de amor à vida  
Você, de medo da morte.  
Eu falo da força do acaso  
E você, de azar ou sorte.

Eu ando num labirinto  
E você numa estrada em linha reta  
Te chamo pra festa  
Mas você só quer atingir sua meta  
Sua meta

É a seta no alvo  
Mas o alvo, na certa, não te espera.  
Eu olho pro infinito  
E você de óculos escuros.  
Eu digo: "te amo"  
E você só acredita quando eu juro

Eu lanço minha alma no espaço  
Você pisa os pés na terra  
Eu experimento o futuro  
E você só lamenta não ser o que era  
E o que era?

Era a seta no alvo  
Mas o alvo, na certa, não te espera  
Eu grito por liberdade  
Você deixa a porta se fechar  
Eu quero saber a verdade  
E você se preocupa em não se machucar

Eu corro todos os riscos  
Você diz que não tem mais vontade  
Eu me ofereço inteiro  
E você se satisfaz com metade

É a meta de uma seta no alvo  
Mas o alvo, na certa, não te espera  
Então me diz qual é a graça  
De já saber o fim da estrada  
Quando se parte rumo ao nada?

Sempre a meta de uma seta no alvo  
Mas o alvo, na certa, não te espera  
Então me diz qual é a graça  
De já saber o fim da estrada  
Quando se parte rumo ao nada?

MOSKA, Paulinho; ROMERO, Nilo. A seta e o alvo. Intérprete: Paulinho Moska. In: *Contrasenso*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1997. 1 CD. Faixa 1.

3. Releia os versos.

sua meta é a seta no alvo  
mas o alvo, na certa, não te espera

O eu lírico sintetiza o principal argumento para afirmar que uma dessas visões sobre a vida é mais acertada do que a outra. Que argumento é esse?

4. Em certa medida, a última estrofe da canção apresenta uma contradição. Explique por quê.

5. Ao contrapor duas visões de mundo a partir das atitudes de duas pessoas, os compositores da canção optaram por usar os pronomes pessoais *eu* e *você*.

a) É possível determinar quem são as pessoas retratadas na canção?

b) Em que medida o efeito expressivo da canção está relacionado ao uso desses pronomes?

Fonte: (BARRETO, 2010, p. 250.)

Após essas atividades, o autor indica o seguinte quadro com a definição de dêiticos e apresenta essa nomenclatura aos alunos:

**Figura 03: definição de dêiticos apresentada no livro analisado**

Cada vez que interagem por meio da língua, os sujeitos se apropriam dela construindo referências que apontam diretamente para si. Certas categorias da língua funcionam como dêiticos (termo derivado de *deixis*, que em grego antigo significa “ação de mostrar”); são, portanto, palavras que “mostram” o sujeito que as enunciou, já que o seu sentido está diretamente ligado a esse sujeito.

Fonte: (BARRETO, 2010, p. 251.)

Acreditamos que atividades como essas situam o aluno no contexto sócio- discursivo em que ele está inserido. Assim, o ensino de pronomes perde a característica meramente normativa que marcou e, muitas vezes, ainda marca a apreensão desse conteúdo. Atividades como essas enfatizam o caráter epilinguístico do ensino, conforme Geraldi (1997), levando o aluno a refletir sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Salientamos, também, que essa abordagem textual-discursiva não descarta o ensino da norma gramatical, mas vai além, apresentando uma forma em que os alunos compreendam o contexto no qual a abordagem convém, com isso, a abordagem em destaque, apresenta a variedade culta da língua e também variedades orais contextualizadas.

Esse ensino contextualizado não despreza a norma gramatical, como pontuamos acima na fala de Bronckart (2009, p. 8), mas, por outro lado, também não abandona um ensino situado nas práticas comuns aos alunos. Como o próprio autor pontua “as regras de gramática devem ser concebidas dentro do domínio da prática”.

No que se refere ao uso de recursos multimodais para o auxílio do ensino de elementos dêiticos, observamos nessa atividade que o caráter multimodal foi pouco explorado, destacando-se apenas o uso da saliência para destacar imagens que representam objetos mencionados no texto da canção e o framing utilizado para separar o texto da canção e as informações referentes ao uso de elementos dêiticos.

No último exemplo, dessa análise, observamos que o foco é meramente gramatical e que não há preocupação com o aspecto textual do dêitico *e/le*, desprezando-se totalmente seu caráter subjetivo e o elemento ao qual faz referência.

Figura 04: Atividade de análise linguística 03

anúncio publicitário abaixo serve de base para a questão 7.

Nem vai dar tempo de sentir saudade do seu carro. Você vai ver ele todos os dias.

Foto: São Paulo, Três, n. 1673, 23 out. 2001.

Chegue Oficina On-line. Agora você acompanha pela Internet, foto por foto, o concerto do seu carro na oficina. Entre no site, digite a placa e acompanhe o concerto do seu carro em uma das nossas oficinas especiais, verificando as fotos de cada etapa do concerto, desde a entrada até a entrega do veículo, com comentários atualizados. O serviço está disponível no estado de São Paulo e nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte. É breve, nas demais regiões do país, você não precisa ter pressa. Nem em foto a gente quer ver o seu carro na oficina. Consulte o seu consultor ou ligue 0800 164444.

Oficina On-line  
Navi Seguros

Pronome I 355

7. No anúncio apresentado, o enunciado que aparece ao lado do anjo apresenta um pronome utilizado inadequadamente do ponto de vista da gramática normativa. No caderno, transcreva a passagem em que essa inadequação ocorre.
- Qual seria, de acordo com a gramática normativa, a forma adequada de redigir essa passagem?
  - Por que o uso desse pronome, no anúncio, é inadequado de acordo com a norma culta?
  - Considerando o uso que os falantes fazem da língua, como poderia ser explicadas a forma e a colocação do pronome nesse anúncio?

Fonte: (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 355)

É possível observar que nessa atividade do manual Português: contexto, interlocução e sentido as autoras priorizam o uso da norma gramatical em um gênero conhecido dos alunos do segundo ano

do ensino médio: anúncio publicitário. Apesar de a coleção a qual esse manual faz parte ser considerada pelo Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – 2012 (PNLD-2012) como uma coleção que:

caracteriza-se pela preocupação em evidenciar as teorias que fundamentam sua concepção de linguagem, ficando clara a predominância de uma abordagem centrada nos aspectos textuais e contextuais das diferentes categorias linguísticas. A coleção oferece ainda aos alunos a oportunidade de apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais. (BRASIL, 2011, p. 42).

É interessante notar que apesar da utilização de um texto cujo gênero bem reconhecido pelo público do segundo ano do ensino médio, o início da atividade remete a um objetivo muito comum em uma abordagem que focaliza apenas o aprendizado da norma culta. Esse fato nos leva a crer que, mesmo em manuais em que há uma busca pelo tratamento textual/discursivo no ensino de elementos referenciais dêiticos, ainda há resquícios do ensino normativo da língua que persiste em muitas propostas de ensino no Brasil.

Com relação ao caráter multimodal, para compreender a função dos pronomes nessa atividade é preciso situar o propósito do gênero utilizado, um anúncio publicitário de seguro veicular que oferece o serviço de oficina *on-line*, no qual o cliente pode acompanhar o conserto do seu carro, por isso a imagem de um anjo que recupera a noção de anjo da guarda, um protetor que nos guarda 24h. No caso, o anjo do anúncio segura uma câmera fotográfica para simbolizar o serviço oferecido.

A função multimodal de valor informacional é utilizada para situar os pronomes trabalhados na atividade (seu e ele) que aparecem do lado da informação nova. Já o recurso de saliência foi utilizado para destacar o anjo e a câmera fotográfica, aspectos essenciais para

a compreensão do anúncio e para a compreensão da função do uso dos pronomes mencionados, tendo em vista que o “seu” aponta para o interlocutor e o “ele” para um objeto de sua posse. No que se refere ao *framing* do anúncio, não observamos destaques para a função dos pronomes dêiticos.

Gostaríamos de, por fim, enfatizar que o fato de não termos encontrado em número grande de atividades de caráter mais normativo, quanto ao ensino dos dêiticos, é um indicativo de que a preocupação dos PCN, quanto ao tipo de ensino de língua, está, pouco a pouco, sendo objeto de estudo e atenção de autores e editoras de livros didáticos, contribuindo para um maior esclarecimento quanto ao uso das variedades de nossa língua.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa objetivamos demonstrar como o tratamento dos mecanismos dêiticos, em algumas atividades dos livros didáticos, pode se relacionar com o uso de recursos multimodais, buscamos apontar quais desses recursos foram utilizados para o auxílio do ensino desses mecanismos referenciais.

Notamos que a abordagem normativa foi encontrada com maior frequência mesmo havendo outras abordagens trazidas pelos parâmetros do ensino médio (PCN). Isso demonstra que, apesar das indicações dos parâmetros, algumas atividades privilegiam apenas o aspecto gramatical, sem associá-lo com as práticas sociais englobadas pela língua e tão pouco com as novas abordagens textuais que consideram o teor multimodal dos textos.

Com relação ao uso de recursos imagéticos auxiliando o ensino desses elementos referenciais, percebemos que, apesar de

grande parte das atividades usarem gêneros que se valem desses recursos, nem todas as atividades exploram isso a favor do ensino do uso de processos referenciais dêiticos. Julgamos que isso se deve pela pouca divulgação no meio escolar, na época de edição desses manuais didáticos, da teoria de multimodalidade de Kress; van Leeuwen (2006 [1996]).

Ainda assim, a teoria da multimodalidade pode ser uma importante ferramenta de apoio para o ensino de mecanismos referenciais dêiticos, pois, como observamos na análise de dados deste trabalho, a utilização de recursos imagéticos colabora para a compreensão da função ostensiva desses elementos.

Ainda, assim, podemos observar o sucesso do uso desses recursos multimodais, auxiliando o ensino de elementos referenciais dêiticos, pois, como esses elementos referenciais se localizam espacial, temporal e discursivamente, o uso de imagens e estratégias multimodais pode colaborar para a compreensão das funções dêiticas e, conseqüentemente, para o ensino desses elementos.

Por fim, gostaríamos de salientar que o *corpus* desta pesquisa é uma pequena amostra e pesquisas posteriores são importantes para uma melhor compreensão dessa relação entre dêiticos e multimodalidade; portanto, as conclusões a que chegamos neste artigo são preliminares e passíveis de variações.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ABAURRE, M.L.M; ABAURRE.M,B,M; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008. v. 2.
- AMARAL, E; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Língua portuguesa: novas palavras*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. v. 2.
- BARRETO, R.G. (Org.). *Português: Ser protagonista*. 1. ed. São Paulo: edições SM, 2010. v.1.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *La notion de compétences est-elle pertinente em éducation?*. Extrait du L'école démocratique, 2009.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CIULLA, A. *O processo de referência e suas funções discursivas: O universo literário dos contos*. 2008. 207f. Tese – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In.:

CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena (Orgs.).  
*Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-49.

MOTTA-ROTH, Desirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In:  
A. M. Karwoski; B. Gaydecka & K. S. Brito. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões  
e ensino*. 2a. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006b.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary  
communication*. London: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of visual design*.  
London: Routledge, 2006 [1996].

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino  
de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# 2

Ana Rosa Angelim Saldanha  
Maria Ednilza Oliveira Moreira

**ARGUMENTAÇÃO:  
VALORES HIERARQUIZADOS,  
ATRELADOS A TESES,  
E FIGURAS DE PRESENÇA  
EM CANÇÕES COM ALUSÃO À IRACEMA,  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Resumo:**

O presente trabalho objetiva, a partir de canções sobre Iracema, discutir nas aulas de Língua Portuguesa, teses e valores hierarquizados, assim como figuras de presença, através do gênero textual canção, à luz dos pressupostos teóricos da Nova Retórica, seguindo basicamente Perelman e Olbrecht-Tyteca, (2014), e aliando o estudo da argumentação ao contexto sócio cultural do educando. Nossa proposta é sustentada ainda pelos estudos de Linguística Aplicada, apoiada no dialogismo de Bakhtin ((2000) e nos documentos que norteiam a educação brasileira, tais como, PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018). Percebemos, a partir dos dados analisados, por meio de oficinas desenvolvidas em sala de aula com o gênero canção, que os alunos apresentam teses semelhantes, entretanto, a hierarquização dos valores não é a mesma, pois defendem distintos pontos de vista. Os aprendizes recorreram, prioritariamente, ao lugar de ordem e ao lugar de essência para fundamentar os valores. As figuras de presença, identificadas pelos educandos, contribuíram para melhor perceber os valores e permitir uma maior aproximação com o texto lido. Acreditamos que a experiência de intervenção tenha contribuído para o processo ensino-aprendizagem de Língua Materna, já que a temática está ligada ao contexto onde a classe se insere socioculturalmente permitindo, assim, o despertar do interesse e o desenvolvimento da capacidade de argumentar, por parte dos aprendizes.

**Palavras-chave:**

Argumentação. Gênero do Discurso. Canção. Iracema. Ensino.

## INTRODUÇÃO

A argumentação é inerente ao ser humano. Ao nascermos, ainda bebês, já argumentamos: o choro da criança, ao sentir fome, ao sentir falta da mãe, já é um tipo de argumento; crianças maiores argumentam quando querem um brinquedo ou fazer um pedido qualquer aos pais; adolescentes argumentam bem quando pretendem tomar decisões; na vida adulta, argumentamos o tempo todo para nos posicionarmos melhor na sociedade. Logo, o presente trabalho tem como objetivo levar a argumentação para a sala de aula com o intuito de desenvolver a capacidade de argumentar por parte dos estudantes, aliando-o ao contexto do qual faz parte. Dessa forma, faz-se com que o aprendiz se sinta participante do processo ensino-aprendizagem, pois segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve-se inseri-lo no contexto sociocultural, para que haja uma aprendizagem significativa.

A linguagem da espécie humana envolve argumentação e esse procedimento corresponde a um processo dialógico, razão de esta pesquisa basear-se no dialogismo bakhtiniano e nos postulados da Nova Retórica. Sob esse direcionamento, a argumentação permite a adesão dos espíritos às teses e aos valores defendidos pelo orador a um auditório e, ainda, possibilita a atenção aos recursos de presença, assim como aos lugares da argumentação. Nessa perspectiva, argumentar, constitui uma forma de contribuir para tomadas de decisão na sociedade.

É com fundamento nas categorias mencionadas, quais sejam, teses, valores e recursos de presença, que investimos na análise de canções com remissão à *lracema*, de Alencar, exploradas em sala de aula do ensino fundamental, particularmente em classe de 6<sup>a</sup> ano.

Adotamos como referência básica para nosso trabalho, os estudos de Perelman e Olbrechts -Tyteca (2014), articulados com Bakhtin (2000), que auxiliam na explicação de alguns fatos no âmbito de nossa empreitada. Como documentos orientadores da educação em nosso país, utilizamos os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018).

O corpo deste artigo consta da fundamentação teórica que embasa a pesquisa em foco – A nova Retórica –; de algumas considerações sobre gêneros textuais/discursivos no ensino envolvendo a argumentação e sobre o gênero canção; dos procedimentos didáticos mais gerais e da análise dos dados, que culmina com a conclusão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – A NOVA RETÓRICA

A argumentação no Discurso – ou Nova Retórica – surgiu com a argumentação no tribunal de júri na Grécia antiga, que remete à antiga retórica aristotélica, o que seria a velha retórica. Era preciso uma renovação da arte retórica, pois aos magistrados cabia apenas a letra da lei, porém, a lógica retórica estaria se tornando obsoleta, visto que não permitia ao orador a argumentação, eis que surge a Nova Retórica que vem ganhando espaço em diversas áreas de pesquisa, principalmente com o Tratado da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Esse tratado trabalha com a noção de orador e auditório, cujo objetivo do orador é aumentar a adesão dos espíritos à tese que defende no ato de argumentar. Antes de tudo, porém, faz-se necessário entender em que consiste esse ato. Para Abreu (1999):

ARGUMENTAR é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar a informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER JUNTO COM O OUTRO (COM+VENCER) e não CONTRA o outro. PERSUADIR é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição PER, “por meio de” e a SUADA, deusa romana da persuasão. Significa “fazer” algo por meio do auxílio divino”. Mas em que CONVENCER se diferencia de PERSUADIR? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (ABREU, 2009, p.25, grifos do autor).

Ainda convém atentar para o fato de que existem dois tipos de auditório: o auditório particular e o auditório coletivo. O auditório particular é aquele que nos é conhecido, como por exemplo, a nossa sala de aula, enquanto professores, o que é mais fácil de se obter o controle, pois, normalmente, já conhecemos as suas crenças e os valores hierarquizados. Por outro lado, há o auditório coletivo, por exemplo, aquele que é alcançado por um repórter em um programa de televisão, que envolve um público diverso e heterogêneo. Como os distintos auditórios se comportam de formas diferentes, conforme nos diz Henriques (2013, p. 44), “ao auditório coletivo cabem os fatos, as verdades e as presunções. Ao auditório particular cabem os valores, as hierarquias e os lugares do preferível” (grifo nosso). Esse último é o cerne deste trabalho, já que a classe diz respeito a um auditório particular.

## OS VALORES HIERARQUIZADOS PELO AUDITÓRIO

Os valores, os quais o auditório hierarquiza e o conhecimento desse auditório pelo orador são mais importantes do que os valores propriamente ditos, pois esse conhecimento por parte do orador é fundamental para que consiga persuadir o auditório.

São os valores balizas morais que uma sociedade adota numa determinada época. Daí o motivo de não podermos dizer que os valores são imutáveis, pois existem valores que exerceram influência em certo momento e que, atualmente, já não vigoram mais. Há valores, porém, que são universais e atemporais, tais como a justiça e a verdade. Entretanto, a forma como as pessoas hierarquizam seus valores é particular. O que um orador precisa é conhecer o seu auditório e a forma como se hierarquizam os valores, seja, como se estabelece prioridade para esses, a fim de conseguir persuasão. Do contrário, corre-se o risco de cair em contradição. Um exemplo desse fato é um palestrante que, destinando sua fala a um auditório de alunos pré-universitários, afirmar que o acesso à universidade não é importante ou, então, falando para uma família conservadora dizer que a castidade caiu em desuso. Não há dúvida de que é preciso provocar a adesão dos espíritos às teses defendidas, pois a persuasão só encontra efeito se houver estudo, previamente, sobre o auditório e se, para este, o discurso for planejado.

Os valores concretos, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), tendem ao conservadorismo, enquanto valores abstratos geram a inovação. Os primeiros são ligados a um ser vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular e examinados em sua unicidade, tendo seu lugar definido de maneira precisa. Os últimos admitem várias definições, ou seja, algumas noções de moral como, lealdade,

solidariedade, fidelidade, entre outras, e essas noções não podem ser concebidas sem que se considere o valor concreto.

Conforme nos diz Perelman e Obrechts-Tyteca

Em nenhum lugar se observa melhor o vaivém do valor concreto aos valores abstratos do que nos raciocínios referentes a Deus, considerado a um só tempo, um valor abstrato e absoluto. Ideologias que não queiram reconhecer em Deus o fundamento de todos os valores recorrem a noções de uma outra ordem como o estado e a humanidade. ( 2005 , p. 86)

Segundo Perelman e Tyteca (2005) os valores concretos são utilizados para fundar os valores abstratos. O fato é que “os valores intervêm em todas as argumentações, recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem” (PERELMAN E OBRECHTS- TYTECA, 2014, p.85).

Mais importante do que os valores está a maneira como o auditório os hierarquiza. Segundo Abreu (2009), o que caracteriza um auditório é essa hierarquização. Conforme nos dizem Perelman e Obrechts-Tyteca (2014), a hierarquia de valores é uma escala na qual há valores mais importantes do que outros, de acordo com o grau de cultura das pessoas, do contexto social em que se argumenta e da ideologia dominante. As hierarquias podem estar no topo ou em posição adjacente.

Fatores sociais, históricos e sociológicos influem na elaboração das hierarquias, por exemplo, na Idade Média, o valor principal era o Teocentrismo, para o qual Deus estava no centro de tudo; já no Renascimento, tínhamos o Antropocentrismo, ou seja, o homem passou a ser o centro de tudo.

Atribuir a um valor uma carga de importância maior ou menor é o cerne deste trabalho, pois, somente conhecendo os valores

que o auditório hierarquiza, pode-se percebê-lo como pertencente a um sistema de crenças e conseguir persuadi-lo de forma eficaz, realizando, assim, o propósito da argumentação. Esse propósito se dá através de seus elementos, os quais são o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Temos o *ethos* como o próprio orador, a construção de sua imagem perante o interlocutor. O *pathos* está voltado para o seu auditório ou interlocutores e o *logos* é o discurso de que se utiliza o orador durante o ato de comunicação e constitui-se um elemento, por excelência, revelador das hierarquias.

## OS LUGARES DO PREFERÍVEL

Os lugares são os depósitos onde os valores estão e, segundo Perelman e Olbrecht -Tyteca (2014), são as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias. São eles de diferentes naturezas: de quantidade, de qualidade, de ordem, de existência, de essência e de pessoa.

O lugar de quantidade é aquele em que se afirma ser uma coisa preferível em razão da sua quantidade, ou seja, mostra que alguma coisa é melhor porque vai atingir a um número maior de pessoas, por ser mais durável, por ser mais útil nesse sentido.

O lugar de qualidade é o que prima pela qualidade em detrimento da quantidade, ou seja, o preferível é aquele que é único, raro, original e extraordinário. Esse argumento despreza o que é banal e valoriza o que é diferente, ou seja, raro.

O lugar de ordem privilegia o que vem primeiro, em detrimento, de outrem, por exemplo, os índios teriam direito à terra, pois aqui já estavam, antes da chegada dos portugueses. Outro exemplo desse lugar de ordem seria a hierarquia militar, o mais experiente,

que costuma ter o posto mais elevado, tem preferência, digamos, assim, por antiguidade.

O lugar de existência prioriza o que é existente em relação ao que ainda não existe, ou ao que é utópico, ou imaginário, a máxima popular “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando” exemplifica esse lugar.

O lugar de essência caracteriza-se pela essência do que é belo. Ele existe em respeito a um padrão, um exemplo desse valor são os concursos de *miss*, que representam o que equivale à essência da beleza para a sociedade.

O lugar de pessoa é aquele que reconhece o valor da pessoa em primeiro lugar, sua honra, sua dignidade e desmerece tudo o que é contrário a isso. Um exemplo desse lugar é um governante que diz que valoriza a educação construindo escolas, porém, não se preocupa com a valorização do profissional do magistério, em oferecer um plano de cargos e carreiras mais digno. Assim sendo, estará priorizando as obras em detrimento do valor da pessoa humana. Manter-se atento aos lugares da argumentação significa estar sintonizado com os valores e as hierarquias que estes suscitam no processo da argumentação.

## AS FIGURAS DE PRESENÇA

As figuras de presença, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), têm a função de trazer para o imaginário das pessoas o que estava ausente. Um exemplo disso é a fala do próprio Cristo no evangelho, quando falava por meio de parábolas. São esses recursos que, ao serem empregados no discurso, tornam a imagem mais sedutora. É importante ressaltar que nós reagimos às emoções muito mais rapidamente do que ao nosso pensamento racional. Um

argumento quando é ilustrado por meio de recursos de presença torna-se bastante atraente. Esses recursos servem de respaldo seguro para a tese que se quer defender.

## O TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DOS GÊNEROS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora os PCN (BRASIL, 1998) orientem para a necessidade de desenvolver a capacidade de contraposição e argumentação de ideias desde o ensino fundamental, o ensino dessas atitudes é introduzido nas aulas de Língua Portuguesa tardiamente. Isso ocorre, possivelmente, porque, conforme afirma Brassard (1990), através de Dolz (1996, p. 3), as crianças só conseguem adquirir uma argumentação mais elaborada por volta dos 12 -13 anos.

Mesmo diante do que se coloca, faz-se necessário trabalhar a argumentação nas salas de aula do ensino fundamental como forma de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Assim, ele adquirirá, desde cedo, as possibilidades de se tornar um cidadão crítico e participativo na sociedade em que está inserido.

Atualmente, seria um mito afirmar que os gêneros argumentativos só deveriam ser explorados nas séries finais do ensino médio, como se para trabalhar a argumentação fosse necessária uma maturação cognitiva maior. Segundo Leitão (2011), mesmo desde a tenra idade, as crianças já são capazes de argumentar, muito embora precisem percorrer ainda um longo caminho, até que adquiram um nível mais alto de criticidade.

De acordo com a BNCC, faz parte das competências gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 09)

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.

É imprescindível, portanto, que o professor, em sala de aula, seja mediador nesse processo de construção da argumentatividade no educando, priorizando não uma argumentação retórica, baseada em conceitos, apresentando uma estrutura simples e linear, mas, sim, uma argumentação dialógica. Seguindo, pois, os princípios da Nova Retórica, a argumentatividade é um processo dialógico, consistindo no compartilhamento de ideias entre interlocutores. Admite-se, então, que, na sala de aula, esse compartilhamento se dê com o envolvimento de alunos com alunos, professor com alunos e vice-versa. Diante do exposto, trabalhamos com o gênero canção de forma a permitir essa interação por acreditarmos que esse gênero possibilita múltiplas possibilidades de aprendizagem.

## O GÊNERO CANÇÃO TRABALHADO EM SALA DE AULA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho com canção, na sala de aula de Língua Portuguesa, é bastante atraente e promissor. Além de ter um caráter lúdico, permite ao professor, não só explorar estruturas gramaticais, mas também investir no conteúdo temático, que vem normalmente carregado de ideologias e de valores que se reportam a realidades sociais.

Oportuno se faz, portanto, promover em classe uma aprendizagem significativa, através da qual o aprendiz possa refletir sobre questões que as canções podem provocar. O discurso presente

na esfera musical permite ao jovem penetrar no mundo que o cerca, realizando até mesmo uma viagem no tempo. Um exemplo desse fato é refletir sobre as canções que fizeram parte da década de 1960, como “Alegria, Alegria”, “Pra não dizer que falei das Flores” e “Roda Viva”, que projetam o contexto sociocultural da época. Temos, ainda, as composições de *funk*, as quais retratam, no geral, em seus conteúdos a identidade feminina e como a mulher é vista no contexto social das favelas e das periferias. Em contrapartida com outras composições de décadas anteriores, percebe-se como essa identidade feminina foi se desconstruindo e os valores foram se perdendo no tempo e se transformando. Outro exemplo de mudança dessa identidade feminina temos em “Ai que saudades da Amélia”, produzida por Mário Lago e Ataulfo Alves nos anos 40 e “Desconstruindo Amélia”, de Pitty e Martin produzida em 2009.

Mesmo observando-se a literariedade presente nas letras de canção, não se pode perder de vista a função social que esse gênero textual exerce e sua importância como disseminador de mensagens que retratam diferentes cotidianos ou experiências de vida. No entanto, como se trata de um gênero textual artístico, o caráter criativo precisa ser considerado, além do conteúdo temático, buscando-se os recursos aos quais faz jus, tais como as metáforas, as sinestésias, o ritmo, entre outros. Indiscutivelmente, tais recursos auxiliam, e muito, na construção de sentido. E mais: é importante que a seleção de canções pelo professor atenda aos interesses dos educandos e possa contar com a colaboração da classe para a escolha. Em consequência, docentes e discentes, conseguirão desfrutar de experiências interativas prazerosas.

Em consonância com o que defende Bakhtin (2000), a BNCC (BRASIL, 2018) orienta que sendo a linguagem uma atividade de interação, através dos gêneros do discurso, deve-se trabalhar as diferentes práticas languageiras. Sem dúvida, essas provêm de

diferentes campos do conhecimento, como o literário, o musical, o teatral, o jornalístico, o publicitário e todo e qualquer campo que demande das necessidades dos alunos e do que lhes possa ser útil. Percebendo como as várias manifestações de linguagem se apresentam e funcionam socialmente, através dos gêneros textuais/discursivos, os alunos vão despertando gosto e vivenciando uma diversidade de práticas letradas.

Como competências a serem desenvolvidas pelo alunado, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) espera-se que este seja capaz de reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos e ideologias e que encontre condição de

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, p.87)

A BNCC, nesse caso, respalda a iniciativa de se trabalhar, em sala de aula, com o gênero canção – uma manifestação artístico-cultural – como uma experiência de efeito prático do uso da língua, que provoca uma gama de interações.

Pelo exposto, é por demais coerente trabalhar com o gênero canção em sala de aula, pois esse gênero oferece a possibilidade de fazer com que o aprendiz se sinta participante ativo da sociedade na qual está incluído, percebendo os valores efetivos que decorrem dessa sociedade e aí atuando como agente transformador.

## A PESQUISA – CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa participante, ligada à práxis de uma comunidade de trabalho ou de estudo. Nesse modelo, o pesquisador passa a maior parte da intervenção pessoalmente, tendo, ele mesmo, uma experiência direta com a situação (GIL, 2002).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois não se preocupa em obter dados numéricos. A escolha que fizemos pela referida pesquisa deve-se ao fato de esta, que se intitula *pesquisa de campo e participante*, desenvolver-se nesse âmbito e, dessa forma, traduzindo-se em um total envolvimento entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Nossa pesquisa está ligada ao Programa: “Iracema, o retrato de Fortaleza”, que foi criado em 2010, pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ednilza Oliveira Moreira, do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, e que começou como projeto piloto que levava a cultura de Fortaleza para o mundo, com vistas a divulgação para os turistas os quais passaram por Fortaleza durante a Copa de Futebol de 2014. O programa compreende três projetos, curso de leitura sobre Iracema de Alencar; feira de artesanato de *souvenirs* de Fortaleza com a figura de Iracema, realizada no Bosque de Letras da UFC e, ainda, o projeto Iracema vai à rádio, que faz uso das redes sociais e da Rádio da UFC. Mantendo parceria com as escolas, o programa, através do curso de leitura, tem como culminância uma aula de campo em um roteiro turístico de Fortaleza: “Caminhos de Iracema”, que percorre todas as estátuas e monumentos alusivos à obra ou ao seu criador, finalizando com uma visita à casa José de Alencar. A aula de campo é destinada aos turistas em geral, assim como a alunos de escolas públicas e privadas. A aula de campo

também fez parte de uma outra intervenção sobre Iracema. A partir dessa aula, observamos se os alunos eram capazes de defender teses e argumentar sobre a temática, hierarquizar valores e identificar os lugares da argumentação. Isso permitiu o trabalho em sala de aula com as canções alusivas à Iracema.

As turmas em que nossa pesquisa incidiu são constituídas por alunos de 6º ano de Ensino Fundamental, pertencentes a uma classe socioeconômica e cultural que converge para uma caracterização de alunos filhos de servidores públicos, em sua grande maioria; filhos de policiais militares; tendo também alguns filhos de civis, todos distribuídos na faixa etária de 12 a 13 anos. Contamos com três turmas: o sexto ano A, o sexto ano B e o sexto ano C, totalizando 135 alunos, sendo 35 por turma no turno matutino.

As aulas de Língua Portuguesa nessas turmas, uma vez ou outra, dão-se de forma contextualizada, à medida em que se traz para discussão, na leitura e na escrita, elementos representativos da cultura de nossa cidade, de nosso Estado. Dentre esses elementos, salienta-se o estudo sistemático no mês de maio sobre Iracema, esta que nos remete ao mito de formação do povo fortalezense/cearense. Desse modo, percebe-se que os alunos se sentem partícipes da sociedade da qual fazem parte, resultando em uma relevante aprendizagem para suas vidas.

A intervenção foi realizada na forma de quatro oficinas: primeiramente, por ser Iracema uma obra de leitura densa para o ensino fundamental, o contato com a história deu-se através de vídeo; em seguida, foram apresentadas as canções com alusão à Iracema que fariam parte da pesquisa, uma a uma, mas colocando para início a canção que contava sucintamente a história da virgem dos lábios de mel; depois veio a canção que faz remissão ao Ceará, referindo-se à terra de Iracema; finalmente, foi trabalhado o hino da escola, que traz como lema a história de Iracema. Dessa forma, permitiu-se aos

educandos o entendimento da lenda, explorando em cada canção: a tese; os valores, e suas hierarquias; os lugares da argumentação e os recursos de presença, na medida do possível.

## O CORPUS – ALGUNS ASPECTOS DELINEADOS

Na intervenção foram trabalhadas três canções sobre Iracema, salientando-se o hino do Colégio da Polícia Militar do Ceará, por remeter-se ao ícone fortalezense/cearense adotando-o como representação de seu lema.

### Canção 1

#### **Iracema**

*Lara Oliveira*

Ela moça mais bonita  
Era a filha de Araquém  
Era a jovem Iracema  
Beleza que mulher nenhuma tem

Guardava o segredo da Jurema  
Ela a filha de Araquém  
O segredo seria bem guardado  
Se ela não se apaixonasse por alguém

Chegou português muito bonito  
Esse tinha o nome de Martim  
Foi por quem ela se encantou  
E entregou seu coração assim

*Refrão*

Iracema, Iracema  
Guardava o segredo da Jurema

Mas foi por causa de um amor  
Que nasceu Moacir filho da dor (2x)

Foi pelas terras brasileiras  
Lá pelas bandas do Ceará  
Que um autor muito querido  
Foi ele, foi o José de Alencar

No romance indianista  
Trouxe a lenda que diz assim  
De um amor quase impossível  
Nasce o pequeno Moacir

*Refrão*

### Canção 2

#### **No Ceará é assim**

*Carlos Barroso*

Eu só queria  
Que você fosse um dia  
Ver as praias bonitas do meu Ceará

Tenho certeza  
Que você gostaria  
Dos mares bravios  
Das praias de lá

Onde o coqueiro  
Tem palma bem verde  
Balançando ao vento  
Pertinho do céu  
E lá nasceu a virgem do poema  
A linda Iracema dos lábios de mel

Oh! Quanta saudade  
Que eu tenho de lá  
Oh! Quanta saudade

A jangadinha vai no mar deslizando  
O pescador o peixe vai pescando

O verde mar  
Que não tem fim  
No Ceará é assim

### Canção 3

#### Canção do Colégio da Polícia Militar do Ceará

*Letra: Major Pedro Ramires Monteiro*

Oh! Colégio da Policia Militar do Ceará  
Seus valores tem a cor dos verdes mares  
Esperança refletida nos olhares  
De quem luta para seus sonhos conquistar

Em noventa e sete, fez mais orgulhosa  
A corporação pujante e valorosa (2x)

Iracema é a musa do seu lema  
O seu berço e tradição  
Foi 4º BPM, CFAP, APM  
Neste hino vibra o nosso coração!  
Neste hino vibra o nosso coração!

Disciplina ilumina a consciência do futuro cidadão  
Seara de fortes, Ceará povo bravo  
É a glória que a história seduz  
Seara de fortes, Ceará povo bravo

Cada uma das canções trazidas à baila para estudo suscita uma discussão em torno da representatividade de Iracema para o nosso povo e ergue-se um espírito de satisfação em quem se reconhece como parte do quadro lendário, conforme se pode perceber em cada parte da análise a seguir.

## ANÁLISE DOS DADOS

A análise aqui posta em execução focaliza as teses; os valores hierarquizados, quer em posição adjacente ou de topo; como também os lugares da argumentação e as figuras de presença.

**Quadro 01: Teses apresentadas pelo alunos de 6º ano sobre a canção 01**

Tese 1	Iracema é ícone de beleza.
Tese 2	Iracema é mártir por ter traído sua tribo.
Tese 3	Iracema sofreu porque não obedeceu aos costumes.
Tese 4	O amor proibido entre Iracema e Martim gerou dor e sofrimento.
Tese 5	Iracema é uma sacerdotisa e detentora do segredo da Jurema.

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 02: Valores hierarquizados pelos alunos de 6º ano sobre a canção 01**

Topo da Hierarquia	Valor da Obediência aos costumes
Topo da Hierarquia	Valor de Família
Topo da Hierarquia	Valor da Honra
Valores Adjacentes	Valor do amor
Valores Adjacentes	Valor da Paixão

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme retratadas no quadro 01, várias teses foram defendidas, expressando, de acordo com o quadro 02, diferentes valores hierarquizados. Os alunos hierarquizam os valores, tendo, no topo da hierarquia, o valor da obediência aos costumes, o valor de família e o valor da honra. Embora defendam outros valores, como o do amor e o da paixão, estes são apenas valores adjacentes, visto que os valores de família, da honra e da obediência se sobrepõem aos do segundo bloco, provavelmente, influenciados pelo texto fonte, que deixa transparecer a importância dada a tais valores. Argumentaram,

ainda, que toda ação traz uma consequência, numa relação de causa e efeito, atribuindo o fim trágico de Iracema à traição dos costumes.

Com relação aos lugares da argumentação, temos o lugar de essência, pois Iracema representa a essência do que é belo; o lugar de ordem também está presente, pois, primeiramente, deveriam vir as obrigações dela como sacerdotisa e os compromissos mediante a tribo.

**Quadro 03: Teses apresentadas pelos alunos do 6º ano sobre a canção 02**

Tese 1	O Ceará é uma cidade turística.
Tese 2	O Ceará é um lugar agradável de se viver.
Tese 3	Quem sai do Ceará deseja voltar.
Tese 4	As praias e paisagens do Ceará são encantadoras.

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 04: Valores hierarquizados pelos alunos do 6º ano na canção 02**

Topo da Hierarquia	Valor de Patriotismo
Topo da Hierarquia	Valor de bairrismo
Valores adjacentes	Valor de Natureza

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se o quadro 03, associando-o ao quadro 04, verifica-se que foram apresentados às teses, predominantemente, valores hierárquicos no topo.

Com relação aos lugares da argumentação, foram identificados o lugar de qualidade, por ser considerado o “Ceará uma terra onde tudo é belo, insubstituível, extraordinário”, assim como o lugar de essência, representado pela essência do belo, ao referir-se ao local turístico, paradisíaco.

Na canção 02, os aprendizes identificaram as figuras de presença como a jangada, símbolo da resistência do cearense, e o

Dragão do Mar, que era pescador abolicionista. Também atentaram para os verdes mares bravios, que fazem uma alusão à prosa poética de José de Alencar, como em Iracema capítulo I.

Verdes mares bravios de minha terra natal, onde canta a jandaia nas frondes da carnaúba

Verdes mares que brilhais como líquida esmeralda aos raios do sol nascente, perlongando as alvas praias emsombreadas dos coqueiros. (1993, p.53)

O outro recurso de presença seriam os coqueiros que compõem a paisagem paradisíaca do Ceará e nos reporta para o local onde Iracema foi sepultada a seu pedido.

**Quadro 05: Teses defendidas pelos alunos de 6º ano sobre a canção 03**

Tese 1	Iracema é a musa do Ceará.
Tese 2	Iracema faz parte da cultura do povo cearense.
Tese 3	Iracema representa a tradição cearense.

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 06: Valores hierarquizados pelos alunos de 6º ano sobre a canção 03**

Topo da Hierarquia	Valor da disciplina
Topo da Hierarquia	Valor de Honra
Topo da Hierarquia	Valor da tradição
Valores adjacentes	Valor da bravura

Fonte: Dados da pesquisa

Na canção 03, observando-se os quadros 05 e 06, os alunos defendem as teses de que Iracema faz parte da cultura e tradição do povo cearense, reconhecem valores como o da tradição e bravura, por Iracema representar também a força, ser símbolo de luta, uma guerreira, por ser índia, sendo também musa e ícone de beleza.

Os lugares da argumentação aqui apresentados vão desde o lugar de essência, por ser Iracema musa; até o lugar de ordem, pelo fato da sede do Colégio da Polícia Militar ter sido centro de formação de praças antes de ser transformado em escola, o que mostra a tradição da instituição. O lugar<sup>3</sup> de qualidade também está presente, por ser uma instituição que preza pelo respeito, pela disciplina, pela honra e pela tradição. Certamente, todas as manifestações de argumentação observadas pelos alunos, na intervenção, estão pautadas na cultura e no imaginário fortalezenses/cearenses.

## CONCLUSÃO

Muito se tem discutido sobre o papel da escola e a formação dos alunos em Língua Materna. Eis que, então, muito se tem investido em aulas de Português pautadas no estudo dos gêneros textuais/discursivos, pois se entende que, assim direcionadas, produzem uma aprendizagem significativa. Neste trabalho, os alunos explorando o gênero canção puderam se reconhecer como leitores conscientes e, por força do tema explorado, se introduziram na cultura do lugar em que vivem, gerando um maior conhecimento sobre suas origens e sobre o seu papel na sociedade.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o educando deve conhecer características fundamentais do lugar em que vive, nas dimensões sociais, materiais e histórico-culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertença, tanto no tocante à cidade natal, ao Estado e ao país. Além de se reconhecerem como sujeitos pertencentes a

3 O Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó foi fundado em 1997 e antes sediava o CFAP (Centro de Formação de Praças) o que demonstra a tradição desta instituição no que concerne ao ensino e instrução.

um local e estarem inseridos numa cultura, puderam desenvolver uma capacidade de argumentação, uma consciência crítica, gerando, por assim dizer, a formação de sua cidadania, o sentimento de pertencer a uma sociedade e de se considerar um cidadão crítico e participativo.

Verdadeiramente, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos se faz pertinente, pois o uso dessa ação de linguagem permite uma efetiva interação social, conforme nos fala Marcuschi (2008). Para ele, só nos comunicamos se for por meio de algum gênero, sem eles, estaria impossibilitada toda forma de comunicação.

Outro fator importante no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros reside na possibilidade de o educando apreender com mais facilidade as estruturas da língua a partir de seu uso, compreendendo que todas elas estão a serviço da construção de sentido do texto.

Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para o reconhecimento, cada vez maior, da validade dos estudos no âmbito da Nova Retórica, na medida em que possibilitou certa formação de alunos, capacitando-os para o ato da argumentação. Assim, foram defendidas teses e estabelecidos valores originados através das aulas e discussões com os alunos participantes da pesquisa, descobrindo que nenhum discurso é neutro e, sim, permeado de ideologias e significados.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Suárez. *A arte de Argumentar*. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

ALENCAR, José de. *IRACEMA*. Imprensa Universitária do Ceará. Fortaleza: Imprensa UFC, 1965.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018 Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 17 , set. 2020.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998 Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > acesso em 17 set. 2020.

HENRIQUES, Antônio. *Argumentação e Discurso Jurídico*. São Paulo: Atlas 2013.

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

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

# 3

Ana Cecília de Sousa Costa  
Abniza Pontes de Barros Leal

***FAKE NEWS***  
**EM SALA DE AULA:**  
**A FORMAÇÃO**  
**DE UM LEITOR CRÍTICO**

**Resumo:**

Neste artigo, descrevemos uma prática de leitura e interpretação do gênero notícia e suas características textuais, com foco na identificação de *fakenews*. Esta proposta foi aplicada numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, a fim de refletir a importância do estudo dos gêneros jornalísticos em sala de aula para a formação de um leitor crítico. Tivemos como objetivo principal analisar as manifestações identificadoras de notícias falsas retiradas de redes sociais, em especial do *Instagram*, meio muito popular entre os jovens. Como objetivo específico, identificar nas manchetes aspectos que contribuem para a falta de confiabilidade. Os resultados apontam para um maior reconhecimento das características das notícias falsas na internet e a consequente necessidade de se incluir o assunto em sala de aula para formar um leitor crítico e conhecedor das estratégias sensacionalistas e tendenciosas da mídia.

**Palavras-chave:**

*Fake News*. Notícia. Leitura. Redes Sociais.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo surgiu da compreensão de que as *fake news* prejudicam a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental. Inicialmente, nossa atenção para este fato ocorreu durante a disciplina Tópicos Avançados III<sup>4</sup>, sobre leitura crítica em ambiente digital do Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Ceará – UFC.

Acreditando que a educação é a chave para a construção de cidadãos bem posicionados e críticos, principalmente em relação aos meios de comunicação virtuais, seguimos neste trabalho os pressupostos teóricos de ensino de gêneros jornalísticos de autores como Marcuschi (2000) e Araújo (2016) e de estratégias de leitura nas redes sociais presentes nas pesquisas de Antunes (2003) e Recuero (2009).

E, por considerarmos que a formação crítica do leitor ocorre, prioritariamente, no espaço escolar, formulamos uma abordagem com foco nas *fake news* no *Instagram*, levando em conta a análise de traços sensacionalistas em manchetes que definem uma notícia como falsa.

Como proposta de compreensão dos aspectos analisados, também foi solicitada aos alunos a elaboração de títulos de notícias, cujos resultados demonstraram que eles passaram a ter mais conscientização sobre a presença marcante das *fake news* em aplicativos virtuais populares e que, para um melhor aproveitamento dos recursos digitais, é preciso saber reconhecer a manipulação das informações e fazer um uso mais eficiente das redes sociais,

4 Ministrada pelos professores doutores Júlio César Araújo e Regina Cláudia Pinheiro, em 2019, na qual a proposta inicial era a criação de uma atividade para as aulas de Língua Portuguesa que contemplasse os gêneros na virtualidade e incentivasse na formação de um leitor crítico. A atividade foi realizada em parceria com a doutoranda em Comunicação Maria Evilene de Sousa Abreu.

sabendo distinguir a relevância dos fatos e as estratégias usadas na difusão das notícias.

Para entender mais sobre o problema e determinar nosso caminho neste trabalho, abordaremos a seguir as noções sobre o gênero em estudo, *Instagram* como espaço de circulação das *fake news*, noções sobre *fake news*, e, ao final, apresentamos a análise e resultados.

## GÊNEROS JORNALÍSTICOS: A NOTÍCIA

Os gêneros textuais, necessariamente, estão sempre presentes no cotidiano das pessoas, pois, para cada situação comunicativa, precisamos recorrer a um gênero específico que pode sofrer transformações, dependendo do propósito de produção do autor. Segundo Bronckart (1999), é possível reconhecer gêneros em âmbitos diversos, quanto à atividade humana implicada, seja literário, científico ou jornalístico. Isso nos faz perceber tamanha importância para as práticas discursivas humanas recorrerem aos gêneros, de acordo com o propósito de difusão da informação.

Por isso, devemos dominar e conhecer cada gênero textual, pois, segundo Marcuschi (2000), ao dominarmos o gênero, não dominamos apenas uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, domínio que, em relação à formação leitora, compete à escola. Nesse sentido, cabe ao professor de Língua Portuguesa orientar os alunos quanto aos aspectos teóricos e práticos dos gêneros, a fim de que os estudantes se tornem cidadãos conscientes e preparados para perceber os gêneros de produção da informação e, mais do que

isso, tenham uma percepção crítica, que os afaste da posição de meros receptores de dados.

No caso dos gêneros jornalísticos, especificamente, podemos prever que o acesso é mais frequente, já que estamos envolvidos em uma vasta gama de meios de comunicações de massa, como a televisão, os jornais impressos, o rádio e, mais recentemente, a internet. Contudo, o aumento nos meios de comunicação não significa que todas as informações mereçam crédito, as notícias que circulam através da internet, por exemplo, são objetos de *fake news*.

Por isso, hoje, torna-se indispensável o estudo desses gêneros da esfera jornalística nas aulas de língua portuguesa, para fomentar a leitura crítica, a interpretação de textos informativos e o reconhecimento do teor das informações veiculadas.

Os gêneros mais relevantes do jornalismo são a reportagem, a notícia e a entrevista, por se tratarem, segundo Bonini (2003, p. 223), de “gêneros centrais livres autônomos” e por se enquadrarem numa categoria informativa do jornal. Além disso, o autor reconhece esses gêneros como essenciais ao ensino devido ao seu propósito de informar, explicar e orientar o leitor sobre fatos da realidade.

A notícia, de todos os gêneros jornalísticos, é o mais corriqueiro e difundido. De acordo com Lara (2008), é preciso ter cautela na absorção dos fatos noticiados, para que não se acredite que toda a informação é uma verdade absoluta.

Sob o “manto sagrado” de apenas informar, de transmitir a verdade ao leitor, a notícia aparenta ser um texto neutro, livre de opiniões e, por não fazer análise profunda dos fatos, parece apenas mostrá-los como aconteceram. Entretanto, é importante lembrar que a notícia não é o fato, mas o relato do mesmo, portanto, numa leitura mais aprofundada, iremos perceber que a ideologia que reflete e refrata

a realidade por ela veiculada e que procura se ocultar sob um texto coberto de consensos e de supostas verdades (LARA, p.12, 2008).

Ademais, vale mencionar, em relação ao que nos diz Lara, que o estudo da notícia requer mais atenção por parte dos professores, para que os alunos não somente acatem todas as informações do relato, mas percebam nas entrelinhas a intencionalidade, as condições de produção, os recursos paratextuais (imagens, quadros, etc.) e supratextuais (títulos, paragrafação, fontes, etc.), para uma total compreensão do gênero.

Quanto à estrutura, é fácil reconhecer uma notícia, por se tratar de “um tipo relativamente estável, com uma estrutura definida, podendo variar conforme a mídia, mas que, em geral, segue os padrões internacionais, com manchete, lide, sublide e corpo textual” (LARA, p. 13, 2008). No entanto, é preciso lembrar que, no tocante ao ensino, a análise textual não pode restringir-se ao conteúdo, muitas vezes repleto de subjetividade do autor, nem tampouco à estrutura e reconhecimento de suas partes.

O desafio torna-se maior quando trabalhamos com a notícia em ambiente virtual, devido à reelaboração do gênero decorrente da apropriação tecnológica. Araújo (2016) denomina esse processo de transmutação de gênero, pois a notícia incorpora novos recursos que antes não continha. Por exemplo, podemos acessar uma notícia em um site que possibilita o encaminhamento para outros *hiperlinks*, insere elementos de animação, proporciona espaço para comentários do público, dentre outros que não teríamos acesso pela leitura impressa em um jornal.

Fora isso, as notícias se propagam em várias redes sociais e aplicativos de maneira indiscriminada, e espaços como *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* e *Instagram* se tornam um campo fértil à utilização de *fake news*, por este motivo, demandam total atenção de todos

os setores da sociedade e estão se constituindo objeto de estudos acadêmicos, cuja finalidade principal deve ser em relação ao ensino e à formação de leitores.

Sendo assim, faz-se necessária a discussão em sala de aula sobre a checagem de fontes e identificação de notícias sem credibilidade, para que os alunos fiquem atentos ao conteúdo que acessam em suas redes sociais, evitando que informações falaciosas se espalhem indevidamente, agucem o olhar crítico e promovam leituras conscientes. Foi com esse propósito que levamos para uma turma do 6º ano uma prática de leitura de *fake news*.

## AS FAKE NEWS NO MEIO ESCOLAR

A era digital proporciona uma explosão de informações, facilitada pela agilidade com que navegamos na internet, seja por mensagens em aplicativos de conversas, sites corporativos, páginas de entretenimento seja por publicações em redes sociais. Todos esses meios digitais permitem ao internauta o compartilhamento de informações e, em meio a tanta rapidez na recepção de dados, ficamos propensos à proliferação de notícias falsas.

O termo *fake news*, conforme o Dicionário de Cambridge (2019), nos leva à ideia de notícia falsa “false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke”<sup>5</sup>. Isso ocorre quando, por exemplo, não lemos com atenção o que foi publicado ou enviamos a outras pessoas

5 Histórias falsas que parecem notícias, disseminadas na Internet ou usando outras mídias, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como uma piada (tradução livre das autoras).

<https://www.google.com.br/search?xsrf=ALeKk02rswjDyQbbLTaxW05AxldbM1aDt-w%3A1595525734519&ei=ZsoZX6mpHC5OUPo5msoAc&q=fake+news+dicion%C3%A1rio+cambridge&oq=fake+news&gs>. Acesso em 23/07/2020.

um fato noticiado sem checar de que fonte surgiu. Dessa forma, esquecidos de possíveis consequências para determinadas pessoas ou grupos sociais, podemos repassar notícias, nascidas no meio digital, e disseminar ainda mais as mentiras, que em segundos se alastram em um alcance irreparável.

Historicamente, a origem do termo *fake news* ocorreu nas eleições de 2016 nos Estados Unidos, quando foram identificados diversos sites explorando conteúdos sensacionalistas e duvidosos envolvendo personalidades políticas, como Hillary Clinton e o presidente eleito Donald Trump. Desde então, a expressão *fake news* começou a ser veemente citada pela imprensa internacional e se popularizou.

E, devido a sua potencialização e constante disseminação digital, tornou-se recorrente na sociedade contemporânea, que se encontra, cada vez mais, exposta a dados falaciosos. Segundo Reule (2008, p. 11), cabe aos internautas ficarem atentos e realizarem uma curadoria de informações, tendo em vista que “a rede por si não seleciona/identifica seus usuários pelas suas características físicas ou morais, o que significa também não poder verificar o caráter ou a intenção de quem está navegando”.

Para Recuero (2009), as redes sociais atendem aos interesses dos internautas e, desse modo, a autoria das informações noticiais deixam de ser apenas de autoria de órgãos oficiais e passam a ser propagadas por todos os usuários, deixando de lado a ética e a responsabilidade social no manejo das informações. Contudo, pela facilidade no acesso e, muitas vezes, por falta de conhecimentos, os usuários da internet tornam-se também criadores dos conteúdos digitais e essa liberdade de expressão retira do campo jornalístico a responsabilidade exclusiva de publicação de fatos.

Esse crescente fenômeno da desinformação na virtualidade amplia a disseminação de dados em larga escala, uma vez que, segundo Delmazo e Valente (2018), os conteúdos falsos tornam-se *fake news* de acordo com o alcance atingido. E, no caso das redes sociais, as notícias atingem ainda maior propagação devido à rapidez de circulação e à quantidade elevada de usuários com acesso constante a esses meios.

Diante desse atual problema social que atinge a credibilidade jornalística no ciberespaço, é importante saber reconhecer as produções falsas para não se deixar confundir por mentiras ou boatos, o que nos faz reafirmar a urgente necessidade de formação de leitores conscientes e responsáveis em uma era digital infestada de inverdades.

A escola, nesse caso, atua diretamente na formação do ser humano como sujeito crítico, motivando os alunos a não só decifrar códigos, mas a adquirir a capacidade de ler interpretando e compreendendo o texto como uma ação social e comunicativa, capaz de resvalar, segundo Antunes (2003), os indícios das intenções do autor por meio da escrita, principalmente nas mídias sociais. Nas palavras da autora:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que às vezes sutilmente estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas (ANTUNES, 2003, p. 82).

Na verdade, a inexistência de neutralidade em uma notícia, por exemplo, é observada quando analisamos os títulos das notícias, as imagens reproduzidas e a estrutura do texto divulgado na internet,

mas, para perceber se a informação condiz com a realidade ou não, o leitor precisa fazer uso de estratégias de leitura, tanto visual quanto textual. São elas que facilitam a observação de detalhes que poderiam passar despercebidos na leitura de quaisquer textos, em especial de *fake news*.

Esse fato justifica trabalhos, cujo propósito central é o processo de leitura de gêneros jornalísticos digitais, pois objetivam preparar leitores maduros e responsáveis, capazes de construção e percepção dos sentidos do texto. Além disso, a pesquisa com *fake news* pode conduzir os alunos a uma mudança nas suas práticas sociais e no seu comportamento no meio virtual, ressignificando as informações recebidas, expressando suas opiniões, fugindo do mero senso comum e tornando-se sujeito construtor do seu próprio conhecimento.

Sabendo disso, e levando em consideração a recorrente utilização da tecnologia por parte dos jovens e adolescentes, reforçamos a ideia de que a escola deve assumir seu papel de agente na formação social de seus alunos, e que, nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa tornam-se o espaço ideal para a abordagem de gêneros jornalísticos, formando leitores atentos à credibilidade do fato noticiado em meios digitais.

## REDES SOCIAIS: O *INSTAGRAM*

A *internet* é repleta de recursos que viabilizam a interação virtual. As redes sociais, em especial, são a principal fonte de troca comunicativa *on-line*, possibilitando ferramentas e serviços que aproximam as pessoas separadas pelas telas de computadores e *smartphones*. Por meio desses sites e aplicativos de relacionamentos, os usuários publicam conteúdos pessoais, como fotos e textos, para

um público composto por uma rede de contatos que inclui amigos, familiares, conhecidos e, até mesmo, estranhos.

Devido ao desenvolvimento do ambiente tecnológico atual, o uso das redes sociais foi incorporado nas práticas cotidianas sociais. Essas novas formas relacionais priorizam, segundo Aguiar (2007), os contratos interpessoais, seja através de perfis individuais seja por representarem uma instituição, conforme o autor:

Redes sociais são antes de tudo, relações entre pessoas, estejam elas interagindo em causa própria, em defesa de outrem ou em nome de uma organização, mediadas ou não por sistemas informatizados; são métodos de interação que sempre visam algum tipo de mudança concreta na vida das pessoas, no coletivo e/ou nas organizações participantes. (AGUIAR, 2007, p. 2)

Isso significa que os indivíduos se apropriam do espaço virtual em prol de interesses pessoais ou profissionais e utilizam as redes sociais para fomentar informações que julgam pertinentes em seu contexto de divulgação. As páginas oferecem espaço para exposição de uma realidade construída pelos sujeitos, retratando sua rotina de vida ou, ainda, expondo opiniões sobre o mundo.

De acordo com Recuero (2009), as redes sociais na *internet* permitem que as informações sejam armazenadas, replicadas e buscadas, fazendo com que esses espaços sejam tão importantes, pois são essas redes que selecionam e repassam as informações relevantes para seus grupos sociais. Outra característica relevante das redes sociais é o fato de serem direcionadas a audiências invisíveis e facilmente replicáveis, que podem gerar impactos na rede.

Os internautas assumem, então, papel fundamental na produção e difusão de informações, publicando fatos, verídicos ou não, com alto grau de ineditismo, diante da facilidade de expressão e rapidez na disseminação. Por isso, torna-se motivo de preocupação para os

pesquisadores e professores, diante ao aumento da proliferação de notícias falsas, as *fake news*, nosso objeto de pesquisa.

O *Instagram*, segundo Oliveira (2014), foi criado em 2010 pelo norte-americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger e se fixou como uma das ferramentas mais utilizadas pelos usuários da *internet*, atingindo quase 10 milhões de usuários em apenas 1 ano. Em 2011, Mark Zuckerberg, criador do *Facebook*, comprou a empresa desenvolvedora do aplicativo, promoveu mudanças na plataforma, atraindo ainda mais usuários ativos em todo o planeta.

Quanto à sua funcionalidade, de acordo com Oliveira (2014), o *Instagram* permite a postagem de fotografias e vídeos em seus perfis, fornecendo uma infinidade de filtros e efeitos artísticos para a publicação dos conteúdos visuais.

Com as recentes reformulações da rede social, o *Instagram* ampliou seus recursos e, atualmente, viabiliza também a inserção de vídeos de até 15 segundos – *story*; transmissão ao vivo; com a ferramenta “*reels*”, disponibiliza gravação de clipes criativos; publicação de conteúdo com legendas e descrições do material postado. E, fora isso, promove a interação com outros usuários por meio de curtidas, comentários e, até mesmo, mensagens privadas por meio de uma seção chamada de *direct*.

Diante de toda essa representatividade que o *Instagram* alcançou, faz-se necessário refletir também sobre o seu uso prudente, já que o aplicativo expõe intimidades e experiências pessoais dos seus participantes. Além disso, a busca por cada vez mais seguidores e curtidas torna-se incontrolável a ponto de se criar perfis falsos e utilizar dessas ferramentas para propagar ações negativas. Um exemplo são as *fake news* que, nas redes sociais, atingem grandes proporções, justificando, assim, a relevância da nossa pesquisa que leva essa discussão para sala de aula.

## CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Na *internet*, muitas vezes, nos deparamos com uma distorção da verdade nas notícias para obtenção de mais cliques. Várias estratégias são usadas pelos veículos de comunicação na briga por maior audiência. Uma delas, o sensacionalismo, domina as manchetes das redes sociais e faz que haja uma disseminação em massa das *fake news*. Cabe então a nós, como leitores, identificarmos a relevância e a confiabilidade das notícias.

Por esse motivo, nosso trabalho traz para sala de aula uma proposta de identificação do teor sensacionalista das notícias falsas veiculadas na rede social *Instagram*. Optamos por trabalhar com uma turma de 6º ano, na faixa etária de 11 a 13 anos. Dessa forma, visamos contribuir para o desenvolvimento da percepção crítica dos alunos, para que eles consigam reconhecer o teor de credibilidade nas manchetes divulgadas na *web*.

Iniciamos com uma sondagem de conhecimentos prévios da classe, mostrando exemplos de *fake news* que trouxeram prejuízos aos envolvidos e discutimos a concepção dos alunos sobre o tema.

O intuito da apresentação desses exemplos foi trazer para os estudantes uma consciência crítica sobre a deturpação do discurso nas manchetes sensacionalistas de *fake news*. De início, em uma conversa descontraída, eles relataram que já viram títulos similares em seu cotidiano, na televisão e na *internet*. Após esse momento de compartilhamento de opiniões, conversamos sobre as *fake news*, conceituamos, falando da sua origem e apontamos suas características.

Para que notassem a facilidade na criação de notícias falsas, promovemos uma brincadeira sorteando três palavras aleatórias por

dupla, com o objetivo de elaborarem, rapidamente, títulos tendenciosos e absurdos. Com isso, eles viram que é preciso cuidado ao selecionar os termos e notaram a importância da criação prudente do título das notícias, em que cada palavra tem um peso. Os resultados desse exercício foram lidos em voz alta com uma entonação sensacionalista e gerou risadas devido à forma como se manipulou o vocabulário para gerar uma polêmica.

Dentre os exemplos das produções de manchetes tivemos: “O banheiro dos vingadores”; “A criação da mochila que sufocava pessoas”; “O caso do ventilador”; “A vida policial”; “Tem chuveiro no avião”; “Vende-se frutas e celulares por 5 centavos ainda quer o troco”; “Fatalidade: gato arranha cachorro por política”; “A morte de um homem que não deixou nada pros netos”; “Ninguém respeita as formas de amor”; “Falsidade é sensacionalista”.

Essa atividade de produção de títulos com palavras aleatórias obteve efeitos positivos devido à criação de manchetes bem criativas e absurdamente cômicas. Além disso, foi possível observar a necessidade de escolha de termos sensacionalistas para atrair o público para uma notícia inexistente. Muitos alunos se sentiram inspirados para continuar escrevendo a notícia a partir do título criado, sem que tivesse sido solicitado e sem ainda terem estudado a fundo o gênero notícia.

Em seguida, distribuímos em recortes de papel exemplos reais extraídos de matérias propagadas no *Instagram*, de forma a contemplar a manchete e também a imagem da notícia. Dessa forma, seria possível analisar o contexto geral da publicação, identificando o que a faz ser considerada uma *fake news*.

Os alunos puderam reconhecer os traços que definem o estilo tendencioso, baseados nas seguintes características: exagero, apelos a emoções, omissão de informações importantes, falta de objetividade, *clickbait* (caça-clique), entusiasmo por parte do locutor da mensagem, teor dramático, motivação a polêmicas. Essas categorias de análise

poderiam ser encontradas nos títulos, no vocabulário, na tipografia e nas fotos ou ilustrações.

Nesse momento de aplicação da atividade, foi interessante notar que a maioria dos alunos conseguiu reconhecer com facilidade a presença marcante de traços do estilo sensacionalista e definiu oralmente qual aspecto estava contido na notícia, porém alguns não souberam como escrever e preferiram deixar em branco. Além dos elementos característicos das *fake news*, pedimos para os estudantes proporem novos títulos para as manchetes analisadas.

Essa elaboração de títulos deveria inferir um maior grau de objetividade às notícias, substituindo e acrescentando termos que promovam maior confiabilidade ao discurso. No entanto, ao solicitarmos essa reelaboração, alguns estudantes, principalmente os que têm menor domínio da escrita, acharam a atividade bastante desafiadora e acabaram reproduzindo, apenas, os modelos apresentados ou nem mesmo o fizeram. Observe-se a seguir as imagens analisadas, as características apontadas e os novos títulos produzidos pelos alunos.

Figura 1 – sensacionalismo no título



Características da *fake news*: “O exagero, o caça-clique e a falta de objetividade fazem com que o título fique sensacionalista”.

Novo título: “Uma senhora de 92 anos ficou mantida por vários anos em cativeiro pelos próprios filhos”.

Fonte: Reprodução/Instagram.

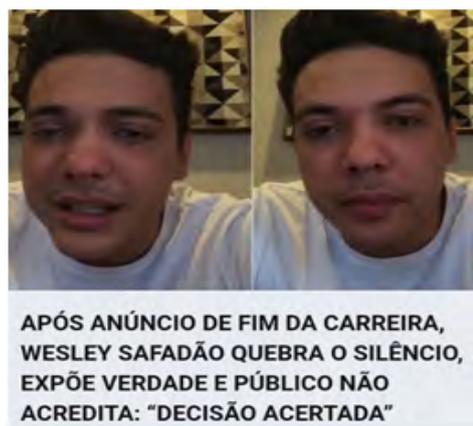
Figura 2 – motivação à polêmica



Características da *fake news*: "Faz drama e a motivação à polêmica". Os alunos não produziram o novo título.

Fonte: Reprodução/*Instagram*

Figura 3 – Não houve apontamento da característica



Os alunos não apontaram as características da *fake news*. Novo título: "O fim da carreira do Wesley Safadão após falar a verdade".

Fonte: Reprodução/*Instagram*.

Figura 4 – teor dramático



Características da *fake news*: "Drama, luto, morte, etc.". Novo título: "O cantor Gabriel Diniz com 28 anos morreu de avião e deixou seus fãs abalados".

Fonte: Reprodução/*Instagram*.

Figura 5 – Exagero



Características da *fake news*: "Exagero". Novo título: "A história chocante por trás da reclusão de Ana Paula Arósio".

Fonte: Reprodução/*Instagram*.

Figura 6 – Exagero



**MISS DESENVOLVE CÂNCER POR CAUSA  
DE UNHAS POSTIÇAS; ENTENDA O RISCO  
QUE VOCÊ PODE CORRER**

Características da *fake news*: “Desenvolver câncer por causa de unhas postiças”. Novo título: “Miss desenvolve câncer por causa de unhas muito grandes; entenda o prejuízo que pode causar”.

Fonte: Reprodução/Instagram.

#### Figura 7 – Chamar a atenção



**AOS 44 ANOS, FLÁVIA ALESSANDRA  
PUBLICA FOTO OUSADA, MOSTRA  
DEMAIS E DEIXA PÚBLICO IMPACTADO**

Características da *fake news*: “A foto, ela ter 44 anos e ter rosto de uma jovem de 22 anos e ela chamar atenção com a sua foto”. Novo título: “A foto que chocou o público”.

Fonte: Reprodução/Instagram.

#### Figura 8 - Não houve apontamento da característica



Os alunos não apontaram as características da *fake news*. Novo título: "12 atores desaparecem das televisões e hoje trabalham em simples lugares e ninguém sabia".

Fonte: Reprodução/*Instagram*.

Figura 9 – Não houve apontamento da característica



Os alunos não apontaram as características da *fake news*. Novo título: "O público de Marília Mendonça".

Fonte: Reprodução/*Instagram*.

Figura 10 – Polêmica

## Notícias

**Pai raspa cabelo da filha que praticou bullying contra colega com câncer e causa polêmica na internet**



Fonte: Reprodução/Instagram.

Características da *fake news*: “Polêmica”.  
Novo título: “Criança pratica bullying e foi seriamente castigada”.

As respostas das atividades dadas pelos alunos apontam uma insegurança no manejo do texto jornalístico, talvez pela inexperiência de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, alguns se destacaram na compreensão da caracterização de uma *fake news* e logo reconheceram os traços falaciosos do material analisado.

Quanto à elaboração de novos títulos, ficou nítido o quanto as manchetes originais influenciaram na produção dos textos dos alunos, fazendo com que eles parafrasassem as notícias, trocassem alguns termos que julgavam tendenciosos ou sintetizassem o título, mantendo, ainda, muitos elementos sensacionalistas em suas produções.

Ao fim de toda a análise, os resultados percebidos pelas duplas em cada notícia foram compartilhados com toda a turma, para que todos tivessem acesso aos diferentes exemplos e opinassem sobre as respostas dos colegas. Nessa etapa, os alunos reconheceram, na prática, as diversas estratégias utilizadas na escrita jornalística virtual para maior captação de leitores.

Apesar das dificuldades encontradas, acreditamos que, com um estudo continuado do gênero notícia em sala de aula e observando com mais afinco cada característica presente nas *fake news*, o resultado seria ainda melhor, tendo em vista que nossa proposta foi a execução de um experimento isolado.

Ainda assim, pudemos perceber bastante interesse da turma pelo assunto discutido na aula, principalmente, por se tratar de um contexto atual e presente no cotidiano. Isso gera a possibilidade de ampliar para um estudo mais aprofundado com trechos ou as notícias na íntegra, para maior compreensão da linguagem jornalística.

Por fim, apresentamos à turma alguns princípios básicos do jornalismo, tais como: a relevância, a utilidade pública, a objetividade, a imparcialidade, a verdade e a precisão. Isso fez com que eles entendessem que o ato de manipular fatos e informações fere o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros (2013) e não condiz com a conduta profissional de um bom jornalista, reforçando que toda notícia deve ser pautada pela precisa apuração dos acontecimentos para sua correta divulgação, diferente do que os difusores de *fake news* fazem nas redes sociais de forma indiscriminada.

No encerramento da aula, conscientizamos os alunos sobre a presença marcante dessas notícias falsas nos aplicativos virtuais populares dos quais muitos têm acesso e atentamos para a importância de uma leitura crítica e consciente nas redes sociais. Desse modo, incentivamos os alunos a alcançar um melhor aproveitamento dos recursos digitais, sabendo reconhecer a manipulação das informações e fazendo um uso mais eficiente das redes sociais. Esperamos que a partir da atividade executada eles possam distinguir a relevância dos fatos e as estratégias usadas na difusão das notícias falsas.

## CONCLUSÃO

Com essa atividade, visamos contribuir para um multiletramento de estudantes matriculados em uma turma do - 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura crítica de textos jornalísticos digitais consideradas como *fake news* no *Instagram*. Observamos na análise das manchetes alto teor de sensacionalismo caracterizado pelo uso de uma linguagem exagerada, apelo às emoções dos leitores, omissões de informações importantes ou, até mesmo, mentiras na apresentação de um fato. O uso dessas estratégias visa atender interesses particulares, políticos ou econômicos. São métodos usados com frequência em textos jornalísticos nas redes sociais que se dedicam a provocar sensações nos leitores (AMARAL, 2005).

Atualmente, as *fake news* têm sido bastante compartilhadas no ambiente digital. Diversas páginas, perfis e sites foram criadas com o objetivo de divulgar essas notícias fictícias. Acreditamos que a leitura crítica e a interpretação das informações divulgadas nestas plataformas do jornalismo-midiático são um fator fundamental para compreensão dos fatos e até mesmo na identificação das *fake news*.

Por meio da atividade proposta, enfatizamos que os professores têm um importante papel social e devem estimular a leitura crítica das informações difundidas na mídia, para um bom desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de gêneros jornalísticos. A atividade possibilita o conhecimento da realidade dos alunos e uma reflexão sobre o tipo de informações a que são expostos diariamente.

Ressaltamos que, de acordo com o contexto da sala de aula, por se tratar de temas de interesse dos estudantes, os resultados tornam-se ainda mais satisfatórios. A leitura e interpretação de textos jornalísticos divulgados no *Instagram* e a reelaboração de suas manchetes pode promover a criatividade e a autonomia dos

estudantes, ajudando-os a lidar com um mundo cada vez mais digital e a ampliar seus olhares acerca da realidade em que vivem, além de contribuir para um desenvolvimento da leitura crítica a partir do uso de *fake news* divulgadas virtualmente.

É importante lembrar que a aplicação da nossa proposta de atividade foi realizada em uma escola pública, com escassos recursos, e, ainda assim, gerou dados positivos. No entanto, temos consciência de que se essa ideia fosse implantada em aulas continuadas e pudéssemos utilizar recursos tecnológicos para a abordagem metodológica das notícias, os estudantes teriam uma leitura mais eficaz e real por meio da sua fonte de origem, ao invés do recorte das manchetes em papéis improvisados, o que deixaria a atividade ainda mais dinâmica e atrativa.

Ainda assim, notamos um vasto interesse por parte dos alunos, gerando curiosidade sobre o tema abordado em sala de aula. Finalizamos a aula com a impressão de que conseguimos aguçar a criticidade para que, a partir de então, os alunos ficassem mais atentos às informações veiculadas em suas redes sociais, tornando-se, não somente receptores, mas sim leitores críticos que identificam as características de uma mídia manipuladora e apuram as informações antes de crer na sua veracidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sonia. *Redes sociais na internet: desafios à pesquisa*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

AMARAL, Márcia Franz. *Sensacionalismo, um conceito errante*. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 13, p. 1-13, julho/dezembro 2005.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (orgs). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA – ABI. Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. 2013. Disponível em: <http://www.abi.org.br/institucional/legislacao/codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros/>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, vol. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

BRONKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discurso*. São Paulo: EDUC, 1999.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. *Media & Jornalismo*, [S.l.], v. 18, n. 32, p. 155-169, maio 2018. Disponível em: <<http://impactumjournals.uc.pt/mj/article/view/5682>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LARA, Justina de. *Os gêneros jornalísticos com conteúdo informativo (a notícia, a reportagem e a entrevista) nas aulas de língua portuguesa: desvelando a linguagem pretensamente neutra*. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/357-4.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

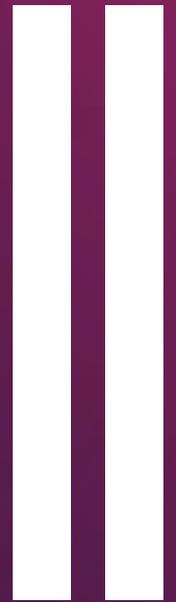
OLIVEIRA, Yuri Rafael de. *O Instagram como Uma Nova Ferramenta para Estratégias Publicitárias*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. João Pessoa, PB, 2014.

RECUERO, Raquel. Um estudo do capital social gerado a partir de redes sociais no Orkut e nos Weblogs. Trabalho apresentado no *GT de Tecnologias Informacionais da Comunicação da Compós*. Niterói, RJ, 2005.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para discussão. In: SOSTER, Demétrio de Azeredo; FIRMINO, Fernando. (Org.). *Metamorfoses jornalísticas 2: a reconfiguração da forma*. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009, p. 1-269.

REULE, Danielle Sandri. *A dinâmica dos rumores na rede: a Web como espaço de propagação de boatos virtuais*. 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PARTE



**REFLEXÕES  
NO ENSINO  
DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL**



# 4

Iray Almeida Bezerra

## **AS TEORIAS ARGUMENTATIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO COM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

**Resumo:**

No presente estudo, que é um recorte da dissertação defendida por Bezerra (2015), temos como objetivo verificar se as técnicas argumentativas e a estrutura da sequência prototípica argumentativa estão presentes nas propostas de produção de texto. Assim, abordamos as teorias argumentativas subjacentes em propostas de produção de texto e utilizamos como *corpus* o livro didático direcionado ao ensino médio. Para tanto, pautamo-nos na Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e na sequência argumentativa de Adam (1992, 2008). Para realização da análise aqui apresentada, selecionamos a coleção *Ser Protagonista*, volumes 1 e 3, para verificarmos quais teorias estão subjacentes às propostas de produção de texto. Como resultado desta pesquisa, consideramos que há na coleção analisada um equilíbrio quanto ao uso das duas perspectivas teóricas nos dois volumes.

**Palavras-chave:**

Argumentação Retórica. Sequência Argumentativa. Livro Didático.

## INTRODUÇÃO

O uso de textos argumentativos é, hoje, indispensável para alunos do ensino médio, principalmente para aqueles que estão finalizando esta etapa de estudo. Os estudantes se deparam com uma grande quantidade de textos argumentativos e devem ser proficientes ao produzi-los. O livro didático, usado como principal ferramenta de aprendizagem dos alunos, abarca uma grande quantidade de gêneros, dadas as especificidades de cada um.

Entre os gêneros estudados nessa etapa do ensino médio, podemos encontrar artigos de opinião, redação escolar, dentre outros, que se utilizam de estratégias ou técnicas argumentativas para que o aluno possa explorá-las de forma eficiente durante a sua produção do texto. É possível notar também que a organização de gêneros argumentativos é tema presente quando falamos em escrever textos argumentativos. Porém, uma pergunta surge: essas duas perspectivas – a técnica e a estrutura – são igualmente aplicadas quando o aluno se depara com propostas de produção de texto, no livro didático?

Para refletirmos sobre essas questões é que tomamos o livro didático como *corpus* de nossa pesquisa (BEZERRA, 2016). Nela, objetivamos verificar nesses livros a argumentação, mais especificamente, as teorias argumentativas subjacentes às propostas de produção de texto. Como teorias norteadoras, seguimos: a Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e a sequência argumentativa, de Adam (1992, 2008). De acordo com a primeira teoria, buscamos verificar se as técnicas argumentativas estão presentes ou não nas propostas, a fim de direcionar o aluno quanto ao uso de estratégias. Já pela segunda teoria, buscamos investigar se há, nas propostas, um norteamo para o aluno estruturar o texto argumentativo, de acordo com o que pretende a sequência argumentativa predominante nesse gênero discursivo.

Assim, expomos, inicialmente, as duas teorias argumentativas, seguida da metodologia aplicada e, por fim, a análise das propostas de produção de texto presentes nos dois volumes da coleção.

## A ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA

Para discutirmos um dos aportes teóricos desta pesquisa, é necessário verificar o que é argumentação para a Nova Retórica. Assim, de acordo com Perelman (1997), a teoria argumentativa em questão tem como finalidade:

o estudo das técnicas discursivas que visam a provocar ou a aumentar a adesão das mentes às teses que se apresentam ao seu assentimento. Ela examinará também as condições que permitem a uma argumentação começar e se desenvolver, assim como os efeitos produzidos por esta. (PERELMAN, 1997, p.207).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) falam, ainda, sobre dois pontos importantes acerca da teoria: a noção de auditório e de acordo. Para os autores, o auditório seria “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (2005, p.22), ou seja, cabe ao orador conhecer bem o auditório que pretende persuadir e convencer. Sobre o acordo, os autores explicam que este seria uma projeção que o orador faz do auditório que quer influenciar.

Esses dois aspectos, o auditório e o acordo, estão intrinsecamente relacionados às técnicas argumentativas, foco deste artigo. Sobre as técnicas argumentativas, essas estão assim divididas: as de ligação, que abarcam os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que visam fundar a estrutura do real, e os processos de dissociação, em que estão atrelados à dissociação das noções. Porém, para efeito de

recorte, exporemos apenas as técnicas argumentativas relacionadas aos processos de ligação.

Sobre os *argumentos quase-lógicos*, estes estão relacionados aos raciocínios lógico-formais, mas “apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.219). Dessa forma, estão elencados nos argumentos quase-lógicos as técnicas argumentativas de contradição e incompatibilidade, identidade total ou parcial, a regra de justiça, de reciprocidade, de transitividade, de comparação e o argumento pelo sacrifício. Citaremos a seguir algumas dessas técnicas.

Sobre os argumentos quase-lógicos de contradição e incompatibilidade, Wachowicz (2010, p.103) esclarece que “um texto não fica inutilizado se forem apresentadas sentenças opostas ou contraditórias. Pelo contrário, no acordo dialógico, o discurso levará o leitor/ouvinte a uma escolha”. A autora utiliza o seguinte exemplo para demonstrar esse acordo dialógico:

O ensaio é, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que agradaria ao pensamento tradicional. Mais aberto na medida em que, por sua disposição, ele nega qualquer sistemática, satisfazendo a si mesmo quanto mais sustenta essa negação; [...] Mas o ensaio também é mais fechado porque trabalha enfaticamente na forma de exposição. [...] (WACHOWICZ, 2010, p.104).

Wachowicz (2010) enfatiza que, apesar de trecho anterior apresentar duas ideias possivelmente contraditórias (mais aberto/ mais fechado), elas não se contradizem pois são características do gênero ensaio, um gênero que pode se apresentar algumas vezes mais rigoroso ou mais adaptável.

Os argumentos de identidade total ou parcial estão relacionados à definição. Neste caso, a definição é usada como argumento e pode ser assim classificada:

1) as definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos; 2) as definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento; 3) as definições de condensação, que indicam elementos essenciais da definição descritiva; 4) as definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.239).

Por vezes, em aulas de produção de texto, os professores costumam apresentar a definição como estratégia argumentativa.

Com os argumentos quase-lógicos de comparação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que se equiparam objetos, um em vinculação a outro. Para os autores, “a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações” (2005, p.274). A comparação é um argumento quase-lógico por levar em conta uma ideia subjacente de medição.

A respeito dos *argumentos baseados na estrutura do real*, eles visam estabelecer “uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.297). Esses argumentos se dividem em dois tipos: os de *ligações de sucessão*, vinculados à relação de causa e efeito, e os de *ligações de coexistência*, vinculados a uma pessoa e seus atos. Nas ligações de sucessão, encontramos o argumento pragmático, o argumento do desperdício, o argumento da direção, o argumento de superação. Já nas ligações de coexistência, estão o argumento de autoridade e o argumento de hierarquia dupla.

Um dos argumentos mais conhecidos são os de autoridade. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumento é influenciado e condicionado pelo prestígio, que “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a

favor de uma tese” (2005, p.348). Como um exemplo do argumento de autoridade, Sá (2014) apresenta em sua pesquisa sobre argumentação presente em anúncios publicitários de cosméticos o seguinte exemplo: “Active Dermato Creme Esfoliante Facial foi desenvolvido pelo Centro de Pesquisas da Idade O Boticário um dos laboratórios mais avançados do desenvolvimento de tecnologias de cuidados antissinais” (SÁ, 2014, p.107).

Já os *argumentos que fundamentam a estrutura do real*, nas palavras de Wachowicz (2010), fundam suas próprias realidades, conduzindo-se para a generalização. Esse argumento está assim dividido: a) fundamento pelo caso particular e b) o raciocínio por analogia. No primeiro caso, encontramos as técnicas argumentativas de exemplo, de ilustração e de modelo (antimodelo). No segundo caso, temos a analogia e a metáfora.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento pelo exemplo permite uma generalização

implica - uma vez que a ela se recorre, certo desacordo acerca de uma regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares ou, pelo menos, sobre os efeitos da inércia ( p.399).

Para explicar melhor o conceito de argumentação pelo exemplo apresentado pelos autores, mostramos um trecho de Wachowicz (2010, p.118): em entrevista à Revista Carta Capital, o ex-jogador Sócrates menciona que haveria desorganização da Copa do Mundo, realizada no Brasil em 2014, citando como exemplo o que aconteceu com as instalações dos jogos Pan-americanos.

O quadro 1 a seguir apresenta, de forma resumida, as técnicas argumentativas do *Tratado da Argumentação*:

**Quadro 1 – Resumo das Técnicas Argumentativas**

	Contradição e incompatibilidade
	Identidade total ou parcial
	A regra de justiça
ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS	Reciprocidade
	Transitividade
	Comparação
	Sacrifício
	Pragmático
	Desperdício
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Direção
	Superação
	Autoridade
	Hierarquia dupla
	Exemplo
	Ilustração
LIGAÇÕES QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	Modelo
	Analogia
	Metáfora
	Aparência/realidade
	meio/fim
DISSOCIAÇÃO DAS NOÇÕES	consequência/ato
	fato/pessoa
	individual/universal

Fonte: Elaboração própria.

Assim, ao mostrarmos os vários tipos de técnicas argumentativas, esperamos relacioná-las ao livro didático, mais especificamente às propostas de produção de texto argumentativas

inseridas nele, buscando verificar se a teoria está presente e se as técnicas estão expostas ou não nas propostas.

## A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Dando continuidade, buscamos apresentar mais uma teoria de base que sustentou a pesquisa. Para conciliar o objetivo lançado na introdução, recorreremos à sequência argumentativa, de Adam (1992, 2008), para verificarmos como se estrutura o texto argumentativo e se as características dessa estrutura estão presentes nas propostas de produção de texto para guiar o aluno.

A teoria proposta por Adam (2008) vem da concepção de que sequência textual é uma prática discursiva e, assim, elenca cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa.

Nas palavras de Adam (2008), as sequências lineares são unidades complexas formadas por macroproposições – um tipo de período – ligadas a outras macroproposições, a fim de uma fazer sentido em relação a outra. Ele cita, ainda, que sequência

é uma estrutura, isto é: uma *rede relacional hierárquica*: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma *entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna* que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2008, p. 205, grifo do autor).

Detemo-nos, então, na sequência argumentativa que constitui foco deste estudo. Essa sequência está fixada em dois movimentos: “demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (ADAM, 2008, p. 232), como mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Esquema base do texto argumentativo



Fonte: Adam (2008, p. 232).

Para explicarmos como se verifica a contra-argumentação, recorremos outra vez a Adam (1992), com o exemplo “A marquesa tem as mãos doces, mas eu não a amo”. Para o autor, esse enunciado é um caso de argumentação clássica, pois apresenta o conectivo “mas”.

A proposição [A marquesa tem as mãos doces] atua como um argumento-dado, que acarretaria em uma conclusão não dada, [eu a amo]. Entretanto, de forma subentendida, temos a pergunta: por que tu amas a marquesa? Então, temos uma regra de inferência entre dados e conclusão, que está subjacente ao enunciado [Os homens amam as mulheres que têm as mãos doces].

O movimento de inferência está sob a forma de um silogismo:

Os homens amam as mulheres que têm as mãos doces

ORA A marquesa tem mãos doces

LOGO eu amo a marquesa.

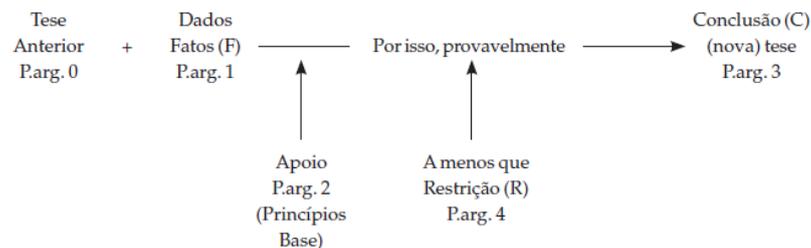
Nele, o dado [A marquesa tem mãos doces] nos levará à conclusão [Eu amo a marquesa] por meio de uma inferência apoiada na premissa maior [Os homens amam as mulheres que têm as mãos doces]. Notamos a presença de uma refutação (ou contra-argumentação) para ancorar a passagem dos dados à conclusão.

Assim, para Adam (1992, p.3), “o esquema de base da argumentação é pôr em relação os *dados com uma conclusão*. Esse colocar em relação pode ser implícita ou explicitamente fundamentado (*garantia e suporte*) ou contrariado (*refutação ou exceção*)”. Na forma prototípica da sequência argumentativa deve haver espaço para a contra-argumentação, como diz o autor:

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em polêmica não implica somente em entrar em desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade que tem a argumentação de estar submetida à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a nitidamente da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, se apresentam como irrefutáveis (ADAM, 2008, p. 233).

Como podemos observar na figura 2, a seguir, no esquema de contra-argumentação do qual fala Adam (2008) estão os movimentos argumentativos. As proposições (1), (2), (3) e (4) são enunciados constitutivamente argumentativos. As proposições (1), (2) e (3) estão relacionadas ao justificar. Já a proposição (4), ao refutar uma tese.

Figura 2 – Contra-argumentação



Fonte: Adam (2008, p.233).

Adam (2008) alerta que essa estrutura não é linear, pois a tese ou nova tese podem estar explícitas ou não, ou aparecerem no início ou repetida na conclusão.

Explicitadas as teorias da pesquisa, passemos à metodologia.

## METODOLOGIA

Este estudo delinea-se como descritivo, visto que utilizamos como categorias de análise: as técnicas argumentativas, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e os conceitos utilizados na sequência argumentativa, de Adam (1992, 2008).

É, também, uma pesquisa qualitativa, pois traçamos os gêneros textuais argumentativos presentes nos livros didáticos e, depois, buscamos analisar as teorias argumentativas subjacentes nas propostas de produção de texto. Quanto ao agrupamento de gêneros, baseamo-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

O livro escolhido para compor a análise deste trabalho é a coleção *Ser Protagonista*, volumes 1 e 3. A coleção está dividida em três eixos, Literatura, Linguagem e Produção de texto; este último é foco desta pesquisa. O eixo Produção de texto está dividido em quatro unidades – Narrar, Relatar, Expor e Argumentar. Nesta última, há três capítulos sobre argumentação – Anúncio publicitário, Artigo de opinião e Dissertação para o Enem e para o vestibular.

De acordo com o quadro a seguir, vamos analisar 2 propostas de produção de texto, nos volumes 1 e 3.

Quadro 2 - Número de propostas por coleção

Coleções	Total de propostas analisadas
Coleção Ser Protagonista	2 propostas
Coleção Português: Linguagens	11 propostas
Coleção Novas Palavras	24 propostas
Total:	37 propostas

Fonte: Bezerra (2015, p.51).

Como é possível verificar, de acordo com o quadro, notamos que, na coleção *Ser Protagonista*, há poucas propostas de produção de texto de base argumentativa, em relação às outras coleções. Passemos à análise.

## ANÁLISE DA COLEÇÃO *SER PROTAGONISTA*

Analisamos duas propostas, uma do volume 1 e uma do volume 3 da coleção *Ser Protagonista*, porém, o volume 2 não apresenta capítulos com textos dissertativo-argumentativos ou com redação do Enem, como pode ser verificado no sumário da coleção<sup>6</sup>, em anexo. A coleção apresenta a concepção de que o aluno deve ser ativo na sociedade e por meio dos eixos Literatura, Linguagem e Produção de Texto, ele se tornará um cidadão.

A seguir, analisaremos as duas propostas de produção de texto presentes nos volumes 1 e 3.

6 Verificar anexo A.

## VOLUME 1

Para análise do volume 1, destacamos a proposta de produção de texto a seguir.

Figura 3 – Proposta de produção de texto 1

**> Produzir uma dissertação escolar**

**> Proposta**  
A partir da leitura dos textos a seguir, escreva uma **dissertação escolar**. Você deve posicionar-se diante do tema proposto e apresentar argumentos para sustentar o seu ponto de vista.

**Texto 1**

Em sua “Arte poética”, Aristóteles define a poesia (como chamava a literatura de sua época) como **imitação**. Leia trechos a seguir.

“Todas [as formas de poesia] vêm a ser, de modo geral, imitações. [...] Parece, de modo geral, darem origem à poesia duas causas, ambas naturais. Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere de outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar. [...] Outra razão é que aprender é sumamente agradável não só aos filósofos, mas igualmente aos demais homens [...]”

ARISTÓTELES. *Arte poética*. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1992. p. 19, 21-22.

**Texto 2**

**Internet e pesquisa**

O professor oferece um tema a ser pesquisado e deseja o produto final em suas mãos. O aluno, então, liga seu computador, seleciona um buscador em um portal de sua preferência, lança a palavra-chave, lê as primeiras linhas da primeira informação coerente com o tema que surgiu na relação resultante de busca, copia, cola, imprime, entrega.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na internet: copia/cola??? In: ARACIO, Júlio César. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 275.

**Texto 3**

Chaplin interpreta o tirano Adenoid Hynkel em *O grande ditador* (EUA, 1940), direção de Chaplin). A paródia a Adolph Hitler é percebida, entre outros elementos, pela semelhança física e pela imitação da saudação nazista, conferindo tom humorístico à cena.



Fonte: Ramos (2013, p. 368).

Na proposta, vemos que ela orienta que o aluno faça uma dissertação escolar e que ele deve apresentar argumentos para sustentar uma tese. Assim, o aluno deverá se guiar pelos 3 textos motivadores que há na proposta. Assim, já voltamos nosso olhar para o que a proposta nos oferece. Entendemos que a questão se direciona para a teoria de Adam (1992, 2008), pois percebemos que, ao falar que o aluno deve “apresentar argumentos para sustentar um ponto de vista”, relacionamos com a estrutura da sequência argumentativa

clássica: “demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa” (ADAM, 2008, p. 232).

Entendemos, ainda, que, quando verificamos o “apresentar argumentos”, podemos fazer uma relação com a Nova Retórica, também, pois aqui os alunos deveriam utilizar-se de argumentos, de técnicas argumentativas para defender seu ponto de vista. Porém, ressaltamos que há apenas uma menção às duas teorias e não exatamente um passo a passo para fazer o texto dissertativo-argumentativo ou incluir técnicas argumentativas nas produções escritas.

Mais adiante, verificamos o que há na proposta a seção “Planejamento”, de acordo com a imagem a seguir:

Figura 4 - Planejamento

► **Planejamento**

1. Observe no quadro a seguir as características do texto que você vai produzir.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
dissertação escolar	professores e alunos do Ensino Médio	produzir um discurso <b>argumentativo</b> , sustentando um ponto de vista com um ou mais argumentos	redação escolar	objetiva; adequada à variedade urbana de prestígio; uso de tópicos frasais	opiniões que não estejam sustentadas por argumentos; parágrafos confusos e desarticulados	exemplos, comparações, explicações, análises

2. Qual **tema** resulta da leitura dos textos da proposta?
3. Qual é a sua posição sobre o tema? Escreva a **tese** de sua dissertação.
4. Elabore uma **sequência argumentativa** (silogismo), com duas premissas e uma conclusão, para comprovar sua tese.
5. Copie no caderno e complete o quadro ao lado para concluir o planejamento.

Estrutura	Função	Sua dissertação
Título	• instigar o leitor e anunciar o “tom” do texto	.....
Introdução	• explicar o tema • falar da relevância social do tema • formular a tese	..... ..... .....
Desenvolvimento	• expor os argumentos	.....
Conclusão	• apresentar reflexão sobre possíveis soluções • formular desfecho que recupera a tese	..... .....

Capítulo 31 • Dissertação escolar

368

Fonte: Ramos (2013, p. 368).

Nesta seção, verificamos, inicialmente, o primeiro quadro com as características do texto que o aluno deverá produzir. Notamos que nele há um direcionamento para guiar o estudante na escrita do texto, a dissertação escolar. Além de pontuar o tipo de gênero, linguagem, público-alvo, finalidade, vemos que há a

presença de estratégias de argumentação, na última coluna do quadro: “Incluir: exemplos, comparações, explicações e análises”, o que nos remete às técnicas argumentativas definidas pela Nova Retórica. Aqui, entendemos que essas estratégias fazem referência aos argumentos quase-lógicos (comparações) e aos argumentos que fundamentam a estrutura do real (exemplos).

Mais adiante, vemos no segundo quadro, a presença de uma estrutura de “como fazer” a dissertação escolar, um passo a passo. Assim, notamos que há quatro comandos: 1) colocar o título da dissertação, 2) Introdução (formular uma tese), 3) Desenvolvimento (expor os argumentos) e 4) Conclusão (“recuperar” a tese), o que nos remete novamente ao esquema clássico de argumentação desenvolvido por Adam (1992, 2008), como foi exposto na figura 1.

Em seguida, vemos no ponto quatro do planejamento que o aluno deve desenvolver uma “sequência argumentativa” que o autor do livro didático considera como sendo um “silogismo”, com duas premissas para chegar a uma conclusão, para fundamentar uma tese. Outra vez observamos a presença da sequência argumentativa.

Enfatizamos, porém, que em nenhuma das análises feitas nesses volumes houve menção à contra-argumentação.

Passemos à proposta do volume 3.

## VOLUME 3

A proposta a seguir está direcionada à feitura de uma dissertação para o Enem e para o vestibular.

Figura 5 – Produção de texto

**► Produzir uma dissertação para o Enem e para o vestibular**

**> Proposta**

Os textos a seguir são o ponto de partida para a produção de uma **dissertação para o Enem e para o vestibular**. Leia-os com atenção.

**Fenaj diz que decisão do Supremo “rebaixa” exercício do jornalismo no Brasil**

Marco Antonio Soalheiro  
Agência Brasil

O presidente da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Sérgio Murillo, considerou um “prejuízo imenso e histórico” para a categoria a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que nesta quarta-feira (17) declarou inconstitucional a obrigatoriedade do diploma em curso superior específico para o exercício da profissão de jornalista no Brasil. O Ministério do Trabalho não pode mais exigir o diploma para conceder registro de jornalista a qualquer cidadão.

“Aparentemente, não precisa de nenhum critério. Inclusive pessoas sem formação escolar, analfabetas, podem obter o registro de jornalista. Não sei se o STF tomou pé do nível de rebaixamento em que coloca o jornalismo no Brasil neste momento”, criticou Murillo. [...]

SOLHEIRO, Marco Antonio. UOL. São Paulo, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/otidiano/2009/06/17/ult5772u4374.jhtm>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

**Senado aprova obrigatoriedade do diploma de jornalismo**

Rosa Costa

O Senado aprovou nesta terça-feira, 7, por 60 votos a favor e 4 contrários, o segundo turno da proposta de emenda constitucional que torna obrigatória a obtenção do diploma de curso superior de jornalismo para o exercício da profissão. [...] Em 2009, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a exigência do diploma, imposta no regime militar, atenta contra a liberdade de expressão.

[...] O senador Aloysio Nunes (PSDB-SP) foi o único a se manifestar contra a proposta [...]

Ele lembrou que [...] a profissão de jornalista será a única a constar na Constituição. “Existem médicos, advogados e outros profissionais que são bons jornalistas, sem a necessidade de ter um diploma específico”, defendeu. [...]

COSTA, ROSA. O Estado de S. Paulo, 7 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,senado-aprova-obrigatoriedade-do-diploma-de-jornalismo,912873,0.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

**INSTRUÇÃO**

- Com base nos textos e na discussão neles apresentada, escreva um texto dissertativo sobre o tema: “A formação universitária deve ser requisito obrigatório para o exercício profissional?” Considere as diversas profissões existentes: artista, advogado, professor, cozinheiro, mecânico, pedreiro, etc.
- O texto deve ter de 20 a 35 linhas manuscritas.

Fonte: Ramos (2013, p. 390).

Na produção de texto apresentada, o autor pede que o aluno faça uma dissertação para o Enem e para o vestibular. Apresenta dois textos motivadores e traz o seguinte tema: “A formação universitária deve ser requisito obrigatório para o exercício profissional?” e pede para o aluno escrever uma dissertação sobre o tema. Na proposta em si, não vemos elementos que possam definir se há alguma teoria argumentativa subjacente, porém, acreditamos que as teorias foram (melhor) exploradas na seção “Planejamento”, como veremos a seguir.

Figura 6 – Planejamento 2

**> Planejamento**

1. Observe no quadro abaixo as características do texto a ser produzido.

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
dissertação para o Enem e para o vestibular	examinadores (banca de professores da escola)	produzir um texto <b>argumentativo</b> que se posicione eticamente diante de um problema	exame simulado na escola	terceira pessoa, clareza, coesão, precisão no vocabulário	estereótipos, preconceitos, afirmações vagas	estratégias argumentativas e de conclusão, reflexões pessoais, título

2. Após ler cuidadosamente a proposta, faça o planejamento da dissertação.
3. Delimite o **tema** do texto, partindo das possibilidades que a proposta oferece.
4. Qual será a sua posição ética? (Escreva a **tese** da dissertação.)
5. Defina seus principais **argumentos** e organize-os em uma **sequência lógica**.
6. Fundamente o **conteúdo** com fatos, dados, exemplos, citações, informações e reflexões.
7. Defina a **conclusão**. Ela deve fechar o raciocínio argumentativo e o texto.

Capítulo 39 ■ Dissertação para o Enem e para o vestibular

390

Fonte: Ramos (2013, p. 390).

Assim como no volume 1, essa seção visa orientar o aluno na escrita do gênero. Há, da mesma forma que encontramos na proposta anterior, a coluna “Incluir”, porém, nos deparamos com outro tipo de direcionamento: estratégias argumentativas. Não há, entretanto, uma orientação para o uso de tais estratégias, nem ao menos menção a quais tipos os alunos poderiam utilizar no texto.

Adiante, ainda na seção “Planejamento”, no ponto seis, há menção às estratégias argumentativas (fatos, dados, exemplos e citações), o que nos poderia indicar o uso da teoria da Nova Retórica, uma vez que, ao utilizar o argumento pelo exemplo, o aluno estaria usando argumento que fundamenta a estrutura do real. Por extensão, quando vemos a estratégia argumentativa de citação, acreditamos que o aluno poderia se utilizar de um argumento baseado na estrutura do real, pois consideramos que o aluno poderia utilizar como citação um argumento de autoridade.

Na figura a seguir, há a seção “Elaboração”.

Figura 7 - Elaboração

> **Elaboração**

8. Você já pode escrever sua dissertação. O texto deve ser escrito em folha pautada, com caneta preta ou azul.
9. Use **estratégias argumentativas** (títulos originais, citações, perguntas retóricas, pontuação expressiva, argumentos de autoridade, dados atuais, conhecimento de outras áreas, clareza, objetividade, resposta antecipada a argumentos adversários, “chave de ouro”, etc.) que confirmam credibilidade e demonstrem um posicionamento ético diante dos temas sociais.
10. Não assine seu texto. Identifique-o com uma senha e anote-a no caderno.

**ATENÇÃO**

- » Letra legível mostra respeito pelo leitor do texto.
- » Não se esqueça do título.

Fonte: Ramos (2013, p. 391).

Depois de conhecer a proposta e planejar o texto, o aluno vai para a última fase, escrever o texto. Como pode ser verificado na figura 7, na seção “Elaboração”, o aluno já deve utilizar-se de estratégias argumentativas (citações, perguntas retóricas, argumentos de autoridade, dados atuais, conhecimentos de outras áreas e resposta antecipada a argumentos adversários).

Entendemos que, ao citar o argumento de autoridade, o autor se utilizou de técnicas argumentativas, no caso, um argumento baseado na estrutura do real. Consideramos, também, pertinente evidenciar o uso de “resposta antecipada a argumentos adversários”, o que nos leva a concluir que tal estratégia estaria relacionada com a contra-argumentação da teoria de Adam (1992, 2008), quando este cita que a sequência argumentativa também se pretende refutar uma tese de uma tese adversa.

Avaliamos que nos dois volumes apresentados há equilíbrio quanto ao uso das duas teorias. Em alguns momentos, o uso da sequência argumentativa é mais notado na seção “Planejamento”, presente nos dois volumes. Já a Nova Retórica foi notada também na seção “Planejamento” e ficou em maior evidência na seção “Elaboração”, presente no volume 1.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como foco verificar se as técnicas argumentativas e a estrutura da sequência prototípica argumentativa estão presentes nas propostas de produção de texto em um livro didático do ensino médio. Para chegarmos a uma conclusão, analisamos 2 propostas de produção de texto do livro didático *Ser Protagonista*.

Como resultado desta pesquisa, verificamos que há um equilíbrio na coleção pesquisada, tanto quanto ao uso da Nova Retórica como da sequência argumentativa como teorias norteadoras. Um ponto a comentar é que, apesar de não verificarmos a presença de uma grande quantidade de propostas de produção de texto, acreditamos que a seção “Planejamento” seja interessante para guiar aluno e professor na realização das etapas de escrita. A seção “Elaboração”, presente no volume 3, também é um ponto a se destacar, pois oferece outros tipos de estratégias argumentativas para o aluno utilizar na escrita de seu texto.

Assim, acreditamos na relevância do estudo das teorias argumentativas no ensino médio durante as três séries. A nosso ver, é pertinente aliar a teoria à prática. No ensino de produção de texto em materiais didáticos, devemos encontrar as duas teorias juntas, para que o aluno tenha êxito na escrita do texto argumentativo, tanto ao fazer a estrutura do texto como ao utilizar técnicas argumentativas.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michael. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, Jean-Michael. Le prototype de la séquence argumentative. In: *Les textes: types et prototypes*. Tradução de Elisabeth Linhares Catunda e Socorro Cláudia Tavares de Souza. Paris: Nathan, 1992. p. 102-26.
- BEZERRA, Iray Almeida. *As teorias argumentativas subjacentes em propostas de produção de texto em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio*. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, 2 ed, p. 81-108.
- PERELMAN, Chäim. *Retóricas*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RAMOS, Rogério de Araújo. *Ser protagonista: Língua Portuguesa, 1º ano*. 2.ed. São Paulo: SM, 2013.
- RAMOS, Rogério de Araújo. *Ser protagonista: Língua Portuguesa, 3º ano*. 2.ed. São Paulo: SM, 2013.
- SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos de. *Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético*. 2014. 191f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2014.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

ANEXO A - Sumário da coleção *Ser Protagonista*, volume 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prática de linguagem ..... 278</li> <li>Grau dos advérbios ..... 280</li> <li>Parece advérbio, mas não é ..... 280</li> <li>▪ Prática de linguagem ..... 281</li> <li>▪ Língua viva: Os advérbios delimitadores e a especificação "O poder das palavras" (Aron Belinky) ..... 282</li> <li>▪ Em dia com a escrita: Coesão textual pelo emprego de advérbios ..... 284</li> <li>• Articulando: Visões sobre a língua: gramáticos x linguistas ..... 286</li> <li>• A língua tem dessas coisas: Tumitinhas, virunduns e outros tropeços auditivos ..... 288</li> <li>• Vestibular ..... 289</li> </ul>	
<b>Unidade 9 – Conexões e expressão</b>	<b>291</b>
<b>Capítulo 30</b>	<b>Preposições, conjunções e interjeições</b> ..... 292
	O conceito de preposição ..... 292
	▪ Prática de linguagem ..... 294
	O conceito de conjunção ..... 295
	Tipos de conjunção ..... 297
	▪ Prática de linguagem ..... 298
	O conceito de interjeição ..... 300
	Tipos de interjeição ..... 300
	▪ Prática de linguagem ..... 301
	▪ Língua viva: A conjunção como recurso coesivo ..... 302
	"A internacionalização do mundo" (Cristovam Buarque) ..... 302
	▪ Em dia com a escrita: Emprego de preposição antes do pronome relativo ..... 304
	• Articulando: O perigo das generalizações ..... 306
	• A língua tem dessas coisas: Mais vale um <i>pendrive</i> na mão do que dois voando ..... 308
	• Vestibular e Enem ..... 309
	<b>Produção de texto: construindo os gêneros</b> ..... 314
<b>Unidade 10 – Narrar</b>	<b>316</b>
<b>Capítulo 31</b>	<b>Crônica</b> ..... 318
	▪ Leitura: "A última crônica" (Fernando Sabino) ..... 318
	Ler uma crônica ..... 320
	Entre o texto e o discurso – Comentário do cotidiano ..... 322
	Produzir uma crônica ..... 324
	• Vestibular ..... 326
<b>Unidade 11 – Relatar</b>	<b>327</b>
<b>Capítulo 32</b>	<b>Perfil biográfico</b> ..... 328
	▪ Leitura: "Zé Peixe" (Marcia Bindo) ..... 328
	Ler um perfil biográfico ..... 330
	Produzir um perfil biográfico ..... 332
	• Vestibular ..... 334
	<b>Unidade 12 – Expor</b> ..... 335
<b>Capítulo 33</b>	<b>Artigo enciclopédico</b> ..... 336
	▪ Leitura: "Dengue" ..... 336
	Ler um artigo enciclopédico ..... 338
	Produzir um artigo enciclopédico ..... 340
<b>Capítulo 34</b>	<b>Artigo expositivo de livro ou de site didático</b> ..... 342
	▪ Leitura: "Direitos Humanos" (Antonio Carlos Olivieri) ..... 342
	Ler um artigo expositivo de <i>site</i> didático ..... 344
	Entre o texto e o discurso – A progressão textual ..... 346
	Produzir um artigo expositivo de livro ou de <i>site</i> didático ..... 348
	• Vestibular ..... 350
<b>Unidade 13 – Argumentar</b>	<b>351</b>
<b>Capítulo 35</b>	<b>Editorial</b> ..... 352
	▪ Leitura: "Resíduos sólidos em Fortaleza: como coletar e reciclar" (jornal <i>O Povo</i> , Fortaleza) ..... 352
	"O que fazer com o estufo da reforma ou construção?" (jornal <i>O Povo</i> , Fortaleza) ..... 353
	Ler um editorial ..... 354
	Entre o texto e o discurso – A validade do argumento ..... 356
	Produzir um editorial ..... 358
<b>Capítulo 36</b>	<b>Resenha crítica</b> ..... 360
	▪ Leitura: "Memórias quase póstumas" (Carlos Graieb) ..... 360
	Ler uma resenha crítica ..... 362
	Entre o texto e o discurso – Formulando uma opinião ..... 364
	Produzir uma resenha crítica ..... 366
<b>Capítulo 37</b>	<b>Debate regrado</b> ..... 368
	▪ Leitura: Transcrição do debate do <i>Jornal da Cultura</i> ..... 368
	Ler um debate regrado ..... 370
	Entre o texto e o discurso – Estudando o ponto de vista do oponente ..... 372
	Produzir um debate regrado ..... 374
<b>Capítulo 38</b>	<b>Fala em audiência pública</b> ..... 376
	▪ Leitura: Transcrição da fala de Yann Evannovick em audiência pública no Senado ..... 376
	Ler uma fala em audiência pública ..... 378
	Produzir uma fala em audiência pública ..... 380
	• Vestibular ..... 382
	• <b>Projeto 1:</b> Casa da Pessoa – museu da comunidade ..... 384
	• <b>Projeto 2:</b> Revista literária da comunidade ..... 386
	• Anexo ..... 388
	• Referências bibliográficas ..... 391
	• Siglas dos exames e das universidades ..... 392
	• Créditos complementares de textos ..... 392

Fonte: Ramos (2013, p.11).



# 5

Adriana Paula da Silva Amorim

## **APRENDER NA REDE: ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL MEDIADO PELO *INSTAGRAM***

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.558.118-140

**Resumo:**

Não é recente a discussão acerca do uso das tecnologias e das mídias digitais na educação, como ferramentas de ensino e de aprendizagem, especialmente de línguas, visto configurarem-se como terreno fértil para múltiplas e genuínas práticas de linguagem e para compartilhamento universal de conteúdo. Diante disso, investigamos, com este estudo, como a mídia *Instagram* é utilizada para o ensino de produção textual. A partir da identificação dos conteúdos e gêneros textuais abordados nas publicações de professores em perfis desenvolvidos para este fim e percepção da interação entre professor/produtor de conteúdo e aluno/seguuidor nessa mídia social, foi possível ratificar sua potencialidade como propagadora de conteúdo educativo, de forma democrática, bem como perceber a possibilidade de que seja explorada por meio de interações mais efetivas, com vistas à aprendizagem.

**Palavras-chave:**

Ensino. Produção Textual. *Instagram*.

## INTRODUÇÃO

As mudanças sociais ocorridas no final do século XX e início do século XXI, em especial, a propagação cada vez mais vertiginosa das tecnologias digitais, provocaram discussões entre educadores e pesquisadores, a partir da necessidade de que as escolas se adaptem a essas transformações.

Nessa perspectiva, documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000a), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000b) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no que diz respeito à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, alinharam-se às discussões no âmbito da Linguística Aplicada relacionadas aos Multiletramentos e à participação cada vez mais ativa das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) na formação escolar, a fim de preparar os estudantes de forma efetiva para a participação social por meio da linguagem.

A partir dos debates cada vez mais constantes sobre o ensino mediado por TDIC, experiências práticas surgem e são compartilhadas entre docentes, à medida que professores se familiarizam com o uso dessas ferramentas e são formados para o uso eficiente delas. Além das iniciativas já existentes, essa metodologia de ensino intensificou-se com o ensino remoto provocado pelo distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, ocorrida em 2020. Assim, até professores que não possuíam domínio das tecnologias digitais e/ou não costumavam utilizar ambientes digitais de aprendizagem e mídias sociais como instrumento de ensino precisaram desses meios para

realizar seu trabalho e atender à demanda emergencial não planejada por nenhuma instituição de ensino do país e do mundo<sup>7</sup>.

Nesse contexto de constantes transformações das formas de ensinar e aprender, o presente estudo pretende analisar como a mídia social *Instagram* é utilizada por professores para o ensino de produção textual. Nesse sentido, a partir de uma amostra de perfis desenvolvidos para o ensino de produção textual, são nossos objetivos classificar as publicações realizadas pelos professores em seus perfis e identificar as interações existentes entre professores/gerenciadores de conteúdo e alunos/seguidores que possam potencializar a aprendizagem.

Considerando que grande parte dos jovens tem acesso e utilizam constantemente o *Instagram* como forma de entretenimento, informação e comunicação – influenciando e sendo influenciados – será abordado o impacto da utilização dessa mídia no processo de ensino e de aprendizagem de práticas linguísticas na atualidade.

## PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA REDE E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Vários setores da vida humana são permeados pela tecnologia digital: economia, cultura, política, educação, entre outros. Nessa perspectiva, pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL), reconhecendo o impacto das mídias digitais nas práticas de linguagem, a partir da possibilidade de convergência de múltiplas semioses (imagem, som, linguagem verbal oral e escrita, entre outras)

7 Durante o período de distanciamento social deflagrado pelas autoridades governamentais brasileiras, as atividades educacionais das escolas públicas e particulares foram norteadas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) e pelas orientações das respectivas Secretarias de Educação, que regulamentam o estudo domiciliar e o ensino remoto mediados pelas tecnologias digitais a que alunos e professores, em sua maioria, tenham acesso através da internet.

e da formação de uma nova mentalidade – “colaboração, abertura de direitos autorais, tendência à hibridização e à cultura remix”, conforme Rojo e Moura (2019, p. 27) – criaram o termo multiletramentos para designar habilidades de leitura e produção de textos caracterizados por essa multiplicidade de linguagens e culturas recorrente na comunicação atual. A imagem 01, apresentada a seguir, exemplifica a atuação desses letramentos na leitura e na produção textual propiciada pelas mídias digitais.

Imagem 01 – Publicação no *Instagram*



Fonte: Publicação na Página da Secretaria de Educação do Estado do Ceará no *Instagram*. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CABCOs8FtgI/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CABCOs8FtgI/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 20 jul. 2020.

Conforme se pode perceber na imagem 01, além da composição multimodal da publicação – linguagem verbal escrita, imagem estática, uso de ícones, cores, tipografia, e logotipo na constituição do *layout* – existem ferramentas de interação próprias da plataforma (curtir, comentar, compartilhar e salvar, respectivamente representados pelos ícones    ) e recursos hipertextuais – *links* para o *feed* (página principal, organizada como uma linha do tempo) do usuário @seduc\_ceara, produtor do conteúdo, e para o perfil dos usuários

que curtiram a publicação (abaixo do ícone de curtir), além da *hashtag* #NãoSãoFérias na imagem (recurso de indexação, como palavras-chave, que permite ao usuário encontrar postagens relacionadas). Outras ações são possíveis através da caixa de opções que aparece ao clicar em , acima da legenda da publicação. Ademais, a própria postagem sugere ao público seguir esse perfil também em outras mídias sociais, como *Facebook* e *YouTube*. A compreensão desses recursos pelos usuários das mídias digitais, sejam eles produtores ou consumidores, faz-se necessária para que atuem de forma ativa e autônoma na rede social virtual da qual fazem parte.

O surgimento de mídias sociais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter* facilitou e modificou a atividade de blogar – oriunda da produção de textos em *blogs* – conforme Oikawa (2016), principalmente por maior responsividade e praticidade de uso em dispositivos móveis, especialmente *smartphones*, o que possibilita a produção e o consumo de informações em tempo real.

De fato, as práticas de interação social ligadas às mídias sociais estão cada vez mais popularizadas e presentes na vida dos indivíduos. Seguir e ser seguido, postar, curtir, comentar e compartilhar, por exemplo, são ações comuns para usuários do *Instagram*, mídia social desenvolvida para captura e compartilhamento de fotografias inspirado na Polaroid, modelo de câmera fotográfica cujas fotos eram reveladas instantaneamente (PIZA, 2012). Ao longo dos anos, o aplicativo, utilizado prioritariamente no aparelho celular, foi ganhando diversas funcionalidades, dentre elas a publicação de imagens e vídeos por apenas 24 horas (*stories*), a transmissão de vídeos ao vivo (*lives*) que podem ficar salvos para visualização posterior e a realização de enquetes, ou seja, mecanismos de interação que são agregados a partir de novas demandas dos usuários e das possibilidades tecnológicas.

Outro aspecto relevante proporcionado pela mídia social é a possibilidade de que todos os usuários sejam produtores ou

gerenciadores de conteúdo para a rede, rompendo o objetivo inicial de compartilhamento de fotografias. Dessa forma, não é necessário ter formação ou notoriedade acadêmica ou profissional para tornar-se um produtor de conteúdo e influenciador digital sobre determinado assunto de interesse. Em contrapartida, para manter e engajar seus seguidores, esse usuário tende a buscar chamar a atenção de seu público com publicações visualmente atraentes, conteúdos criativos e interação constante através das ferramentas que a plataforma disponibiliza.

No âmbito dos estudos linguísticos aplicados, diversos autores trabalham com a abordagem dos recursos tecnológicos e dos multiletramentos na escola. Rojo e Moura (2012), por meio de coletânea de protótipos didáticos, defendem uma pedagogia dos multiletramentos, com uso crítico e ativo das ferramentas de acesso à comunicação e à informação. Rojo (2013) também apresenta uma coletânea de textos voltados para análises de possibilidades de trabalho escolar com multiletramentos, a partir de uso de mídias impressas, como jornal, e hipermídias como *blog*, *wiki*, *fanfic*, *Orkut* e *Facebook*. De forma semelhante, Ribeiro (2016) apresenta possibilidades criativas de trabalho com produção e leitura de textos multimodais, num relacionamento com as tecnologias digitais que possibilitam diferentes formas de práticas textuais.

Santaella (2016, p. 41) aponta ser fundamental pensar sobre o comportamento humano e os processos educativos pós-revolução digital, “uma vez que, a qualquer hora e em qualquer lugar, desde o advento dos dispositivos móveis, nossos corpos e mentes estão plugados em bases de dados, infovias e redes informacionais e pessoais”, vislumbrando como essa cultura colaborativa e participativa pode contribuir com a aprendizagem, por meio de uma “pedagogia das mídias” (p. 46).

Barton e Lee (2015), por sua vez, abordam de forma clara a relação entre as práticas recorrentes na virtualidade e as potencialidades

educativas do uso dos recursos digitais, apontando também a importância de investigações que analisem textos e práticas de linguagem digital. Para eles, há “características de letramento informais, tais como hibridismo, multimodalidade e partilha de conhecimento colaborativo, que os professores podem empregar em pedagogia”. (BARTON; LEE, 2015, p. 204).

Estes autores classificam plataformas de fotos – a exemplo do *Flickr* e do *Instagram* – como potenciais espaços de aprendizagem, em certa medida, autônoma, haja vista a disponibilização de espaços de escrita em torno de imagens, a compreensão do uso das *tags*, o incentivo à participação e discussão de pontos de vista nos comentários e a interação com pessoas de outras partes do mundo, a partir de interesses comuns.

Em linha com essa discussão, publicados no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) chamam atenção para o uso cada vez mais recorrente das tecnologias digitais no cotidiano, apontando que “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2000b, p. 39) é uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, em especial no Ensino Médio, quando são formados para a vida social e também para o mundo do trabalho.

Mais recentemente, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta a preparação do estudante para os desafios da vida atual, o que demanda das escolas e dos educadores intensa reflexão e constantes modificações metodológicas, a fim de acompanhar as transformações pelas quais a sociedade passa. No que tange à linguagem, a BNCC propõe uma formação que possibilite “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem as linguagens” (BRASIL, 2017, p. 473). Além disso, o documento

destaca a participação da cultura digital e dos multiletramentos na formação crítica dos estudantes, com vistas aos novos letramentos advindos dos modos de interação nas mídias digitais.

Nesse ínterim, já é perceptível o uso constante dessas mídias no âmbito pessoal e profissional, inclusive entre professores, que as utilizam como forma de tornar seu trabalho conhecido, ofertar serviços educacionais e democratizar o acesso a conteúdos que preparem seu público para o mundo do trabalho, para provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares, concursos e para as relações sociais. Devido a essa universalidade da rede, o professor que gerencia um perfil educativo na internet tem como público alunos reais ou potenciais, outros professores, profissionais que lidam com a linguagem em seu ofício e demais seguidores interessados no conteúdo que produz e gerencia.

Se considerarmos a situação de isolamento social vivenciada em 2020, decorrente da circunstância epidêmica vivenciada em todo o mundo, a comunicação em rede tem propiciado iniciativas educativas e os multiletramentos mostram-se necessários, na medida em que:

a internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração. A internet abre possibilidades de escrita muito diversas, a partir da garantia do espaço para a escrita e de uma audiência real e imediata. (LIMA; GRANDE, 2013, p. 42).

Barton e Lee (2015, p. 214) enfatizam a compreensão das práticas de linguagem digitais por professores, pois “ao tomar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto de sala de aula”. Nesses espaços virtuais de aprendizagem, professor e alunos interagem e colaboram entre si para a construção do conhecimento de forma diferente de como ocorre na sala de aula presencial, pois a ética e a estética da virtualidade é outra.

## O *INSTAGRAM* COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com o objetivo de conhecer como a mídia social *Instagram* é utilizada por professores para o ensino de produção textual, realizamos um estudo exploratório, a partir de amostra de perfis educacionais criados com essa finalidade, para identificar o conteúdo das publicações que esses espaços veiculam e como ocorre a interação entre o professor/produtor do conteúdo e seus alunos/seguidores através das ferramentas disponíveis na plataforma.

Para a delimitação do *corpus* de análise, foi realizada uma busca a partir das palavras-chave: produção textual, redação, escrita e texto. Do universo de 60 perfis encontrados, foram excluídos os que possuíam menos de 3 postagens, nenhuma publicação em 2020 ou que não tivessem finalidade educacional, como os perfis de empresas e profissionais de revisão textual e de editoração. Como o objetivo deste trabalho está relacionado à forma como os professores utilizam essa ferramenta para o ensino, foram excluídas, ainda, páginas criadas pelas instituições de ensino, em especial cursos preparatórios para vestibulares e concursos, para divulgar suas ações. Além disso, para possibilitar a análise, foram considerados apenas perfis públicos, a que todos os usuários têm acesso, sem necessidade de uma solicitação de autorização a seu proprietário.

É importante destacar que a coleta e análise dos perfis foram realizadas de 16 a 18 de julho de 2020 e, devido à grande volatilidade do ambiente virtual, alguns conteúdos certamente foram acrescentados e eventualmente podem ter sido modificados nas páginas após esse período.

A partir da seleção da amostra, composta por 25 perfis, os dados coletados foram tabulados e analisados priorizando-se os seguintes

critérios: a) conteúdo das publicações, quanto aos assuntos e gêneros textuais abordados nas postagens, e b) modos de interação com os seguidores, como aspecto relevante para a efetivação da aprendizagem de produção textual. Da análise, emergiram outros pontos relevantes para discussão, como o perfil dos gerenciadores das páginas e o período de criação desses espaços virtuais de aprendizagem.

A seguir, discutiremos esses aspectos e como se relacionam com o uso pedagógico do Instagram para o ensino de produção textual.

## O PERFIL DOS GERENCIADORES

A leitura da biografia sintética publicada por alguns gerenciadores, além dos textos publicados nas postagens das páginas analisadas, revelou que a autoria desses espaços destinados ao ensino de produção textual provém de: a) Professores com vínculo em escolas de educação básica; b) Professores com vínculo em cursos preparatórios para o ENEM, concursos e vestibulares; c) Professores que atuam de forma autônoma com aulas, assessoria e correção de redação, como ofício principal ou secundário (no caso dos professores vinculados a escolas) e d) Ex-alunos da educação básica, hoje universitários, que obtiveram bons resultados na redação no ENEM e por isso desejam compartilhar conteúdos para que outros jovens atinjam o nível desejado de preparação para essa prova.

A criação desses perfis por um público não licenciado em Letras advém do fato de que as mídias digitais possibilitam que todos os seus usuários sejam produtores de conteúdo e não somente consumidores, como ocorre nas mídias menos interativas, como a televisão analógica, a que o público assistia com o mínimo de participação ativa na programação.

Para Santaella (2016, p. 44), o ciberespaço constitui um ambiente em que “cada cibercidadão pode expressar suas ideias, necessidades, sugestões, críticas ou qualquer tipo de sentimento. Assim, qualquer um passa a funcionar como gerador de conteúdos e de vínculos emocionais”, de forma profissional ou amadora, numa cultura participativa e colaborativa.

Essa característica do ambiente digital facilita que esses jovens compartilhem conteúdos de forma gratuita e, até mesmo, transformem essa oportunidade em atividade profissional, a partir da expansão do número de seguidores e do alcance de suas publicações, com a oferta de aulas presenciais e/ou *online*. Por outro lado, sem menosprezar essas iniciativas de construção colaborativa do conhecimento, é preciso ter em mente que elas não representam a abordagem especializada do ensino de produção textual, o que pode comprometer a aprendizagem, por falta de aspectos da formação educacional pautados nas teorias da aprendizagem.

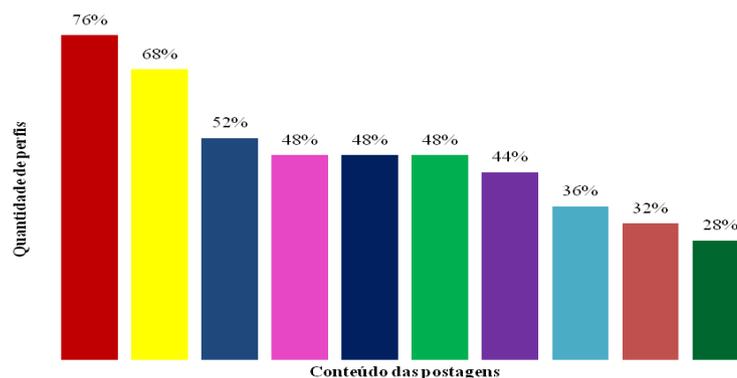
O professor que possui vínculo com instituição escolar ou atua de forma autônoma, ao utilizar a mídia digital como ferramenta pedagógica, obtém visibilidade para seu trabalho e tem a possibilidade de alcançar um público consideravelmente maior do que atende em sua sala de aula real. Pessoas no mundo inteiro podem acessar e acompanhar o conteúdo gerenciado pelo professor e ser beneficiado por sua colaboração. De forma, são rompidas as barreiras de tempo e de espaço na aprendizagem.

Foi possível identificar, ainda, a formação de redes de cooperação recíproca (Santaella, 2016) entre perfis de professores, que atuam como divulgadores uns dos outros, a partir do compartilhamento de publicações e da realização conjunta de vídeo ao vivo (*lives*), o que Santaella (2016) chama de intercriatividade.

## O CONTEÚDO DAS PUBLICAÇÕES

O teor das postagens dos perfis do *Instagram* desenvolvidos para o ensino de produção textual, a partir da análise da amostra, mostram-se bem diversos, veiculando desde a publicação de conteúdos teóricos sobre o processo de produção textual – principalmente do texto escrito – a divulgação de aulas, *lives* e material didático produzido pelo proprietário do perfil. O gráfico abaixo apresenta os principais tipos de publicações dos perfis analisados.

**Gráfico 1 – Conteúdo das publicações dos perfis do *Instagram* desenvolvidos para o ensino de produção textual.**



- Conteúdo explicativo sobre redação do ENEM
- Conteúdo explicativo de normas da escrita padrão
- Indicação de repertório sociocultural (filmes, livros)
- Depoimento de alunos
- Divulgação de realização ou participação em lives
- Notícia ou meme sobre o ENEM
- Texto motivacional
- Postagem sobre datas comemorativas
- Publicidade de aulas de redação (online ou presenciais)
- Divulgação de material didático autoral

Fonte: produzido pela autora.

Como se pode verificar no gráfico 1, 76% das páginas do *Instagram* criadas para como ferramenta de apoio ao ensino de produção textual contém conteúdo explicativo sobre a redação no estilo ENEM, isto é, que orientem o aluno na aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo com proposta de intervenção para uma dada problemática social brasileira. Em geral, essas postagens orientam os alunos em relação aos critérios avaliativos do exame, por exemplo, como construir uma proposta de intervenção completa, contendo agente, ação, modo, finalidade e efeito. Em seguida, 68% dos perfis apresentam normas da escrita padrão da Língua Portuguesa, critério considerado na redação estilo ENEM, mas também em outras avaliações de textos escritos. Ainda com foco nesse tipo de produção escrita, 52 % dos perfis analisados possuem indicações de repertório sociocultural, como filmes e livros, que podem auxiliar os alunos na elaboração da argumentação em relação a temáticas específicas e 48% dos perfis compartilham notícias sobre a realização dessa prova, bem como memes – que satirizam as condições de realização da prova e a preparação dos alunos para enfrentá-la – e depoimentos de alunos bem-sucedidos em provas anteriores.

Ademais, gerenciadores de 48% das páginas divulgam a realização de *lives* com temática relacionada aos aspectos de construção do texto escrito ou participação em *lives* de outros perfis do *Instagram*. Foi possível encontrar, ainda, textos motivacionais para fomentar o interesse do público pela aprendizagem, textos relacionados às datas comemorativas, como dia da mulher e dia das mães, além da divulgação de aulas de redação ministradas pelos professores administradores dos perfis, de forma presencial, por meio de aulões nas escolas onde trabalham, ou virtual, por meio de vídeos no *YouTube*, em plataformas de ensino remoto, como Google Meet, ou em cursos fechados que somente podem ser acessados caso o público se inscreva e pague pelo serviço. 28% das páginas divulgam também materiais didáticos produzidos pelos administradores, geralmente

com foco na redação estilo ENEM, distribuídos de forma gratuita para *download* de arquivo por meio de *link*.

Em quantidades menos expressivas, não apresentadas no gráfico, foram encontrados nos perfis analisados: publicação de textos produzidos pelos alunos, por exemplo, poemas e memes, divulgação de eventos escolares, questões de prova (em geral com abordagem da norma padrão da língua) e conteúdos explicativos sobre gêneros textuais diversos, como relato pessoal, carta pessoal e argumentativa e artigo de opinião, em especial com foco em concursos ou vestibulares.

Em síntese, os perfis observados objetivam, principalmente, preparar alunos e público em geral interessados em aprender ou aprimorar a escrita da redação estilo ENEM. Os demais gêneros textuais, em especial os multimodais, são bem menos explorados nessas páginas como objeto de ensino, embora façam parte da composição dos próprios materiais publicados, o que – segundo Barton e Lee (2015) – também influencia na aprendizagem dessas práticas de linguagem.

Oikawa (2016, p. 95) chama atenção para a relevância do papel do público-leitor. Nessa perspectiva, o gerenciamento da página na mídia digital é feito para agradar ao público, como para vender um produto, uma marca e, assim, ganhar visibilidade e *feedback* positivo dos seguidores. Com efeito, a alta demanda por conteúdos de preparação para uma avaliação de nível nacional, que pode garantir o acesso ao ensino superior parece motivar a criação desses ambientes de aprendizagem *online*, abertos não somente para alunos matriculados nas instituições escolares, mas para a população em geral que se candidata ao ENEM e deseja consumir conteúdos sobre essa temática.

## A INTERAÇÃO COM OS SEGUIDORES

Na interação em rede, além de a autoria dos conteúdos ser aberta a qualquer usuário que deseje compartilhar conhecimento, também o público difere das interações presenciais, pois qualquer indivíduo que possui acesso às plataformas digitais pode consumir os conteúdos públicos. Assim, o produtor de conteúdos, assumindo a posição de professor, não interage somente com um grupo delimitado de alunos, como ocorre numa sala de aula física, mas está diante de uma infinidade de seguidores: alunos reais ou potenciais, outros professores e demais usuários da rede virtual são atraídos pelo conteúdo que é disponibilizado.

Nessa perspectiva, os modos de interação entre professor/produtor de conteúdo e aluno/seguidor passam a ser outros. A virtualidade do *Instagram* propicia maior participação do público, que pode curtir, comentar, compartilhar e salvar as publicações, além de poder enviar mensagens privadas para o proprietário da página, responder enquetes e interagir ao vivo por meio do *chat* disponível durante as *lives*. Nessas interações, os seguidos realizam muito mais que tirar dúvidas sobre o conteúdo em destaque, mas influenciam diretamente na própria produção de conteúdo para a página, de forma colaborativa.

Essa participação é impulsionada pelo crescente acesso às mídias digitais a partir de dispositivos móveis conectados à internet, causando o que podemos chamar de “estado de conexão permanente” (OIKAWA, 2012, p. 02 *apud* OIKAWA, 2016, p. 105), em que as pessoas recebem os conteúdos em tempo real e são instigados a interagir.

Para Barton e Lee (2015, p. 166), na aprendizagem *online*, além dos objetos de ensino também são relevantes as interações, as quais formam redes de apoio e reciprocidade, para que os interlocutores

compreendam como a linguagem é utilizada nos diferentes espaços de escrita, inclusive nos virtuais. Segundo os autores, “parte da aprendizagem que ocorre *online* é aprender a usar a língua. Isto significa aprender tanto sobre textos quanto sobre práticas, efetivamente aprender as estruturas da língua e também como usar a língua”. (p. 178). A imagem 02 exemplifica a interação por meio de comentários nas publicações de um dos perfis da amostra deste trabalho.

Imagem 02 – Interação nos perfis de ensino de produção textual no *Instagram*.



Fonte: Publicação na página @profnunes (Nunes – Redação) no Instagram.  
Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CBxgfDyH585/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CBxgfDyH585/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 27 jul. 2020.

Como se pode verificar na imagem 2, a legenda da imagem publicada pelo professor convoca a participação dos seguidores e chama-os para resolver a questão proposta sobre a acentuação gráfica da palavra ideia a partir do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. A solicitação é exitosa, pois além das 115 curtidas (*feedbacks* positivos) dos seguidores, há vários comentários, alguns dos quais aparecem na imagem respondendo à questão e até justificando a resposta apresentada. O professor ainda informa que fará comentário da questão por meio do *Instagram Stories* (publicações curtas disponíveis apenas por 24 horas).

O convite do professor para “fazer uma rede de conhecimento” ilustra claramente a intenção dos usuários das mídias digitais de interagir com seus seguidores e de propagar seus conteúdos a fim de expandir sua rede de relações sociais virtuais. Nelas, as audiências são “convocadas a participar, comentar e acrescentar novos elementos”. (MÁXIMO, 2006, p. 15 *apud* OIKAWA, 2016, p. 96).

Essa interação reconfigura a relação entre professor e aluno, que deixa de ser hierárquica. Além da possibilidade de curtir as postagens, o aluno/seguidor, tem a possibilidade de comentar, avaliar, compartilhar as postagens e por meio das enquetes e perguntas sugerir conteúdos, fazer perguntas para tirar dúvidas com o professor.

Nesse contexto, considerando a produção textual como um processo de construção de sentidos por meio da linguagem, não somente em textos estritamente escritos e formais com intenção avaliativa, as interações ganham valor potencial para a aprendizagem informal e incidental. Nessa forma de interação não costuma haver monitoramento do professor para atribuição de notas, pelo contrário, há maior interesse de colaboração para a construção do conhecimento. Por isso necessidade de maior interatividade nos perfis e não apenas transmissão de conteúdos em formas de dicas, regras ou sugestões de estudo.

Além da interação por meio de curtidas e comentários, foram encontrados nos perfis analisados: enquetes para que os seguidores exponham suas dúvidas ou sugiram conteúdos para publicações futuras, sorteio de correção de redação e de vagas em curso de redação, agradecimento aos seguidores e disponibilização de *link* para participação em grupo no *Telegram* (ferramenta de mensagens instantâneas, onde a interação ocorre de forma mais direta). Além disso, 40% dos gerenciadores dos perfis analisados realizaram *lives* com seus seguidores, possibilitando a interação ao vivo.

Essa interação nas redes leva o aluno a aprender, de forma incidental, sobre as formas de linguagem adequadas no ambiente, “expandindo repertórios e aprendendo novos gêneros e estilos” (BARTON; LEE, 2015, p. 165) além de propiciar o pensamento reflexivo do aluno sobre a própria aprendizagem. Assim, “a língua pode ser objeto da aprendizagem; pode ser um recurso para a aprendizagem, ou ambas as coisas”. (Ibidem, p. 165).

## AS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE ESTUDO DOMICILIAR

O ano de 2020 tem sido marcado pela pandemia de COVID-19, doença causada por um novo vírus, o SARS-CoV-2, também chamado de novo coronavírus. A grande capacidade de transmissão do vírus e o aumento gradativo do número de infectados e mortos no mundo inteiro justificou uma prática jamais vista pela nossa geração: a paralisação total das atividades presenciais em todas as unidades de ensino, públicas e particulares, do país e autorização para o cumprimento do calendário letivo por meio do estudo domiciliar a partir de atividades remotas.

Rapidamente, alunos e professores tiveram de se adaptar à nova rotina de estudos, com o uso imprescindível dos recursos tecnológicos e a conectividade se tornou essencial, colocando em cheque questões sociais e tecnológicas que hoje são problemas no Brasil e afetam diretamente a educação, pois alunos sem dispositivos e/ou conexão de internet de qualidade acabam ficando às margens do ensino, pois embora possam acompanhar algumas aulas pela televisão, não têm como interagir com professores e demais colegas para aprender.

Sem uma preparação prévia, no contexto de ensino remoto emergencial, professores precisaram encarar o desafio de aprender a criar e gerenciar conteúdos em plataformas de ensino *online* e ferramentas muitas vezes utilizadas como entretenimento ganharam teor pedagógico. Este é o caso das mídias sociais digitais, como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*.

Na análise de perfis do *Instagram* dedicados ao ensino de produção textual, percebeu-se que 20% da amostra é constituída de páginas que foram criadas no período de isolamento social e consequente estudo remoto emergencial. Ou seja, professores encontraram nessa rede um recurso eficaz de ensino e aprendizagem e um apoio ao trabalho mais formal realizado nas plataformas de ensino, tais como *Google Classroom* e *Moodle*.

Essa prática já vem sendo estimulada pela literatura da área e tende a ser estimulada, não como substituição do trabalho docente em sala de aula, mas como estratégia complementar de ensino. É interessante notar que tais práticas não devem, durante o ensino remoto nem depois dele, ser uma tarefa danosa à qualidade de vida e de trabalho do professor, mas inserir-se de forma natural na rotina de alunos e professores que sintam o interesse de formar redes de conhecimento em torno de um objeto de ensino.

## CONCLUSÃO

Em síntese, podemos observar que os perfis do *Instagram* dedicados ao ensino de produção textual têm foco prioritário na exposição e discussão de conteúdos relacionados à escrita da redação estilo ENEM: o texto dissertativo-argumentativo com proposta de intervenção para dada problemática social brasileira. Nesse contexto, essa mídia social configura-se como espaço para hospedagem de conteúdos em textos multimodais para que os alunos revisem o conteúdo das aulas acompanhadas em outros espaços de aprendizagem (escola ou ambiente virtual de aprendizagem) ou para que o público em geral que possui interesse nessa temática possa aprender de forma autônoma.

A carência de abordagem da variedade de gêneros textuais e da produção textual multimodal pode emergir da grande demanda do público sobre a preparação para o ENEM e refletir o que já ocorre em muitas salas de aula físicas, em especial do Ensino Médio, onde o foco maior das aulas e atividades recai sobre a preparação dos jovens para o exame e requer atenção para o fato de que a escola não deve apenas preparar o aluno para a realização de uma prova, mas proporcionar também o desenvolvimento de habilidades que o preparem para as relações sociais e os usos que se faz da língua em variadas situações, inclusive no mundo do trabalho.

A partir desta pesquisa foi possível identificar, ainda, a interação virtual como propulsora da aprendizagem informal e incidental, possibilitando ao aluno aprender sobre produção textual não somente pela exposição dos conteúdos explicativos, mas a partir da prática de interações propostas pelos gerenciadores. Nessa relação interativa, rompem-se as barreiras de espaço e de tempo para a aprendizagem, pois cada usuário estuda quando

e onde deseja, pode rever ou avançar os conteúdos conforme o que esteja disponível na página. Igualmente é rompida a barreira hierárquica entre professor/produtor e gerenciador de conteúdo *online* e aluno/seguidor, pois todos são convidados a participar, a colaborar e a contribuir para a “formação de redes sociais *online* em torno de interesses específicos” (OIKAWA, 2016, p. 106).

As potencialidades da comunicação *online* no *Instagram* para o ensino de produção textual dentro ou fora da escola não se encerram nas práticas descritas aqui. Assim é necessário avançar para que a plataforma não funcione como mera vitrine ou quadro para exposição de regras e dicas, mas também seja espaço de uso efetivo e plural da linguagem, influenciando de forma preponderante na formação letrada dos jovens.

## REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 19 jul. 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2000b.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/gaEefbo>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/taESJVi>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LIMA, Mariana Batista; GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conect@d@*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

OIKAWA, Erika. Dinâmicas relacionais contemporâneas: visibilidade, performances e interações nas redes sociais da internet. *In*: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PIZA, Mariana Vassallo. *O fenômeno Instagram*: considerações sob a perspectiva tecnológica. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Monografia. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/eaDc1vX>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais*: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conect@d@*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, Lucia. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na Educação. *In*: PRIMO, Alex (Org.). *Interações em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

# 6

Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos  
Maria Elias Soares  
Maria Margarete Fernandes de Sousa

## **AS FORMAS VERBAIS EM TEXTOS DE PROPAGANDA DE SEQUÊNCIA INJUNTIVA**

**Resumo:**

Buscando contribuir para o ensino e aprendizagem de Sequências Textuais e de Gêneros textuais, este trabalho pretende analisar as formas verbais próprias da sequência injuntiva em texto de propaganda na produção de textos de alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, de Fortaleza. Embasamos teoricamente na Linguística de Texto, adotando a abordagem de sequência textual injuntiva de Travaglia (1991), Bronckart (2009) e Moreira (2009), fazendo uma interface com a Linguística Aplicada. Metodologicamente, guiamo-nos pelo modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), para a análise dos dados. Sob o prisma da pesquisa qualitativa, realizamos um estudo tendo como corpus quarenta e oito produções textuais, sendo vinte e quatro produções iniciais (PI) e vinte e quatro produções finais (PF). Concluímos que quando o docente desenvolve um trabalho, em sala de aula, numa perspectiva do uso efetivo da língua, oportunizará a apreensão da aprendizagem, por parte dos alunos, bem como desenvolverá a criticidade deles, bem como o exercício da cidadania deles. Também concluímos que houve uma evolução na capacidade dos alunos para produzirem textos planejados pela sequência injuntiva.

**Palavras-chave:**

Sequência textual injuntiva. Texto de propaganda. Formas verbais.

## INTRODUÇÃO<sup>9</sup>

Este trabalho pretende influenciar a prática docente, levando o professor a refletir em torno da capacidade de observação que os alunos possuem, bem como da percepção deles de que a interação entre os indivíduos ocorre a partir de textos, cuja organização se dá nas diversas relações de sentido. Pois, constata-se que há uma enorme discrepância entre a prática pedagógica realizada no ambiente escolar e as pesquisas desenvolvidas nas universidades, já que, comumente, docentes da área orientam-se em suas aulas somente pelo livro didático, por vezes introduzindo a práticas antigas uma nova nomenclatura.

Nesse sentido, é imprescindível mencionar que, com o intuito de agir sobre essa realidade, propomos um trabalho com o texto, em sala de aula, a partir de uma situação de uso efetivo do gênero, isto é, os alunos devem perceber a funcionalidade do gênero textual, assim, a atividade fará sentido para eles. Desse modo, a nosso ver, o docente não deve utilizar o texto em sala de aula como mero pretexto para exploração de conteúdos curriculares, mas de modo que os discentes percebam todas as ações que emanam do texto, as quais favorecem a formação deles, alunos, enquanto cidadãos críticos que devem ser e indivíduos habilitados para produzirem textos que respondam a qualquer papel social que estejam desenvolvendo.

Por isso, para a realização desta pesquisa, elegemos o texto de propaganda injuntivo, inserido em uma situação<sup>10</sup> efetiva de uso desse gênero, a fim de que os discentes apreendessem os aspectos pragmáticos, textuais e linguísticos do referido gênero e da respectiva

9 Este capítulo constitui um recorte da nossa Dissertação de Mestrado, intitulada A sequência injuntiva em texto de propaganda, desenvolvida no PROFLETRAS-UFC e defendida em 2018, sob a orientação e coorientação das Professoras Dr<sup>a</sup> Maria Elias Soares e Dr<sup>a</sup> Maria Margarete Fernandes de Sousa, respectivamente.

10 Os alunos produziram um texto de propaganda, que fazia parte de uma campanha, para revitalizar a Horta Sustentável do CPMGEF (escola contexto da pesquisa) - *Projeto Verde Que Te Quero Verde*, de autoria da Professora Maria Evilene Ramos Bastos – Mestre no Ensino de Ciências e Matemática-UFC).

sequência. Vale mencionar que, embora o foco da nossa pesquisa seja a sequência injuntiva, todo trabalho com texto deve sempre partir do gênero. Pois, de acordo com Marcuschi (2002, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”. A partir dessa ideia, enxergamos a “língua como atividade social, histórica e cognitiva.” Isto é, o mais relevante na língua é o seu caráter *funcional e interativo*.

Para este artigo, revisitamos alguns conceitos da Linguística de Texto e da Linguística Aplicada, que julgamos fundamentais para caracterizarmos a sequência injuntiva e o texto de propaganda. Assim, baseamo-nos em Moreira (2009), Moreira e Santos (2015), Koch e Fávero (1987), Travaglia (1991), Bronckart (2009), Rosa (2003), Marcuschi (2002; 2008) e, ainda, em Schneuwly e Dolz (2004), para o conceito de sequência didática (SD), que utilizamos em nossa metodologia. Vale ressaltar que detalharemos os passos metodológicos que seguimos na seção específica para a análise dos dados.

Faz-se necessário mencionar que, para este recorte, faremos uma breve discussão em torno do conceito de sequência discursiva injuntiva e do gênero texto de propaganda, porém, nos concentraremos nas formas verbais na sequência injuntiva – uma das três categorias de análise que utilizamos para investigar o fenômeno sequência injuntiva, em nossa pesquisa de mestrado, a saber: 1) Esquema prototípico da sequência injuntiva; 2) Invocação na sequência injuntiva; e, 3) Formas verbais da sequência injuntiva.

## FOCALIZANDO A INJUNÇÃO

Embora o nosso objetivo, neste trabalho, seja analisar a constituição das formas verbais do texto de propaganda injuntivo,

antes de entrarmos nesse assunto, propriamente, faz-se necessária uma discussão acerca da sequência discursiva injuntiva.

Assim, *a priori*, esclarecemos que concordamos com os conceitos de Adam (2008), no que se refere às sequências discursivas. Entretanto, apesar disso, no que diz respeito à sequência injuntiva, comungamos do que afirma Bronckart (2009, p. 237):

Não resta dúvida que, diferentemente das descrições propriamente ditas, essas sequências são sustentadas por um *objetivo próprio* ou *autônomo*: o agente produtor visa a *fazer agir* o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra-acrescentado exerce efeito sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formas verbais imperativas ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.). Considerando esses elementos, admitimos, pois, que se trata aqui de uma sequência específica, a que chamaremos de *injuntiva*. (BRONCKART, 2009, p. 237)

Para esse autor, a injunção é autônoma, contrariamente do que diz Adam (2008). Para Adam, a referida sequência enquadra-se na sequência descritiva, pois, segundo esse autor, a sequência injuntiva reflete uma “descrição de ações”. Nesse caso, como já mencionamos, não concordamos com Adam (2008).

Ressalte-se, porém, que para Bronckart (2009, p. 237), os textos de sequência injuntiva são os instrucionais, como a receita, por exemplo. No entanto, conforme Moreira (2009, p. 49), “todo e qualquer texto que imprima a um determinado locutor uma atitude de invocação” é planejado pela injunção, já que orienta o interlocutor para um “*fazer agir*”.

Outros pesquisadores apresentaram suas concepções referentes à sequência injuntiva, como Koch e Fávero (1987), para quem essa sequência tem um ato enunciativo “fazer saber fazer”.

Conforme Travaglia (1991, p. 50), no texto injuntivo, “fica a cargo do interlocutor executar aquilo que se solicita ou se define que seja

feito, em uma ocasião posterior ao momento da enunciação”, pois a injunção tem como intenção orientar o receptor do texto para uma ação a ser cumprida.

Travaglia (1991) apresenta como exemplos de gêneros textuais de sequência injuntiva os “horóscopos, receitas (de cozinha e médica), manuais e instruções de uso e montagem de aparelhos eletroeletrônicos e outros tipos de utensílios, textos de orientação (como recomendações de trânsito e direção), textos doutrinários, propagandas.” (TRAVAGLIA, 1991, p. 47). Podemos citar ainda regras de jogo, canções, rótulos, poemas etc.

Por meio da linguagem, a sociedade conduz os seus interlocutores e o mundo que os cerca. Mas isso só é possível a partir dos gêneros textuais, que, para isso, se tornam ações de linguagem. Vejamos o que diz Bronckart (2009, p. 101):

o gênero adotado para realizar uma ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover “a imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2009, p. 101)

No entanto, cabe às sequências discursivas, nessas ações verbais, favorecerem a (re)organização temática do texto. Essa característica das sequências é primordial, em se tratando da infraestrutura dos gêneros.

o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de *macroestruturas*. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma *decisão* do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que

persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente *dialógico*. (BRONCKART, 2009, p. 233 e 234)

Desse modo, conforme Bronckart (2009), com quem compartilhamos dessa ideia, quando um emissor solicita o empréstimo de uma sequência para estruturar um gênero, correlaciona-se esse “empréstimo” à intenção comunicativa do locutor da mensagem, isto é, a um macroato. Como neste trabalho interessamo-nos, principalmente, pelo aspecto dialógico da injunção, deter-nos-emos à referida sequência e aos gêneros planejados por ela.

Vale ressaltar que a injunção, como toda sequência discursiva, implanta um modo específico de interação, a partir do qual, os interlocutores interagem de tal modo que o emissor se coloca na posição de expectador de um *fazer agir* posterior ao momento da enunciação.

## VERIFICANDO AS FORMAS VERBAIS NA INJUNÇÃO

Travaglia (1991) analisou como se dava o funcionamento textual-discursivo do verbo no Português do Brasil e concluiu que os tipos e formas verbais, bem como a situação de comunicação eram determinadas pelas sequências discursivas (descrição, dissertação, narração e injunção) tomadas de estudo por ele. Dessa forma, o referido autor constata que existe uma “correlação clara entre propriedades e marcas linguísticas na formulação de cada tipo de texto”. Portanto, as formas verbais são atos interlocutivos. (TRAVAGLIA, 1991, p. 43)

Como já mencionamos, Travaglia (1991) pesquisou os tipos e as formas verbais nas sequências (descrição, dissertação,

narração e injunção), todavia, para este trabalho vão nos interessar àquelas formas mais proeminentes na injunção. Desse modo, é relevante mencionar que “na injunção, se diz a ação requerida, desejada, se diz o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação”. (TRAVAGLIA, 1991, p. 43)

Travaglia (1991) ainda afirma que o enunciador, a fim de estabelecer esses enunciados de incitação, característicos da injunção, apropria-se de formas verbais no imperativo, de maneira explícita ou não. Porém, outras formas verbais também podem ser observadas na estrutura desses textos, como os auxiliares modais e o futuro do presente e o infinitivo. Ressalte-se que na sequência injuntiva, independentemente da forma verbal, “não há simultaneidade, sendo o tempo da enunciação sempre anterior” à resposta do interlocutor. Dessa forma, em um ato enunciativo injuntivo, o locutor posiciona-se numa “perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação”. (TRAVAGLIA (1991, p. 43)

Ainda sobre esse aspecto, Moreira e Santos (2015, p.122), afirmam que, apesar de no “ato de injungir”, as formas verbais aparecerem em um número maior no imperativo, com o objetivo de amenizar a ação discursiva, outras formas verbais poderão ser utilizadas pelo locutor.

O emprego do imperativo, por sua vez, poderá parecer bastante autoritário, daí o uso atenuante de outras formas. De acordo com o que se observa em Travaglia (1996), eis as correlações: a) o *presente do indicativo* de sujeito indeterminado (com o pronome “se” – “Enche-se a xícara...”; ou com o pronome “você” – Então você *arranca* delicadamente uma das pernas do pássaro...); b) o *presente do indicativo de auxiliares modais* (que expressam as formas imperativas e volitivas, bem como expressões) – “Para ligar a antena (...), é preciso, primeiro, conectar o plug...”; c) o *futuro do presente* – “Amarás a Deus sobre todas as coisas”; d) o *infinitivo* – *Amar* ao próximo como a si mesmo. Convém observar, no entanto, que quando aparece o infinitivo com o

sentido imperativo, a intenção não é simplesmente de abrandar a invocação, mas, também, de proceder a uma generalização de uma ordem ou de um pedido, por exemplo. (MOREIRA; SANTOS, 2015, p. 122 e 123)

Segundo essas autoras, com a mesma intenção de tornar a enunciação mais amena, o enunciador poderá, ainda, “apelar para o uso do *futuro do pretérito*, em forma de interrogação – “Você me *faria* um favor?”, ou também com o verbo no “presente do indicativo – “Você me *faz* um favor?””. (MOREIRA; SANTOS, 2015, p. 123)

Em suma, por compartilharmos das ideias desses autores supracitados, é imprescindível esclarecer que analisaremos as formas verbais presentes nas produções, iniciais e finais, dos sujeitos participantes desta pesquisa, com base nesses postulados.

## EXPLORANDO O CORPUS

### Textos de propaganda – contextualização/procedimentos

Quanto à caracterização desta pesquisa, ela insere-se no âmbito qualitativo e de natureza aplicada, uma vez que se orienta por uma sequência didática (SD)<sup>11</sup> desenvolvida em contexto escolar específico, de uma escola pública de Fortaleza, com o intuito de realizar uma intervenção pedagógica, a qual procurou interferir, efetivamente, na realidade dos indivíduos participantes da pesquisa, a partir de seus

11 “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 82);

textos de propaganda<sup>12</sup>. Esses constituíam parte de uma campanha<sup>13</sup> desenvolvida na escola, contexto desta pesquisa.

Temos como sujeitos participantes da pesquisa, 30 alunos de uma classe de 9º ano, do Ensino Fundamental II, do turno da tarde. Cada discente produziu dois textos de propaganda, uma produção inicial (PI) e uma produção final (PF), constituindo um *corpus* de quarenta e oito produções textuais, vinte e quatro (PI) e vinte e quatro (PF). Devemos, todavia, informar que só analisamos as produções textuais dos alunos que participaram de todas as oficinas da (SD), conforme orientação de Schneuwly e Dolz (2004).

Para desenvolvermos a nossa pesquisa, no âmbito escolar, elegemos o gênero “texto de propaganda”. Primeiro, por esse texto, assim como todos da esfera publicitária, constituir um gênero ao qual os discentes, cotidianamente, têm acesso, na escola ou fora dela. Segundo, por constar no livro didático<sup>14</sup> adotado para o 9º ano, do ensino fundamental II. Assim, dessa forma, o Plano Anual apresentado pela escola, para essa série, já trazia o gênero textual que trabalharíamos. Além disso, ressalte-se que, como o foco do nosso trabalho é a sequência injuntiva, o texto de propaganda que nos interessa é aquele planejado por essa sequência.

É importante também mencionar que consideramos os textos trabalhados nesta pesquisa por texto de propaganda, pois seguimos os postulados de Sousa (2017), ao diferenciar o texto publicitário do texto de propaganda:

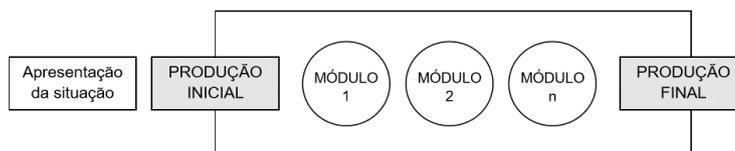
- 12 As produções de texto serão constituídas de uma produção inicial (PI), que será produzida antes das oficinas contidas na “Sequência Didática”, metodologia que orienta esta pesquisa, e uma produção final (PF), que será produzida após a aplicação da “Sequência Didática”;
- 13 A produção de texto ocorreu numa situação real de uso, ou seja, os alunos produziram textos de propaganda que fizeram parte de uma campanha desenvolvida na escola, em que foi realizada a pesquisa, a fim de revitalizar a horta da escola.
- 14 O livro adotado, pela escola, para a disciplina de Redação - *Todos os textos, 9º ano*, William Roberto Cereja/Thereza Cochar Magalhães (2015).

“..., entendemos que *propaganda* se aplica melhor ao anúncio de ideias, sem fins lucrativos (pelo menos aparentemente), e *publicidade* aplica-se melhor à de bens e de serviços, o que, além de visar persuadir o consumidor, tem fins lucrativos claros e contabilizáveis.” (SOUSA, 2017, p. 24)

Dadas essas explicações, passemos à intervenção que empregamos neste trabalho, cuja orientação seguiu os passos de uma Sequência Didática (SD), com base nos postulados de Schneuwly e Dolz (2004).

Conforme os referidos autores, uma SD deve apresentar o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83.

Dito isso, passemos a descrever a intervenção, a qual passou por três etapas:

1. Atividade de sondagem – produção inicial (PI);
2. Aplicação da sequência didática (SD) – módulos;
3. Atividade final – produção final (PF).

Nesse sentido, as produções textuais foram elaboradas em duas etapas: na primeira, os alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, elaboraram as produções iniciais (PI) e, na segunda, eles elaboraram as produções finais (PF). A fim de possibilitar um entendimento maior das etapas da intervenção, observemos o quadro:

Quadro 1 – Etapas da intervenção

Primeiro momento	Atividade de sondagem – produção inicial (PI)
Segundo momento	Aplicação da sequência didática (SD) – módulos
Terceiro momento	Atividade final – produção final (PF)

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de adentrarmos na descrição da ação interventiva, propriamente, é relevante lembrar que este recorte constitui apenas uma das categorias analisadas em nossa dissertação – as formas verbais da injunção – por isso, não descreveremos todos os módulos da SD que elaboramos para nossa pesquisa de mestrado, mas somente aqueles que dizem respeito às produções textuais, iniciais e finais, e os encontros que julgarmos importantes para apreensão, por parte dos alunos, dessa categoria de análise, foco deste trabalho.

Nesse sentido, procedemos da seguinte forma:

No primeiro momento, os alunos tomaram ciência de que, a fim de constituir sentido para eles, desenvolveríamos uma campanha comunitária na escola, cujo tema elegeríamos juntos, a partir de uma interação professor/pesquisador e alunos/participantes da pesquisa. Desse modo, decidimos:

- a. o enunciador e o receptor (papel social de cada um);
- b. como os textos seriam produzidos e em que contexto (a contextualização da atividade de produção teria a participação dos alunos, já que, como dissemos, partiu de uma situação efetiva de comunicação);
- c. o gênero que seria produzido (texto de propaganda) e a sequência discursiva que o planejamos (injunção);

- d. com qual propósito comunicativo e qual o suporte em que seria veiculado;
- e. quais os possíveis temas.

Nesse momento de interação, diversos alunos sugeriram a temática *Meio Ambiente* e um deles socializou sua participação em um Projeto da professora de Ciências<sup>15</sup>, então, sugeriu uma campanha para a revitalização da Horta Sustentável do CPMGEF. Para nosso contentamento, essa ideia foi apoiada pela classe. Pois, além de desenvolvermos uma pesquisa em situação real de uso dos alunos, cujos benefícios iriam além da apreensão das características do texto de propaganda e da sequência discursiva injuntiva, já que trariam benefícios para toda a escola, também trabalharíamos a Interdisciplinaridade, uma vez que estabeleceríamos uma parceria com a área de Ciências da Natureza. Essa ação só acrescentaria ao processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, às pesquisas na nossa área de estudo.

Tomadas as decisões necessárias, juntamente com a classe, como já mencionamos, solicitamos aos discentes a produção inicial (PI) de um texto de propaganda de sequência injuntiva, a partir do conhecimento prévio deles

Faz-se imprescindível mencionar que tivemos sete encontros, um deles para a produção inicial, que ocorreu antes da aplicação da (SD) e outro para a produção final, após a (SD), e cinco para a (SD) propriamente dita. No entanto, com dissemos anteriormente, não descreveremos todos os encontros.

Passaremos à análise, a qual adaptamos em número de exemplos para este trabalho.

15 Horta Sustentável do CPMGEF- *Projeto Verde Que Te Quero Verde*, de autoria da Professora Maria Evilene Ramos Bastos – Mestre no Ensino de Ciências e Matemática-UFC)

## ANALISANDO AS PRODUÇÕES INICIAIS

Apresentamos, a seguir, a análise das produções textuais iniciais, na qual verificamos que formas verbais foram utilizadas pelos produtores desses textos como marcas linguísticas da sequência injuntiva.

(01) ICLR08PI



O produtor desse texto, mesmo que inconscientemente, utiliza-se de um recurso específico do texto injuntivo, cujo macroato é “fazer agir”, que é o uso de formas verbais no imperativo, como já mencionamos anteriormente. Desse modo, o enunciador incita seu interlocutor a *agir* de uma determinada maneira. (TRAVAGLIA, 1991) Ele faz isso, desde do início do texto: “Denuncie” e, da mesma forma, conclui o ato enunciativo, “Preserve!” É muito

provável que o locutor tivesse a expectativa de que o receptor agisse interativamente, ainda que essa interação fosse posterior ao ato discursivo. (TRAVAGLIA, 1991)

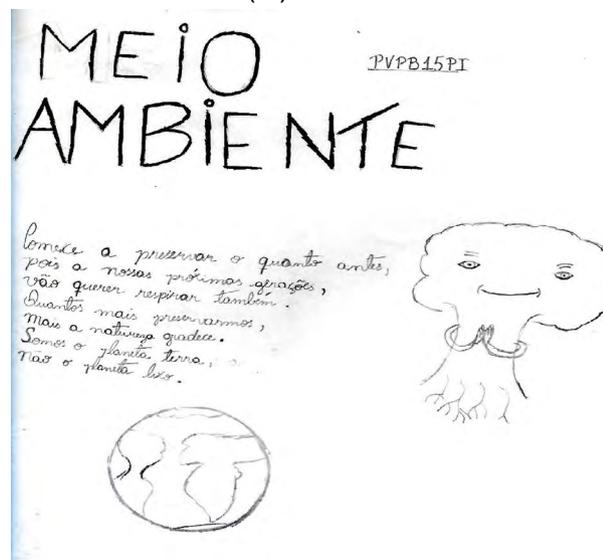
Na próxima produção, (GLCG06PI), também verificamos a utilização do imperativo, porém com uma carga mais autoritária, até ofensiva, pois o enunciador reforça esse autoritarismo com palavras agressivas: “Não joga lixo na rua seu otário mal educado”, “Seja menos câncer, a natureza agradece”. É provável que essa tenha sido a maneira que ele encontrou de manifestar a sua indignação e conseguir levar o receptor de seu texto a mudar de atitude e, conseqüentemente, a agir como ele, enunciador, espera.

(02) GLCG06PI



Identificamos, neste texto (PVPB15PI), uma incitação a partir de um imperativo acompanhado de uma forma verbal no infinitivo, “Comece a preservar o quanto antes...”. Aqui o produtor não deseja somente atenuar o ato de invocar, mas, sobretudo, generalizá-lo, pois, segundo Moreira & Santos (2015), quando, no texto injuntivo, há a utilização de formas verbais no infinitivo com sentido de imperativo “a intenção não é simplesmente de abrandar a invocação, mas, também, de proceder a uma generalização de uma ordem ou de um pedido, por exemplo”. (MOREIRA; SANTOS, 2015, p. 123)

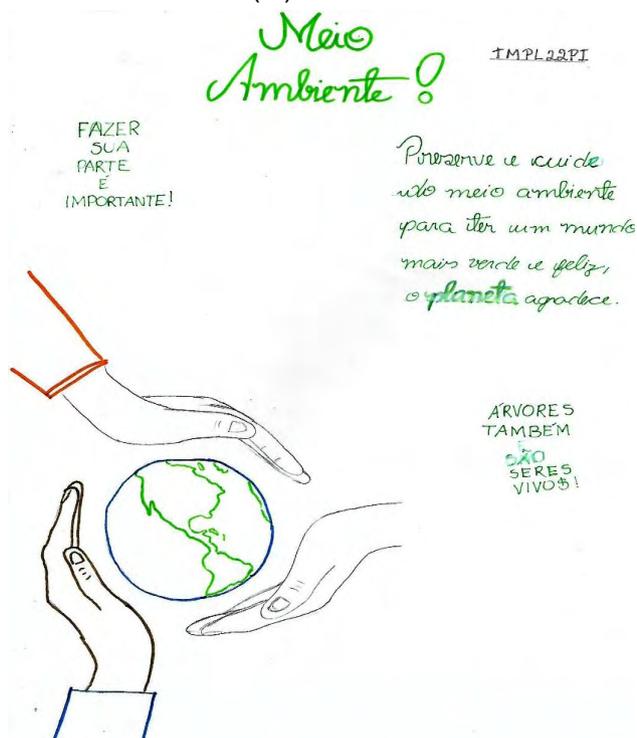
## (03) PVPB15PI



Enquanto no texto a seguir, (TMPL22PI), o infinitivo também traz essa carga semântica de generalizar, “Fazer sua parte é importante”, mas também, o enunciador usa o que Travaglia (1991, p. 62) define de “expressão indicadora de relevância” que, geralmente, vem representada pelo verbo SER e um ADJETIVO: “é importante”. Como a própria definição indica, é provável que ele

tenha, ainda que de forma inconsciente, utilizado essa expressão para mostrar a “relevância” de se cuidar do “Meio Ambiente”, isto é, cada receptor deve fazer “sua parte.”

(04) TEMPL22PI



Nesta primeira parte da análise, referente às produções iniciais, embora os sujeitos da pesquisa tenham produzido esses textos em um momento anterior à aplicação da SD e tenham também demonstrado, através de depoimentos em sala de aula, que não tinham tido oportunidade de vivenciarem atividades com a sequência injuntiva, especialmente os aspectos trabalhados nesta intervenção, identificamos, com base no *corpus* analisado, que eles utilizaram

em seus textos as categorias aqui analisadas. Sendo assim, a nosso ver, atribuímos isso, entre outras razões, ao “estatuto dialógico das sequências” que, conforme Bronckart (2009, p. 233 e 234):

As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionamos acima, o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto<sup>16</sup>, resulta, portanto, de uma *decisão* do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente *dialógico*. (grifos do autor) (BRONCKART, 2009, p. 233 e 234)

Dessa forma, o produtor de texto, ao se ver em uma situação de comunicação, recorreria ao intertexto, espécie de “reservatório” de gêneros textuais, do qual faria uso de determinado gênero de texto, que julgasse mais adequado à “situação de ação.” (BRONCKART, 2009, p. 101)

16 Conforme Bronckart (2009, p. 100), “O *intertexto* é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (grifo do autor) (BRONCKART, 2009, p. 100)

## ANALISANDO AS PRODUÇÕES FINAIS

No que se refere às formas verbais da sequência injuntiva, conforme Travaglia (1991), o produtor de textos planejados por essa sequência, geralmente, com o propósito de tornar as invocações concretas, usa formas verbais no modo imperativo.

## (05) VHGM23PF

PROPOSTA ESCOLHIDA 1 2 VHGM23PF

Atenção: Mínimo de 20(vinte) linhas Use caneta com tinta azul ou preta

RESERVADO AO CORRETOR

	AE	AG	AT
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

PRESERVE,  
O PLANETA TE  
AMA, NÃO DEIXE  
ELE SOZINHO.

Principalmente os Hatos

RESERVADO AO CORRETOR

ERROS COMETIDOS	ERROS PERDIDOS	POSITOS OBTIDOS	CONVERSÃO DE ZERO A DEZ
AE 0,2	AG 0,3	AT 0,4	Nº de linhas 0,3

TOTAL FINAL

No exemplo (VHGM23PF), encontramos a forma no imperativo: “*Preserve*”, iniciando o ato discursivo de forma autoritária, embasada pelo argumento “*o planeta te ama*”, e seguida de outra injunção com o verbo no imperativo, “*não deixe ele sozinho*”, que finaliza o texto da mesma maneira que o iniciou: incisivamente. Nesse texto, o produtor é bem objetivo, quanto ao “ato de invocar” que direciona o leitor, pois além de preservar o planeta que o ama, não o deixará sozinho.

(06) VHST24PF

PROPOSTA ESCOLHIDA 1 | 2 | VHST24PE RESERVADO AO CORRETOR

Atenção: Mínimo de 20(vinte) linhas Use caneta com tinta azul ou preta

	AE	AG	AT
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
TOTAL			

RESERVADO AO CORRETOR

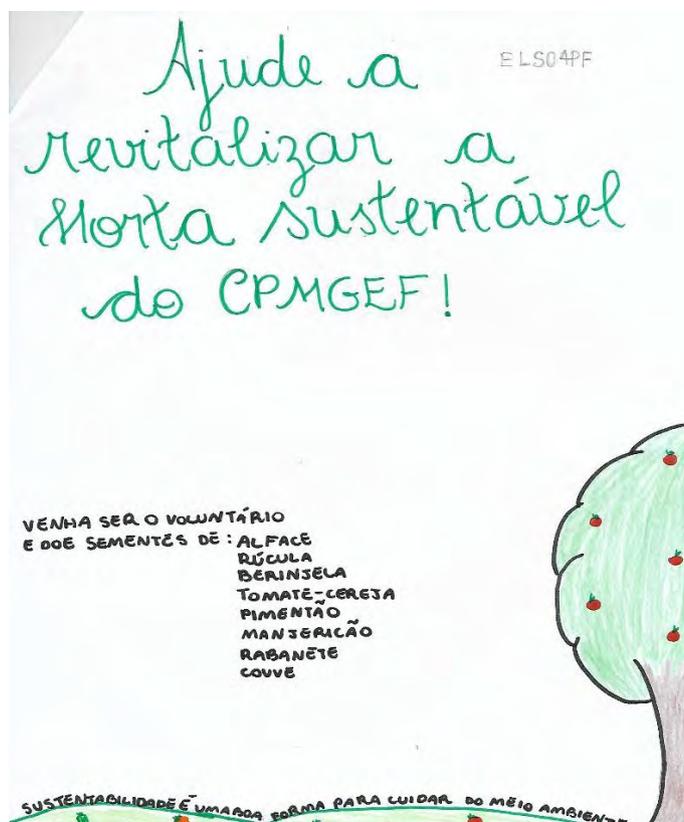
ERROS COMETIDOS				PONTOS PERDIDOS	PONTOS OBTIDOS	CONVERSÃO DE ZERO A DEZ
AE	AG	AT	Nº de linhas			
0,2	0,3	0,4	0,3			

FINAL

Neste outro exemplo de texto que traz verbos no imperativo, no qual encontramos as injunções: “Faça um favor ao mundo” e “plante uma horta”, o produtor pretende, de modo mais incisivo ainda, levar o leitor a agir da maneira requerida. Aqui, constatamos que o que define se o interlocutor do texto injuntivo dará uma resposta positiva ou não, não é “a quantidade” de injunções, mas “a qualidade” delas. (MOREIRA; SANTOS, 2015)

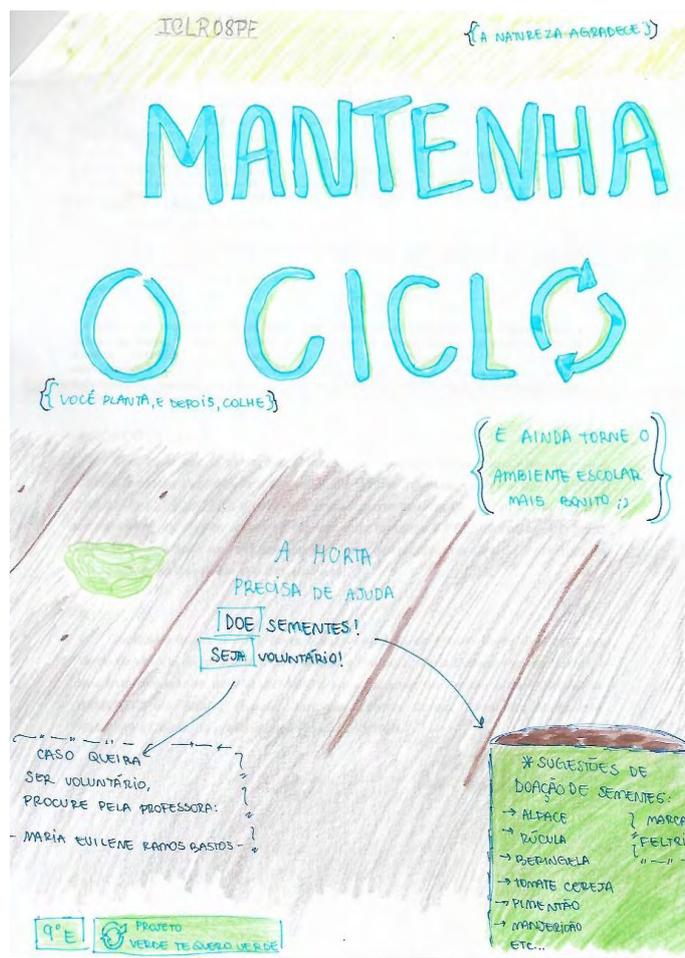
Já neste outro exemplo (ELS04PF), temos: “Ajude a revitalizar a horta sustentável do CPMGEF”, o ato apelativo é para que leitor que seja um voluntário e doe sementes. E, para isso, o autor embasa a referida injunção com o argumento “sustentabilidade é uma boa forma para cuidar do meio ambiente!”. Vimos, a partir desses exemplos, que o imperativo é, como já dissemos, a forma mais utilizada no texto injuntivo, por invocar algo do interlocutor desse texto de forma mais autoritária, ou seja, incisiva e direta.

(07) ELS04PF



No exemplo (TCLR08PF), o produtor também abranda a forma de invocar o leitor a agir de uma determinada maneira: “ *você planta, e depois, colhe*” aqui a forma verbal no presente do indicativo tem essa função de amenizar a forma de injungir, menos autoritária do que apelar por: Plante e, depois, colha, caso usasse o imperativo, .

## (08) TCLR08PF



## CONCLUSÃO

A utilização de texto de propaganda de sequência injuntiva, em uma situação de uso e interdisciplinar, no contexto escolar, facilitou o ensino do gênero selecionado, planejado pela sequência injuntiva, mas, principalmente, a sua aprendizagem, por parte dos alunos. Com isso, percebemos que houve um maior comprometimento dos discentes, que se sentiram parte importante na construção do próprio conhecimento.

Portanto, durante a intervenção didática, pudemos perceber o envolvimento dos alunos com a construção da campanha para revitalização da Horta Sustentável da escola e, conseqüentemente, uma maior motivação para participar das atividades, referentes aos módulos da SD.

Assim, após concluir a análise das produções iniciais e finais, a partir dos resultados obtidos, constatamos que nossas hipóteses foram comprovadas, porque os alunos, após serem submetidos à SD, foram capazes de produzir textos de propaganda, com sequência injuntiva, na perspectiva de Moreira (2009). Constatamos também que, quanto mais os produtores dos textos se apropriavam das ações de linguagem próprias do gênero e da sequência injuntiva, mais familiarizados com a atividade de produção de textos planejados por essa sequência eles ficaram.

Além disso, podemos afirmar que quando o docente desenvolve um trabalho numa situação de uso efetivo, ou seja, numa situação real de comunicação dos discentes, ele favorece a apreensão da aprendizagem, por parte dos alunos, no nosso caso, dos aspectos pragmáticos, textuais e linguísticos do gênero propaganda com sequência injuntiva, assim como do desenvolvimento da cidadania dos discentes.

Com base nos resultados que obtivemos, portanto, percebemos que houve uma evolução, no tocante à capacidade dos discentes em produzirem textos de sequência injuntiva, de maneira consciente e, ainda, no que se refere a manifestação deles, em sala de aula, após a SD, a respeito das características dessa sequência.

Esperamos, pois, que esta pesquisa favoreça as discussões sobre o trabalho, em sala de aula e, fora dela, com gêneros planejados por essa sequência.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CEREJA, William Roberto. *Todos os textos, 9º ano*. William Roberto Cereja/ Thereza Cochar Magalhães. – 5ª ed. – São Paulo: Atual, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KOCH, Ingedore, Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes (1987). “Contribuição a uma tipologia textual” in *Letras & Letras* vol. 3 nº 1. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1987: 3-10.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A.R., BEZERRA, A.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. *O processo de revisão da escrita: o que o docente privilegia no trabalho com o texto*. Tese de Doutorado em Linguística. Fortaleza: UFC, 2009. Pag. 49 – 52.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira; SANTOS, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante. *Injunção, uma forma de interação por excelência no anúncio publicitário*. In: SOUSA, M.M.F., LEAL, A.B.B., SOARES, M.E., IRINEU, L.M. (orgs.). *Gêneros discursivos: para ler, ver e ouvir*. Curitiba: CRV, 2015. P. 121-139.

ROSA, Adriana Letícia Torres. *A sequência injuntiva passo a passo*. Dissertação de mestrado. Recife/PE: UFPE/CAC, 2003.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes. *A linguagem do anúncio publicitário*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de Doutorado em Linguística. São Paulo: USP, 1991. Pag. 39-47.

# 7

João Paulo Monteiro Lopes

## **ENSINANDO O ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Resumo:**

Este artigo é um recorte da dissertação “O gênero artigo de opinião em foco: uma proposta de intervenção pedagógica mediada por sequência didática para o ensino fundamental” que tem por objetivo apresentar o avanço na capacidade de escrita dos alunos do 9º ano de uma turma da rede pública de ensino. Delimitamos nosso estudo sob o olhar das abordagens sociodiscursiva e sociorretórica. Para tal, lançamos mão das teorias fundamentadas em Bakhtin (2003), Swales (1990), Marcuschi (2008) em relação ao estudo de gêneros textuais. Além disso, embasamos os procedimentos de nossa investigação na proposta teórico-metodológica de Dolz e Schneuwly (2004) e na metodologia de Thiollent (2011). A partir de nossos critérios de análise, definimos um *corpus* contendo 14 produções textuais realizadas nas etapas inicial e final da sequência didática. Em comparação com a produção inicial, os textos apresentaram um avanço equivalente a 28,72 % de incremento em relação à pontuação obtida inicialmente.

**Palavras-chave:**

Gênero textual. Artigo de opinião. Sequência Didática.

## INTRODUÇÃO

O ensino de gêneros textuais no Brasil tem ganhado um novo enfoque devido às iniciativas práticas do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Sabe-se que os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) norteiam as atividades e as metodologias a serem aplicadas no contexto de ensino de gêneros textuais, e, no intuito de aperfeiçoar essas práticas laborativas alinhadas às diretrizes nacionais, o Programa orientou que os estudantes de mestrado desenvolvessem pesquisas-ações de forma que as intervenções propostas gerassem melhorias para o ensino.

Nessa perspectiva, é notório ressaltar que, nas práticas escolares, as aulas ministradas pelos professores enfatizam mais os aspectos gerais do gênero em consequência do pouco tempo disponibilizado por aula, visto que a grade curricular engloba também os demais gêneros textuais. Em decorrência disso, percebe-se que os alunos não conseguem ampliar seu potencial de escrita, pois eles aprendem apenas a superfície da estrutura composicional. Para compreender a importância desta discussão, é válido lançar mão das teorias que subjazem este capítulo.

Situando como alicerce, temos a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin na qual vemos a macroestrutura do gênero textual subdividido em estrutura composicional, conteúdo e estilo. Adiante, conjugamos a abordagem sociorretórica de Swales para compreensão da microestrutura por meio dos movimentos retóricos. Por fim, reunimos esse conhecimento para desenvolver uma sequência didática para o ensino do artigo de opinião.

Partimos da pergunta: *Como ensinar um gênero textual?* Nosso ponto central desse estudo e utilizamos o gênero artigo de opinião para apresentar nossa pesquisa do PROFLETRAS aos demais

pesquisadores, que têm buscado estratégias de ensino e de letramento. Com base nas necessidades reais de ensino, esta metodologia pode não só instruir o discente a reconhecer, mas também a lidar com o gênero de maneira autônoma e consciente.

## BASES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Consoante Bakhtin (2003), a linguagem está envolvida nos inúmeros campos da atividade do ser humano. Basicamente, a língua é disposta em enunciados, orais ou escritos, os quais reproduzem as condições, necessidades e finalidades de acordo com as áreas específicas do conhecimento. Esses enunciados vão refletir a temática e o estilo de linguagem marcadamente pela escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão intrinsicamente ligados ao conjunto do enunciado, especificado em cada campo da comunicação. Por essa razão, cada campo de uso da língua cria uma padronização relativamente estável de enunciados, que são chamados, de acordo com Bakhtin (2003), de gêneros discursivos<sup>17</sup>.

A diversidade dos gêneros textuais consiste na riqueza e nas infindáveis possibilidades de o ser humano se comunicar, que demandam novas atividades, que crescem e ganham complexidade, as quais elaboram um repertório de gênero textual para contemplar

17 Bakhtin (2003) e alguns teóricos utilizam a terminologia gênero discursivo para o plano da enunciação e efeitos de sentidos, enquanto Marcuschi (2008) e outros autores definem o termo gênero textual para o plano das formas linguísticas e de sua organização. Embora os sentidos não sejam intercambiáveis, nesta pesquisa, adotamos a expressão gênero textual para nos referir também a gênero discursivo.

tais necessidades. Há vários gêneros textuais como a réplica de um diálogo cotidiano, o relato, a carta, o comando militar etc.

Vale ressaltar que os gêneros discursivos são distinguidos, segundo Bakhtin (2003), entre primários e secundários. Os primários, na perspectiva bakhtiniana, são os que mantêm um vínculo com a realidade concreta, um diálogo, por exemplo. Já os secundários, na ótica bakhtiniana, englobam o conteúdo de um ou mais gêneros primários, tornando-se complexos ao replicá-los em suas estruturas. Alguns gêneros secundários são o teatro, o romance, o discurso ideológico, o discurso científico etc. Por exemplo, uma peça teatral já engloba solilóquios e diálogos em sua representação, tornando-se um gênero mais complexo.

Considerando a importância dos gêneros textuais, é essencial que os professores possam compreender essas e outras especificidades e sejam capazes de ensinar de maneira sistemática os elementos mais profundos do texto. Na seção seguinte, apresentamos um tópico importante, principalmente, para os professores de redação, que se refere aos movimentos e passos retóricos do artigo de opinião.

## UNIDADES RETÓRICAS DO ARTIGO DE OPINIÃO

Na teoria de John Swales (1990), o modelo CARS (*create a research space*) foi desenvolvido, inicialmente, a partir da análise de 48 introduções de artigos de pesquisa em que o autor constatou uma certa regularidade de movimentos (*moves*) na estrutura dos artigos. Conforme Hemais e Biasi-Rodrigues, “Swales identificou quatro movimentos realizados na *introdução de artigos*: M1 - *estabelecer o campo de pesquisa*; M2 - *sumarizar pesquisas anteriores*; M3 - *Preparar a presente pesquisa*; M4 - *introduzir a pesquisa*” (HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 120).

Baseando-se no modelo CARS e na teoria de Köche, Boff e Marinello (2014), sobre o artigo de opinião, compreende-se um conjunto de três movimentos mínimos que estão presentes na estrutura do gênero artigo de opinião bem como suas subunidades retóricas, chamadas de *passos*.

De acordo com a teoria de Köche, Boff e Marinello (2014), o artigo de opinião apresenta em sua estrutura composicional três movimentos mínimos, que são *situação-problema*, *discussão* e *situação-avaliação*. O movimento 1, *apresentar uma questão polêmica*, subdivide-se em três passos que apresentam a contextualização do assunto a ser debatido, o posicionamento do produtor do texto e, por fim, a explicitação dos argumentos.

O movimento 2, *aprofundar a discussão*, subdivide-se em dois passos que basicamente se referem ao estabelecimento da argumentação do texto de opinião. Nele, o autor do texto deve mostrar razões, fatos, dados e provas concretas para defender e/ou refutar ideias contrárias a sua tese.

Por fim, o movimento 3, *fazer o encerramento da discussão*, em que o autor do texto precisa fazer o fechamento de seu texto. Dentre os passos existentes, pode-se optar pela conclusão terminada por síntese, por ampliação, por surpresa ou o autor pode minimamente rerepresentar a sua tese, indicar novos caminhos para a solução do problema, fazer recomendações ou sugestões para novos debates.

Em linhas gerais, o modelo CARS de Swales (1990) possibilita o desdobramento dos *movimentos* em outros *passos*. Esse modelo serve de base para que se definam regularidades na distribuição de informações presentes nos textos de opinião. Então, dispondo dessas informações, é bastante evidente que o artigo de opinião também siga um determinado padrão, como um sistema predefinido, e um conjunto de regras que o produtor do texto necessariamente precisa obedecer

para a realização do propósito comunicativo, que é persuadir um público leitor por um determinado viés, de forma que seu texto possa ser aceito pela comunidade discursiva em que está inserido.

Os três movimentos retóricos supracitados servem como parâmetro para a escrita do artigo de opinião, no entanto, é válido ressaltar que nossa pesquisa não esgota todas as possibilidades nem tem a presunção de delimitá-las. O objetivo principal foi encontrar um método para o ensino de maneira que os alunos possam facilmente compreender o assunto. Nesse sentido, o professor pode valer-se dessa metodologia para facilitar a instrução dos aprendizes.

Vimos até aqui, resumidamente, os conceitos das abordagens sociodiscursiva e sociorretórica que fundamentam a aplicação de nossa sequência didática. Utilizamos-las para a produção das aulas e das atividades (textos dirigidos – TDs) de forma a interligar os aspectos discursivos e retóricos à teoria da sequência didática. Na seção seguinte, veremos o ensino de gêneros textuais.

## GÊNERO TEXTUAL E ENSINO: A UTILIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O ensino de gêneros textuais tornou-se uma realidade no Brasil. A partir de 1995, concomitante ao ensino de línguas estrangeiras e maternas, as teorias de gêneros textuais ganharam relevo devido aos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que ensejavam o uso de gêneros textuais como objeto de ensino (ROJO, 2005, p. 184). Nas últimas duas décadas, encontramos bastantes pesquisas e projeções para o ensino de Língua Portuguesa, que pautavam a utilização do texto como centro das discussões. Basicamente, a intenção era ampliar a capacidade comunicativa dos alunos e resolver problemas semelhantes.

Conforme Antunes (2002, p. 67), era necessário para a prática pedagógica “repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores, tarefa que, sozinhos, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não conseguiam fazer”. Logo, pensou-se que trabalhar o texto, a construção do sentido e aspectos correlatos poderia ser bem melhor, haja vista que apenas o ensino das normas da língua não obtinha um resultado satisfatório.

No entanto, inicialmente, o ensino de texto ficou pautado ainda de forma subjacente às práticas de análise morfológica e sintática. De acordo com Lajolo (1986, p. 52), elas “servem apenas de pretexto para o ensino do mesmo: o do reconhecimento das unidades, de suas classificações e nomenclaturas”. Segundo Antunes,

faltou, numa percepção avançada, compreender que o saber linguístico naturalmente desenvolvido pelas pessoas, inclui o saber de seu funcionamento, de seus usos, o que equivale dizer que inclui o saber das condições de produção e recepção dos textos. (ANTUNES, 2002, p. 68).

Para a pesquisadora, os textos não devem ser determinados apenas por seus elementos imanentes, mas por outras dimensões importantes e complexas, como o seu funcionamento, usos e as condições de produção e recepção, ou seja, os aspectos estruturais, funcionais, sociais e históricos também devem ser considerados.

A partir disso, a perspectiva do trabalho com gêneros textuais começa a ganhar relevo. Para Antunes (2002), os gêneros textuais são classes de exemplares concretos de texto, manifestações típicas de sequências textuais, as quais circulam nas relações interpessoais de nossa sociedade. Por razões óbvias, é fato que trabalhar gêneros textuais é impactante para a aprendizagem do aluno, pois a atividade se insere em um contexto de uso real, engloba outros conhecimentos como o linguístico, o histórico, o social etc. Conforme o pensamento da autora, o aluno

poderia até não ter treinado muito para distinguir as funções do *que* ou do *se*. Mas, com certeza, teria ampliado sua competência de falar, ouvir, ler e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação, conforme sua atuação social vai-lhe solicitando. (ANTUNES, 2002, p. 73).

Assim, a importância dada ao uso dos gêneros textuais está no fato de que a ampliação da competência linguística do aluno se dá por uma atividade de uso real, em que a aplicação dos conhecimentos epistemológicos da língua se efetua quando o discente encontra um propósito comunicativo, um destinatário e precisa, diante disso, escolher um gênero, modular a linguagem, definir um suporte etc.

A partir dessa perspectiva, vê-se que ensinar um gênero textual demanda o aprendizado tanto dos elementos imanentes como da forma para operacionalizá-los. Um método bastante utilizado é a estratégia de ensino processual advinda da utilização da sequência didática, a qual será tratada, sucintamente, no próximo tópico.

## A TEORIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Inicialmente, apresentaremos a conceituação de sequência didática e, em seguida, as suas etapas para o desenvolvimento deste trabalho com estratégias de produção de textos. Vale ressaltar que este estudo se fundamenta em alguns estudos de Letramento, no qual as práticas estão relacionadas com a escrita em atividades de contexto social. Nessa perspectiva, é necessário atualizar o professor de língua portuguesa quanto a este aspecto.

As propostas de letramento, que iniciam o aluno em diversas práticas de uso da língua escrita, são fundamentais para a atividade laboral do docente, pois, conforme Kleiman (2008), o letramento deve ser visto como essencial para a formação dos professores para as

demandas, também contextualizadas, do mundo do trabalho. Para esta pesquisadora (2008), a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que tem se mostrado eficiente e relevante para professores, fornecendo-lhes um modelo que pode ser recontextualizado na sua esfera de atividade de acordo com os objetivos de ensino.

Logo, os meios necessários para alcançar as competências – *estratégias, procedimentos, saberes conceituais* – continuam sendo alvo do ensino. Nesse sentido, o conhecimento da metodologia da sequência didática pode oferecer sustentação à prática docente em sala de aula. Portanto, passemos à teoria dos pesquisadores genebrinos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ela tem a finalidade de proporcionar ao estudante um domínio melhor do gênero de texto, garantindo-lhe, assim, escrever ou falar de modo mais adequado à situação comunicativa.

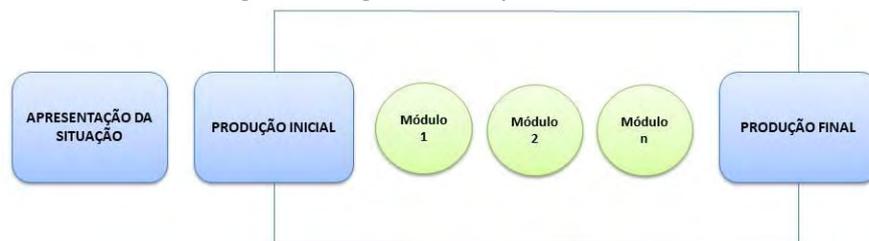
A estrutura base de uma sequência didática pode ser representada pela apresentação da situação em que se descreve, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, os quais deverão produzir um primeiro texto. Esta etapa é denominada de produção inicial. Neste momento, o professor avalia as habilidades existentes e realiza o planejamento das próximas atividades ou módulos.

Segundo os autores, os módulos são constituídos por atividades e exercícios concatenados que têm como objetivo fornecer um embasamento para o discente de modo que ele possa adquirir as competências sistemática e gradualmente. Além disso, tem-se o momento de produção final em que o professor deve aferir os

conhecimentos conquistados pelo aluno através de seu último texto. É uma avaliação de caráter acumulativo, que versará sobre a substância trabalhada na sequência.

Para tornar mais claro os tópicos supracitados, a figura 1 mostra o diagrama da sequência didática.

Figura 1 - Diagrama da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o objetivo maior de se trabalhar com sequências didáticas é ampliar a capacidade comunicativa do aluno. Os autores apontam, a princípio, que é necessário cumprir algumas exigências como permitir o ensino da oralidade e da escrita de maneira modular, oferecer um material rico de textos de referências, escritos e orais, favorecer a elaboração de projetos de classe e centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita.

Essas questões ancoram a atividade da sequência didática de forma que o propósito visado vá além de um ensino sistemático. De acordo com os autores genebrinos,

as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos

a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

A relevância desta proposta está no aperfeiçoamento tanto da escrita quanto da oralidade, no entanto, não menos importante está também na instrumentalização do discente com técnicas e procedimentos que promovem a elaboração dos gêneros textuais. Ademais, os autores frisam que, no plano da sintaxe da língua, a sequência didática pode resolver as dificuldades mais recorrentes, de maneira paralela no transcurso dos módulos.

Portanto, diante das necessidades do ensino de Língua Portuguesa, principalmente, na área dos gêneros textuais, a proposta da sequência didática oferece um grande suporte aos professores para resolver consistentemente os problemas na produção escrita e oral, como falta de planejamento textual, de recursos linguísticos, variedade vocabular etc.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nossa pesquisa teve como objetivo melhorar a capacidade de escrita dos alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental por meio de uma sequência didática com o gênero textual artigo de opinião a partir da proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual nos filiamos.

Para tal proposta, utilizamos como referência as propostas teóricas de Swales (1990), Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Marcuschi (2008), Köche, Boff e Marinello (2014) para fundamentarmos a análise da microestrutura do artigo de opinião de modo que as atividades

da sequência didática fossem construídas para o ensino do gênero textual de maneira progressiva, de acordo com o diagnóstico observado na produção inicial.

Face ao contexto escolar atual, complexo e dinâmico, a busca por abordagens didáticas, utilizando os gêneros textuais, tem se tornado uma necessidade para o ensino de produção textual. Recentemente, a metodologia que vem ganhando espaço é a proposta da Sequência Didática. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ela desempenha um papel fundamental na progressão e na aprendizagem dos alunos e, sobretudo, no aperfeiçoamento da didática do professor. Outrossim, ela possibilita aos sujeitos da pesquisa os instrumentos necessários para a compreensão dos elementos discursivos e retóricos do gênero textual em estudo.

Ademais, evidenciamos que, neste recorte, a pesquisa foi classificada como pesquisa-ação, pois foi concebida e realizada com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo conforme Thiollent (2011, p. 20).

Ela foi desenvolvida com alunos de uma turma do 9º ano de uma escola estadual, situada em Fortaleza, por um período de quatro meses, de maio a setembro, excluindo o mês de julho, devido às férias escolares, totalizando 32 horas-aula.

Em nossa investigação, dos 28 alunos que estiveram durante a aplicação da sequência didática, apenas 17 estiveram presentes na aplicação da produção inicial e redigiram o primeiro texto. Partindo disso, 34 textos foram analisados. Mais precisamente, a análise

apresentará os resultados de um *corpus*, que foi baseado em critérios de comprometimento do aluno durante a pesquisa. Portanto, os alunos foram selecionados pelos seguintes critérios:

- a. 100 % de assiduidade durante a pesquisa;
- b. Participação nas atividades dos módulos;
- c. Participação nas produções inicial e final da sequência didática.

A partir dos critérios supracitados, selecionamos sete alunos cujos textos foram avaliados de acordo com cinco competências listadas no próximo tópico. Para deixar claro, a delimitação dos participantes foi uma forma de validar a contribuição da pesquisa, pois os alunos selecionados seguiram adequadamente o processo.

## PROPOSTA ESPECÍFICA DE AVALIAÇÃO

Em se tratando de avaliação de textos, consideramos importante especificarmos as cinco competências que serão utilizadas na leitura e na análise do *corpus*. Em consonância com a fundamentação teórica de nossa pesquisa, atemo-nos às concepções linguísticas presentes na teoria de Bakhtin (2003), Toulmin (2001), Swales (1990), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Marcuschi (2008), Abaurre e Abaurre (2012) e Fiorin (2018), para definirmos os critérios de análise dos textos de nossos alunos.

Importa notar que o estabelecimento das competências tem como objetivo tornar clara e objetiva a avaliação e, além disso, servir como parâmetro para verificar o progresso dos discentes na sequência didática (SD). As competências são:

- a. Leitura e compreensão da proposta;
- b. Desenvolvimento do gênero textual;

- c. Argumentação;
- d. Coesão;
- e. Aspectos gramaticais.

Na avaliação dos textos, definimos a atribuição de pontos de acordo com o nível avaliado em cada competência. Didaticamente, usamos uma tabela para sistematizar a correção e orientar os alunos em relação às competências a serem melhoradas.

**Tabela 1 – Níveis de pontuação**

Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
I – Leitura e compreensão da proposta	0,4	0,8	1,2	1,6	2,0
II - Desenvolvimento do gênero textual.					
III - Argumentação					
IV - Coesão					
V – Aspectos gramaticais					

Fonte: Elaborado pelo autor.

## PERCURSO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em nosso primeiro momento de atividade pedagógica da sequência didática com a turma, evidenciamos a apresentação do projeto como a primeira parte dos procedimentos da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De início, explanamos os conceitos básicos da sequência didática como base de nosso projeto de redação para o ano letivo. Em seguida, estabelecemos alguns pontos importantes e necessários para o bom andamento das aulas. Depois, definimos em conjunto com a turma que o gênero textual a ser estudado seria o artigo de opinião, visto que o material didático de

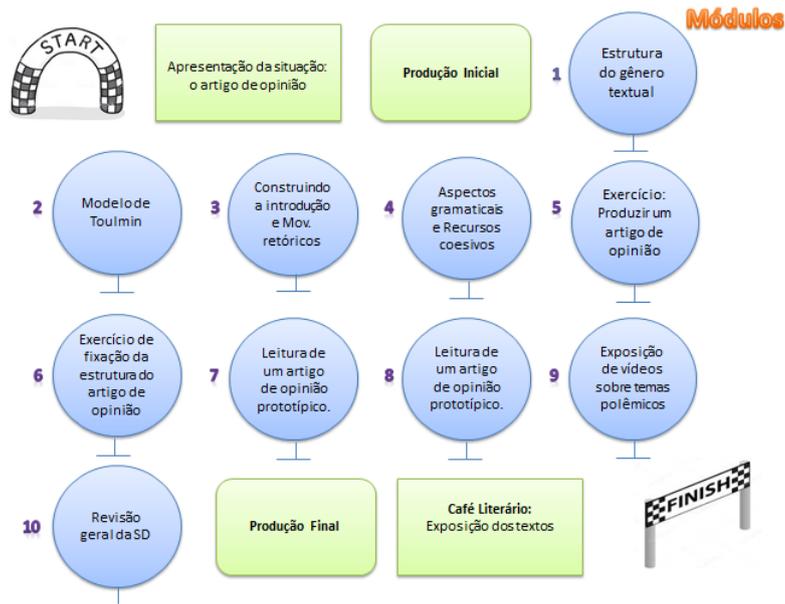
Língua Portuguesa continha com muita ênfase o estudo desse gênero e por se encaixar com a proposta curricular do 9º ano.

Outro ponto que estabelecemos com a turma foi um objetivo final, que daria a motivação para participar das atividades: preparar-se para o exame de seleção do Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, que utiliza como avaliação uma prova de conhecimentos gerais e uma de redação como forma de seleção. Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aconselham que as atividades resultem numa prática real, por essa razão, decidimos, também, que os melhores textos dos alunos seriam expostos no Café Literário, evento anual que reúne os trabalhos da área de linguagens e códigos realizados pelos alunos com o objetivo de estimular o contato com a leitura e escrita.

Para ilustrarmos este trabalho, fizemos um fluxograma das etapas realizadas. De acordo com a figura 2, realizamos 14 etapas<sup>18</sup> contadas a partir da apresentação da situação até a produção final.

18 A descrição pormenorizada das etapas está presente na dissertação citada no resumo deste capítulo.

Figura 2 - Fluxograma da proposta didática



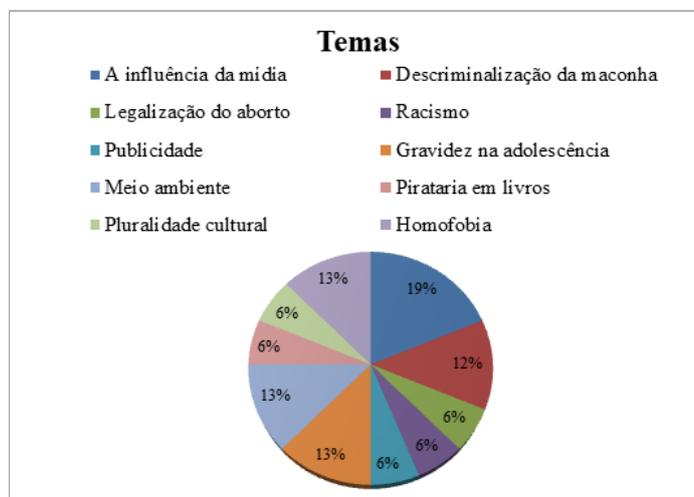
Fonte: Elaborado pelo autor a partir do modelo proposto por em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

Partindo do fluxograma de atividades da sequência didática, resumidamente, podemos elencar os principais conteúdos efetivamente estudados após a produção inicial:

- a. Estrutura do gênero textual artigo de opinião;
- b. Modelo de Toulmin (2001) para a construção da argumentação;
- c. Movimentos retóricos baseado no método CARS;
- d. Recursos coesivos;
- e. Leitura de textos prototípicos e visualização de vídeos com temas polêmicos;

Durante as aulas, os alunos foram orientados a seguir a metodologia supracitada. Os 6 textos dirigidos<sup>19</sup> (TDs) disponibilizados em sala de aula continham as informações dos 3 movimentos e dos respectivos passos para a construção do artigo de opinião. Outro ponto importante a ser ressaltado é que, em cada aula, foram discutidos temas polêmicos que envolviam tanto as propostas do livro didático quanto as dos textos dirigidos. Na figura 3, destacamos os temas selecionados para os debates em sala. Alguns foram escolhidos pelos alunos, a saber: homofobia, legalização do aborto e a descriminalização da maconha. Isso gerou entusiasmo e interesse nos alunos para a realização das propostas temáticas, visto que são assuntos presentes no cotidiano dos jovens, principalmente, por meio da internet.

Figura 3 - Temas abordados na sequência didática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na etapa da produção final, utilizamos os temas sugeridos como a avaliação: a legalização do aborto, a descriminalização

<sup>19</sup> Situados nos apêndices da dissertação: [http://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma4/arquivos/5358dissertacao\\_joao\\_paulo\\_monteiro\\_lopes.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/profletras-mossoro-dissertacoes-turma4/arquivos/5358dissertacao_joao_paulo_monteiro_lopes.pdf)

da maconha, a homofobia e o preconceito racial. As propostas de redação foram disponibilizadas de acordo com a preferência do estudante pelo tema. Os alunos fizeram a leitura dos textos motivadores presentes e iniciaram a produção escrita. Ao fim da avaliação, os textos foram recolhidos, separados por temas e colocados num envelope para a etapa de análise desta pesquisa.

## COMPETÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Para a avaliação dos textos dos discentes, estabelecemos, com base na teoria de Abaurre e Abaurre, cinco competências que foram observadas nos textos, a saber: *Leitura e desenvolvimento da proposta, desenvolvimento do gênero discursivo, argumentação, coesão e aspectos gramaticais*. Estas competências foram o parâmetro para avaliar a produção inicial e final. Conforme Abaurre e Abaurre (2012, p. 48), os critérios de avaliação não são únicos, porém devem estar relacionados aos modos de estruturação e articulação de seus elementos formais e de conteúdos.

Inicialmente, para a correção do texto do aluno, estabelecemos que a primeira competência a ser avaliada seria a compreensão da proposta temática. Nesse primeiro critério está relacionado o elemento de conteúdo. De acordo com as autoras, duas perguntas encontram-se nesse aspecto: “Como o aluno leu a proposta a ser desenvolvida e que caminho escolheu seguir para desenvolvê-la?”; “Como o aluno leu os textos verbais/não verbais que acompanham a proposta e que uso fez desse material?”

Na segunda competência, desenvolvimento do gênero discursivo proposto, Abaurre e Abaurre (2012, p.56) destacam que o aluno deverá

atentar para as características estruturais do gênero textual a ser produzido. Tratando-se do artigo de opinião, é importante que o aluno apresente uma contextualização inicial da problemática envolvida do tema na introdução, apresentando seu ponto de vista. Em seguida, no desenvolvimento deverá apresentar sua argumentação, defendendo ou refutando ideias intrinsecamente ligadas à problemática. Por fim, na solução, é comum neste gênero textual, uma apreciação do tema ou a sugestão de possíveis encaminhamentos para resolução do tema.

A terceira competência, a argumentação, foi elaborada mediante consulta às obras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Fiorin (2018). Basicamente, os níveis baseiam-se na organização da estrutura argumentativa vista no modelo de Toulmin (2001) cuja argumentação deve levar em conta a configuração *afirmação*, *informação* e *garantia* na apresentação das informações, fatos e opiniões acerca do tema.

Na quarta competência, a coesão, observamos os recursos coesivos utilizados pelo aluno na composição do texto escrito. De acordo com Abaurre e Abaurre (2012, p.56), escrever um bom texto exige a capacidade de vincular as ideias de maneira clara. Para tal, a língua dispõe de um sem-número de mecanismos para a concatenação de palavras, orações, períodos e diferentes partes do texto.

Por fim, na quinta competência, os aspectos gramaticais, Abaurre e Abaurre (2012, p.56) frisam que o professor deve avaliar o grau de adequação (ou inadequação) em relação a determinadas regras da gramática. De acordo com as autoras, a correção gramatical é importante, porém não deve ser sobrevalorizada.

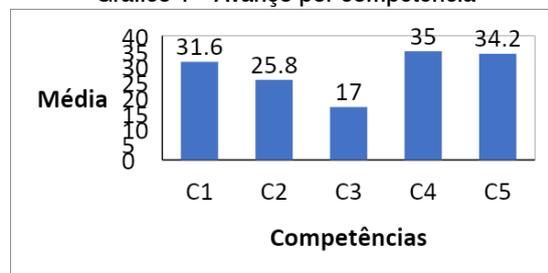
Paralelo a isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, contudo, elas não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor

domínio da língua, logo, o trabalho do professor deve buscar sanar as principais dificuldades encontradas durante a realização dos módulos.

## RESULTADOS

No intuito de apresentar o resultado da sequência didática, delimitamo-nos a ressaltar apenas o desempenho dos sete alunos e os movimentos retóricos mais recorrentes em suas produções finais. Primeiramente, apresentaremos as pontuações obtidas em cada competência na respectiva ordem de apresentação. O gráfico 1 apresenta a média obtida pelos alunos ao fim da pesquisa.

Gráfico 1 – Avanço por competência

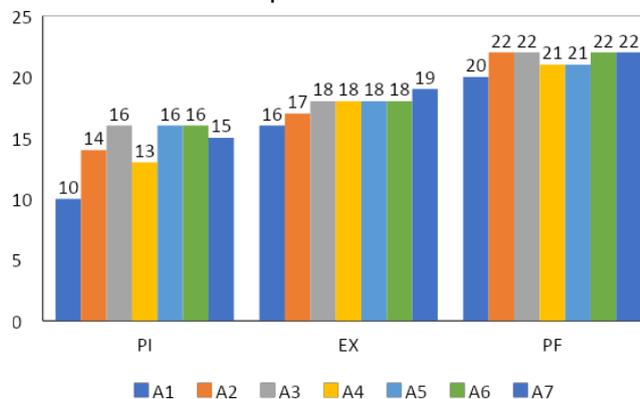


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados do gráfico evidenciam a capitalização dos conhecimentos adquiridos durante os módulos. A média nas competências dos alunos selecionados totalizou um progresso de 28,72%. Percebe-se que a sequência didática trouxe uma ampliação das cinco competências devido principalmente à natureza processual das atividades elaboradas a partir das necessidades reais da turma e dos objetivos predeterminados. Os dados estão localizados no apêndice A.

Agora que já evidenciamos o resultado por competência, é importante mostrarmos o desempenho individual dos alunos. Em nossa pesquisa, realizamos um exercício-teste no meio da sequência didática para avaliar o andamento do trabalho e que serviria como uma margem de segurança antes da produção final. Nesse exercício, constatamos dois sinais: primeiro, os alunos já conseguiam elaborar seu texto a partir dos conteúdos vistos até o quarto módulo e, segundo, a pontuação aumentou levemente em comparação à produção inicial, apontando o efeito positivo do método, como se vê no gráfico 2.

Gráfico 2 - Desempenho dos alunos selecionados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o gráfico 2, vemos que os alunos (A) selecionados, representados pelas respectivas linhas, entre a produção inicial (PI) e o exercício-teste (EX), apresentaram um leve aumento da pontuação, e na produção final (PF) constatamos evolução completa. Nesse ponto, ressaltamos a importância desse exercício-teste como termômetro da execução realizada nesta pesquisa-

ação. Metaforicamente, ele serviu de bússola na reorientação dos esforços para se trabalhar os pontos cegos<sup>20</sup>.

Em se tratando de avaliação, devemos levar em conta o caráter somativo da aprendizagem. Consoante Romão (2001), a avaliação somativa é um procedimento avaliativo focado na verificação da aprendizagem, com o intuito de comprovar o rendimento do aluno e a qualidade do aprendizado, de modo a justificar o resultado satisfatório ou insatisfatório do discente. Atrelando essa definição aos conceitos dos pesquisadores genebrinos, podemos ver que

uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Em conformidade com o pensamento dos autores, é importante considerarmos que a avaliação se delineia durante todo o processo de ensino da sequência didática. Posto isso, é crucial que os critérios sejam definidos para os alunos de maneira objetiva, de modo que os níveis almejados possam ser galgados à medida que os módulos são didaticamente transpostos aos discentes.

Em suma, é notório que o processo de avaliação deve ser mediado por uma perspectiva de autorregulação da aprendizagem, atentando-se, sobretudo, para os objetivos iniciais, sem esquecer de fornecer os instrumentos e o feedback necessários para a progressão dos discentes.

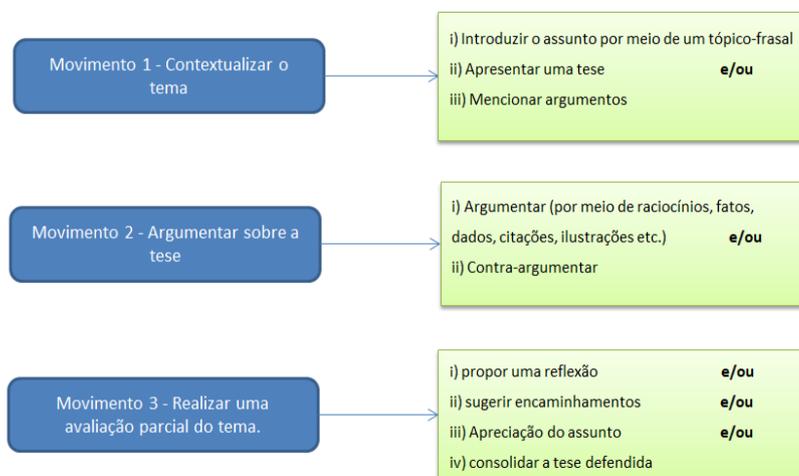
<sup>20</sup> Alguns alunos, embora tenham visto os conteúdos durante os primeiros módulos, tiveram dificuldades em compreender ou aplicar esse aprendizado. Então, por meio do exercício-teste, vimos as falhas que ainda permaneciam em relação às competências a serem adquiridas.

Com a exposição dos resultados dessa pesquisa, ficou evidente que conseguimos ampliar a competência de escrita dos alunos em relação ao artigo de opinião. Pela observação dos critérios das produções finais, vemos que os alunos compreenderam tanto o aspecto discursivo quanto retórico do gênero textual.

## MOVIMENTOS RETÓRICOS IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Após a leitura das produções finais da sequência didática e das competências avaliadas no desenvolvimento desta pesquisa com produção de textos, expressaremos os principais movimentos retóricos efetuados pelos discentes. Em se tratando do artigo de opinião, conseguimos observar que os alunos apresentaram a seguinte estrutura, como se vê na figura 4.

Figura 4 - Movimentos retóricos das produções textuais



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme Swales (1990), um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso, influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo.

De acordo com a figura 4, de maneira geral, observamos que os alunos realizaram em suas produções finais os três movimentos retóricos mencionados na base teórica deste recorte. Já em relação aos passos, elencamos os mais recorrentes nos textos.

O movimento 1 “*contextualizar o tema*”, foi subdividido em três passos que constituem a apresentação do tema polêmico a ser desenvolvido. O passo 1 é a introdução do assunto por meio de um tópico-frasal; no passo 2, o autor assume uma posição, ao apresentar a tese; no passo 3, mencionam-se os argumentos que serão tratados no desenvolvimento.

O movimento 2 caracterizado como “*argumentar sobre a tese*” tem basicamente dois passos: o passo 1 que é argumentar em favor do ponto de vista assumido por meio de raciocínios, fatos, dados, citações, ilustrações etc.; o passo 2, onde o autor deve contra-argumentar utilizando os mesmos meios do passo anterior.

Por fim, o movimento 3, “*realizar uma avaliação parcial do tema*”, tem a função de encerrar o artigo de opinião com julgamentos que se aproximam da provisoriedade<sup>21</sup>, porque os fatos ainda estão em curso. No passo 1, pode-se propor uma reflexão sobre o tema; no passo 2, há sugestões de encaminhamentos para resolução do problema; no

21 Diferentemente do ensaio que exhibe perspectivas mais definitivas, alicerçadas solidamente, pois possui entendimento mais amplo do fato e anseia a sistematização do seu conhecimento. (MELO, 2003, p. 121).

passo 3, o autor faz uma apreciação do tema abordado; no passo 4, reafirma-se a tese defendida.

Diante disso, é notório que os discentes conseguiram compreender que a organização retórica do artigo de opinião possui um conjunto de movimentos e passos<sup>22</sup> que podem ser utilizados para a produção do gênero. É óbvio que os apresentados, aqui, são uma síntese do *corpus* utilizado e não contemplam a totalidade de traços retóricos.

## CONCLUSÃO

Nossa pesquisa evidenciou o trabalho com o uso da sequência didática para o ensino do artigo de opinião com o objetivo de melhorar a capacidade de escrita dos alunos. Dessa forma, constatamos, mediante análise dos dados, que a aplicação das estratégias nas atividades propostas resultou, majoritariamente, numa evolução expressiva em relação ao desempenho dos discentes concernente à prática de produção escrita.

De maneira geral, no diagnóstico das produções iniciais, houve a recorrência das seguintes inadequações: inaptidão para desenvolver um tema, baixo conhecimento do gênero textual, inconsistência na argumentação, uso limitado de articuladores textuais e inúmeras falhas em aspectos gramaticais. Portanto, a intenção de nosso estudo foi reduzir a defasagem encontrada de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) sobre o uso da sequência didática para o ensino de gêneros textuais, em que um dos pontos importantes

22 Pela brevidade desse capítulo, o leitor encontrará mais detalhes sobre os movimentos e passos retóricos na análise da dissertação.

dessa metodologia é instrumentalizar o aluno com conhecimentos de maneira sistemática e metódica.

Nesse contexto, percebemos que esse processo sistemático é indispensável ao aprendizado dos discentes, uma vez que o emprego contínuo, somado ao já aprendido, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências de escrita. Por isso, podemos constatar que a aplicação dessa metodologia foi uma ferramenta fundamental para que o estudante pudesse empregá-la corretamente e, assim, obtivesse um desempenho significativo, visto que a sequência didática transforma o discente em um bom escritor, que escreve de forma consciente, organizada e reflexiva, atendo-se a um plano preestabelecido de escrita.

Um ponto a ser comentado é que a ausência de alguns alunos — uma simples falta, por exemplo, durante o projeto — prejudicou o acompanhamento deles visto que a aula seguinte dependia da anterior, por se tratar de módulos concatenados de uma sequência didática. Cabe ao professor, ao identificar esse problema, tentar saná-lo imediatamente.

Como discutido anteriormente, a dificuldade de escrita dos alunos é um assunto bastante recorrente aos professores de produção textual e novas abordagens têm sido aplicadas para tratamento desse problema. Partindo disso, um dos pontos importantes foi a contribuição na elaboração dos parágrafos do texto. Depois das aulas teóricas e práticas, percebemos que eles já conseguiam produzir parágrafos estruturados, pois estavam cientes do modelo de Toulmin.

Assim sendo, sugerimos a adoção da nossa proposta de intervenção inspirada na sequência didática aos professores interessados em desenvolver o potencial de seus alunos não só para o ensino de produção textual como também dos demais conteúdos de Língua Portuguesa. Vale salientar que criar uma

sequência didática exige estudo, planejamento, análise e, sobretudo, dedicação para conseguir interligar módulos e concluí-la sem incompletudes e/ou inconsistências.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.19-60.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M.Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 108-129.

KLEIMAN, A. B; BORGES DA SILVA, S. B. *Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos*. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). *Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações*. Natal: Editora de UFRN, 2008, p 487 - 517.

KOCH, I. V. G. *Desvendando os segredos do texto*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCHE, V.S; BOFF, O. M. B; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

ROJO, R. *Gêneros discursivos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas* In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. 2005, p. 184-207.

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

\_\_\_\_\_. *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.

\_\_\_\_\_. *Re-Thinking Genre: Another Look at discourse community effects*. Trabalho apresentado no Re-Thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# 8

Lucineide Matos Lopes  
Ana Célia Clementino Moura  
Maria Margarete Fernandes de Sousa

## **A CONEXÃO DE SIGNIFICADOS NO USO DO ELEMENTO CO-ORDENADOR E EM CONTOS DE FADAS POR PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNAS(OS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Resumo:**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a natureza das relações do elemento co-ordenador e na articulação interfrástica, a partir da produção do conto de fadas *Os três porquinhos*. Nosso estudo fundamenta-se na Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1985). Para investigar a conexão de significados na determinação do estatuto de conjunção coordenativa e nos tipos de relação de co-ordenação, apoiamos-nos em Neves (2012; 2016). Para o gênero contos de fadas, guiamos nossas reflexões em torno de Todorov (1981) e Coelho (2012). Quanto ao *corpus*, constitui-se de três textos produzidos por alunas(os) do Ensino Fundamental – 6º e 7º anos. Como resultado, constatamos, que a partir da produção do conto de fadas, o uso do elemento co-ordenador e apresenta, além do valor semântico básico de adição, os valores de adversidade, de causalidade, e de conclusão.

**Palavras-chave:**

Elemento co-ordenador e. Perspectiva funcionalista. Valores semânticos. Contos de fadas.

## INTRODUÇÃO

No momento atual, o cenário da educação encontra-se em adequação no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial promulgado no final de 2018, que traz orientação sobre os currículos das redes de ensino, além de estabelecer propostas pedagógicas em relação às competências e habilidades desenvolvidas na Educação Básica. No que se refere ao ensino de produção textual no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, o documento apresenta como ponto de partida as práticas de uso e reflexão, e considera a produção e circulação dos diferentes gêneros nas diversas esferas da atividade humana. Quanto à construção da textualidade na produção, leva em consideração a relação entre as partes do texto, a organização das informações, o uso de recursos linguísticos e multissemióticos articulados com as especificidades do gênero e os efeitos de sentido.

Nesse contexto, essas questões estão em convergência com reflexões de base funcionalista no ensino, que entendem na prática de produção de texto a necessidade de considerar as relações estabelecidas na construção de significações a partir de sua funcionalidade. Portanto, vertentes que se fundamentam nessa visão defendem o papel das lições funcionalistas como ponto de partida para a análise da língua em seu uso e funcionamento. Assim sendo, nosso estudo coaduna com a visão de que no processo de construção do enunciado a organização das relações constrói as significações.

Por outro lado, o ensino de produção de textos introduzido nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano parece permanecer, muitas vezes, ainda vinculado ao ensino de tipologia textual, ou seja, escrita de textos narrativos, descritivos e dissertativos. No entanto, é relevante que os gêneros sejam abordados

nas aulas de produção textual, e o papel do professor é levar às(os) alunas(os) a familiarizarem-se com os mais diversos gêneros textuais, para mostrar a funcionalidade destes socialmente.

Nossa escolha por trabalhar com os contos de fadas, inicialmente, justifica-se por compreendermos seu valor pedagógico, além dos benefícios que podem produzir subjetivamente, já que tratam de temas ligados à essência do ser humano como, por exemplo, o medo, a inveja, o ciúme, entre outros. Além disso, esse gênero compreende textos direcionados para público de qualquer faixa etária, e bastante conhecidos por todos, seja por meio da oralidade ou da escrita. Portanto, o enfoque nesse gênero para a percepção do uso dos conectores pelas(os) alunas(os) torna-se ponto fundamental.

Nesse sentido, esse estudo apresenta como objetivo analisar a ocorrência no uso dos elementos conjuntivos, e, de maneira específica, o elemento co-ordenador e na construção de enunciados e nas relações semânticas construídas. Além disso, procuramos verificar qual a natureza das relações estabelecidas na articulação interfrástica. Vale ressaltar que de acordo com Halliday e Hasan (1976), os elementos conjuntivos não são coesivos por si mesmos, porque o seu significado supõe a presença de outros elementos discursivos.

Assim sendo, para realizar essa investigação analisamos três textos a partir da reprodução do conto de fadas *Os três porquinhos*. Os textos foram escritos por alunas(os) do Ensino Fundamental do 6º e 7º ano, de uma escola municipal<sup>23</sup>. Contamos com a participação de um aluno de 11 anos, 6º ano; um aluno de 12 anos, 7º ano; e uma aluna de 12 anos, 7º ano. Em um momento posterior, os textos produzidos foram identificados da seguinte maneira: A1M, A2M, e Aa3F, com o intuito de identificar os participantes: A indica aluno; Aa aluna; M sinaliza

<sup>23</sup> Do total de doze estudantes que participam do apoio pedagógico de Língua Portuguesa, no turno da tarde, apenas seis estavam presentes no momento da coleta. Dentre esses seis, somente três conseguiram escrever o texto completamente.

masculino, e F feminino; os dígitos 1,2,3 correspondem à identificação da quantidade de textos.

Quanto à coleta dos dados, ocorreu na sala da coordenação de uma escola municipal, na qual esses alunos possuem horário de estudo de apoio pedagógico por apresentarem desempenho abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa, no segundo semestre do ano letivo de 2018. Inicialmente, foi realizada a leitura da história *Os três porquinhos* pela professora e, em seguida, a escrita da história pelas(os) alunas(os). Para tanto, foi disponibilizado para cada aluno(a) uma folha de papel (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram produzidos em um tempo médio de 50 (cinquenta) minutos.

No que se refere à organização do artigo, além da Introdução, apresenta os seguintes movimentos retóricos: no primeiro momento, em *Os contos de fadas*: o ato de narrar como um meio para conectar significados, tratamos do gênero contos de fadas em relação à sua origem, composição e estilo; no segundo momento, em *A visão funcionalista de Halliday na articulação de orações e frases*, apresentamos a perspectiva hallidayana sobre a articulação de orações e frases; no terceiro momento, em *O valor semântico básico: o uso dos elementos conectores*, discutimos sobre o uso dos elementos conectores; no quarto momento, em *O co-ordenador 'e' na arquitetura do texto*, discutimos o papel caracterizador desse elemento conjuntivo; no quinto momento, em *Os diferentes tipos de relação do co-ordenador e*, apontamos algumas relações semânticas desse co-ordenador construídas na produção das(os) alunas(os), e, por fim a Conclusão.

Iniciamos nosso caminho apresentando, logo a seguir, aspectos característicos do gênero contos de fadas no que diz respeito à sua origem, sua composição e estilo, por considerá-lo um

aliado no trabalho da conexão de significados com as(os) alunas(os) do Ensino Fundamental.

## OS CONTOS DE FADAS: O ATO DE NARRAR COMO UM MEIO PARA CONECTAR SIGNIFICADOS

São muitos os adeptos da ideia de que os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento emocional infanto-juvenil, não somente porque torna possível reflexões sobre a natureza humana, mas também por viabilizar recursos que estimulam a imaginação e acabam por levá-las a definir seu lugar na família e no mundo.

Quanto à sua origem, torna-se tarefa difícil determiná-la exatamente, bem como sua transmissão ao longo dos séculos. Conforme Meregé (2010), os contos possuem origem pré-históricas por meio de histórias contadas ao redor do fogo por anciãos das tribos xamãs. Nesse período, para os jovens se iniciarem no mundo adulto, havia o cumprimento de provas e sacrifícios que se incluíam no relato dessas histórias.

No século XVII, momento em que essas histórias ainda eram contadas oralmente, o escritor francês Charles Perrault, apontado como o pioneiro na compilação das narrativas, resolveu reuni-las por meio de registro escrito a partir das memórias populares da época. Em 1697, publicou o livro *Contos da mamãe gansa*, direcionado ao público infantil, composto de oito dessas histórias maravilhosas, que são: *A bela adormecida no bosque*; *Chapeuzinho vermelho*; *O barba azul*; *O gato de botas*; *As fadas Cinderela ou A gata borralheira*; *Henrique do topete*; *O pequeno polegar*. Essas histórias caracterizam-se por apresentar, além do caráter de entretenimento, também conteúdo moral direcionado à formação das crianças, por meio de valores.

Ainda nesse contexto histórico, no século XIX, os irmãos Grimm também se dedicam à elaboração dos contos de fadas a partir dos contos de Charles Perrault, além da criação de suas próprias histórias (COELHO, 2012).

Quanto aos traços característicos que particularizam o gênero contos de fadas, o lingüista e filósofo búlgaro Tzvetan Todorov (1980) classifica-os como uma das variedades dos *Contos Maravilhosos*, já que nessas narrativas ocorrem os acontecimentos sobrenaturais como, por exemplo, o sonho que dura cem anos, o lobo que fala, os dons mágicos das fadas, entre outros. Assim sendo, nas palavras do estudioso, “o que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o status do sobrenatural” (TODOROV, 1980 p.30). Portanto, essa escritura a que se refere o estudioso encontra-se relacionada à aspectos composicionais e de estilo que são específicos dessas histórias.

Nesse sentido, Propp (1984) esclarece que os contos de fadas constituem-se, de início, a partir de sua estrutura narrativa que apresenta a seguinte composição: aspiração ou desígnio, a viagem, o desafio, o mediador, e a conquista do objetivo. O primeiro refere-se ao motivo principal que leva o herói à ação, ou seja, o ponto de partida da história. No caso dos Três porquinhos relaciona-se à tarefa de construção de suas casas. Quanto ao desafio, o herói realiza uma jornada ao deixar a casa dos pais, o lugar onde mora. O terceiro ponto, o mediador, trata-se de um objeto encantado que auxilia o herói, que na história em tela refere-se à água quente que os porquinhos jogam no lobo. A esperteza do porquinho mais velho também serve como mediador para que o herói consiga vencer o obstáculo, no caso, o lobo. A conquista é o momento que corresponde ao cumprimento do propósito pelo herói com o famoso “felizes para sempre”.

Portanto, compreendemos esse gênero como importante ferramenta pedagógica para ser utilizada na sala de aula por facilitar a aprendizagem, no ensino de Língua Portuguesa, já que são textos

conhecidos socialmente, além de uma relação de afetividade com o público infanto-juvenil, há sempre uma dimensão de algo a ser apreendido na trajetória do ser humano. Então, assumimos que, para estudar a língua materna em uso quanto à conexão de significados, consideramos que o gênero conto de fadas constitui-se um recurso relevante no ensino reflexivo da escrita.

Na seção seguinte, tratamos da articulação de orações e frases na perspectiva funcionalista hallidayana.

## A VISÃO FUNCIONALISTA DE HALLIDAY NA ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES E FRASES

A Gramática Sistêmico-Funcional ou Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria desenvolvida pelo linguista britânico Michael Halliday, tem como ponto de partida a língua interpretada como um sistema de significados, pois leva em consideração que é por meio das formas que os significados podem ser realizados. Assim, essa abordagem coloca as formas de uma língua como meio para atingir um fim, e não como um fim em si mesma.

Sobre esse caráter sistêmico da gramática, Neves (2016) explica que “o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas das escolhas que o falante faz quando o compõe para um objetivo específico, com elas produzindo significados (NEVES, 2016, p.18). Por isso, nessa proposta funcionalista, a questão do uso da língua em interação torna-se componente necessário, na qual as unidades linguísticas servem a um fim como meios linguísticos de expressão.

No tocante à articulação de orações e de frases, Halliday (1985) apresenta dois eixos que definem as realizações na organização dos blocos enunciativos que são: o sistema tácito e o sistema

lógico-semântico. O primeiro se refere à interdependência entre os elementos, e compreende a relação entre elementos de estatuto similar, a parataxe; e, a relação que existe entre elementos de estatuto diferenciado, a hipotaxe.

Já o sistema lógico-semântico compreende a maneira como os processos se relacionam, no entanto o modo de organização dos enunciados e sua estrutura apresentam-se desvinculados. Assim, conforme Neves (2016), essa relação entre os processos “[...] se resolve por uma expansão ou por uma projecção, relações que cumprem diverso papel semântico-funcional” (NEVES, 2016, p.228).

Ainda de conformidade com autora, a noção de que conjunção (ou junção) é um processo textual de coesão encontra apoio em Halliday e Hasan (1976) ao caracterizá-la como uma relação semântica entre um elemento conjuntivo que se conecta antes e depois de um enunciado, ou seja, há uma conexão. Na verdade, podem ocorrer variados tipos de relações semânticas entre as orações, as quais se tornam explícitas por meio de elementos conjuntivos. Essa coesão não existe pelo elemento em si mesmo, mas devido ao seu significado que pressupõe a presença de outros elementos no discurso.

A seguir, tratamos desses valores semânticos constituídos na relação interfrástica por meio de elementos conjuntivos, e mais especificamente, do elemento co-ordenador e.

## O VALOR SEMÂNTICO BÁSICO: O USO DOS ELEMENTOS CONECTORES

Nos estudos de base funcionalista, a articulação de orações e frases possui como foco não apenas as estruturas dos enunciados. Esse tipo de investigação questiona a classificação estanque subordinação

e coordenação que ocorre na visão tradicional, pois não consideram a integração sintática na relação entre as orações, ou seja, a oração é concebida subparte de outra estrutura oracional. Já os estudos funcionalistas sobre os processos de construção dos enunciados opõem-se à tradição por levarem em consideração além da estrutura, o conjunto de propósitos para estudar a língua em função, em uso.

Quanto a noção de conjunção, Neves (2016) destaca a definição de Halliday e Hasan (1976), “uma especificação semântica do modo pelo qual o que vai seguir-se está sistematicamente conectado com o que vem antes” (NEVES, 2016, p.243). Dessa forma, podemos perceber o caráter coesivo dos elementos conjuntivos, pois o seu significado supõe a existência de outros elementos do discurso.

Em relação à classificação da conjunção/junção, Neves (2016) apresenta os quatro tipos propostos por Halliday e Hasan (1976) que são aditiva, adversativa, causal e temporal<sup>24</sup>. Na causal inclui-se razão, propósito, consequência, resultado etc., enquanto a alternativa encontra-se incluída na aditiva. Esses estudiosos entendem que essas mesmas quatro relações estabelecem-se não somente no conteúdo daquilo que se diz, mas também no desenvolvimento da argumentação.

Portanto, como Neves (2016), que opera a noção de conjunção (junção) a partir de Halliday e Hasan (1976), consideramos esse processo textual de coesão para analisarmos a produção textual das(os) alunas(os), nessa relação semântica entre o elemento conjuntivo que se encontra antes e depois do enunciado.

Desse modo, a partir da análise dos textos produzidos pelas(os) alunas(os) que reescreveram o conto de fadas *Os três porquinhos*, observamos o emprego dos elementos conectivos que marcam essas

<sup>24</sup> Essa questão das conjunções no funcionalismo pode ser encontrada mais detalhadamente em Neves (2016).

relações. Em seguida, após o levantamento do uso dos conectivos nos três textos, apresentamos o quadro que segue:

**Quadro 1 - Ocorrência de uso de elementos conectores**

CONECTORES	A1M	A2M	A3F	TOTAL
E	06	27	10	43
QUE	06	05	07	18
MAS	02	01	00	03
ENTÃO	02	00	01	03
PORQUE	01	00	00	01
QUANDO	00	01	02	03
ONDE	00	00	01	01

Fonte: elaboração nossa

Diante dos resultados apresentados, pudemos constatar que o marcador conectivo *e* apresenta maior destaque no que se refere ao seu uso nos textos analisados, já que apresenta 43 (quarenta e três) ocorrências, nos três textos. Dentre os três textos analisados, apontamos o A1M que mostra um menor uso do co-ordenador '*e*', com 6 (seis) ocorrências. No entanto, A2M, ao produzir seu texto, fez uso de uma significativa quantidade de enunciados construídos a partir da ligação desse elemento co-ordenador, pois constata 27 (vinte e sete) ocorrências. Sobre essa questão da arquitetura do texto e esse elemento, Neves (2016) afirma que na organização do texto como unidade significativa, especialmente o '*e*' faz o texto avançar. Assim, dentre os textos analisados, o texto A2M é o que melhor exemplifica esse avanço, principalmente no trecho que segue:

Ex. 1:

[...] e o lobo disse "Fsss cheiro de porquinho"

e ai o lobo sugou o ar e ele arourou e a casa

de palha caiu e o porquinho correu para a sequeando casa de madeira e aí ele disse “abram a porta” mais os porquinho não abriram e aí o lobo a soprou e aí caiu a casa de madeira e aí os porquinhos correram para o teseiro e aí o lobo disse abra a Porta e mão abriro a Porta mais

o lobo asoprou na casa de tijolo mais não caiu e o lobo viu que não caio e o lobo asoprou di novo e não caiu e aí o lobo pensoueu vou pelo chaminé

[...] e aí os

treis porquinhos viu que

o lobo estava na estelha e os porquinhos

[...]

e ele correu para floresta (A2M)

Já o co-ordenador ‘onde’ apresenta-se como o elemento menos usado na produção da história dos três porquinhos, escrita pelas(os) alunas(os). Este co-ordenador não se constitui articulador de vasto valor semântico, então observamos seu uso apenas na seguinte passagem:

Ex.2:

O lobo sabendo que os três foram para a casa do porquinho mais velho, foi para onde eles estavam.(Aa3F)

Portanto, nossa escolha pelo co-ordenador e verificou-se devido ao fato de que esse marcador de coordenação que, geralmente, ocorre em início de frase e parágrafo, configura-se numa conjunção que se encontra externamente em relação à organização sintática de cada frase completa ou parágrafo. Dessa forma, esse elemento ultrapassa a organização sintática e institui-se articulador que apresenta importante valor semântico discursivo.

A seguir, discorreremos sobre o co-ordenador e, além de seu desenvolvimento na organização textual.

## O CO-ORDENADOR E NA ARQUITETURA DO TEXTO

Sobre essa questão do papel dos elementos co-ordenadores na organização textual a partir do texto como unidade significativa, Neves (2016) afirma que o co-ordenador e possui papel caracterizador da arquitetura do texto que se destaca dos outros elementos co-ordenadores. Isso se deve pelo caráter que esse elemento possui de fazer o texto avançar. Assim, a autora menciona três aspectos de sua função “arquitetural”, denominada de valor de composição textual-discursiva do e, pois serve para “(i) abrir um desenvolvimento (ataque); (ii) fechar um desenvolvimento (encerramento); (iii) marcar a transição de um desenvolvimento a outro (transição não lógica)” (NEVES, 2016, p.252).

Então, nos textos analisados encontramos os trechos abaixo que podem ilustrar o e arquitetural que tem a finalidade de abrir um desenvolvimento:

Ex.3:

e o lobo disse “Fsss cheiro de porquinho” (A2M) (e arquitetural ataque)

e queriam morar sozinhos. (Aa3F) (e arquitetural ataque)

Para ilustrar o elemento co-ordenador e arquitetural que serve para fechar um desenvolvimento (encerramento), vale destacar os seguintes trechos:

Ex.4:

e os porquinhos aprenderam a lição. (A1M) (e arquitetural encerramento)

e ele correu para a floresta. (A2M) (e arquitetural encerramento)

e nunca mais apareceu.(Aa3F) (e arquitetural encerramento)

Quanto ao terceiro aspecto caracterizador arquitetural do co-ordenador e, marca a transição de um desenvolvimento a outro. Neves (2016) esclarece que esses valores nem sempre podem ser distinguidos, pois o valor de transição pode ocorrer ao abrir um novo desenvolvimento de ataque. Nas três produções analisadas, pudemos observar que não houve a ocorrência desse aspecto arquitetural do co-ordenador e, já que não detectamos esse elemento ao marcar passagem de um desenvolvimento a outro.

A próxima seção versa a respeito das diversas relações estabelecidas por esse elemento de coordenação na organização textual.

## OS DIFERENTES TIPOS DE RELAÇÃO DO CO-ORDENADOR E

Neves (2016) entende que o valor de elemento co-ordenador é garantido para o e, portanto se torna importante abordar o significado de seu valor semântico básico. Nesse sentido, a autora propõe como definição semântica básica:

Para o e, o valor semântico básico é o de adição. Essa definição se relaciona com o próprio significado etimológico de 'e', entendida a relação temporal apenas no sentido de estruturação do enunciado. A ocorrência de e entre dois segmentos indica que cada um deles é externo ao outro (co-ordenado) e que o segundo se soma ao primeiro no processo de enunciação. Fica indeterminada a direção que toma o segundo segmento em relação ao primeiro, tanto na organização das unidades de informação como na organização argumentativa (NEVES, 2016, p.248).

Portanto, dentre os diferentes tipos de relação de conexão, seu estatuto de co-ordenador é percebido. Esse estudo coloca em evidência o emprego desse elemento e o valor direcionado para as diversas relações semânticas interfrásticas. Assim sendo, o quadro abaixo destaca os valores semânticos verificados quanto ao emprego do co-ordenador e nos textos analisados:

**Quadro 02 – Ocorrência de valores semânticos do co-ordenador e empregados nos textos**

VALOR SEMÂNTICO	A1M	A2M	Aa3F	TOTAL
Adição	1	16	06	23
Conclusão	1	04	03	08
Adversidade	2	03	01	06

Causa	2	02	00	04
Temporalidade	0	02	00	02

Fonte: elaboração nossa.

Nessa reflexão que prioriza o funcionamento linguístico do elemento co-ordenador e, em textos produzidos por alunas(os) do Ensino Fundamental – 6º e 7º anos, pudemos constatar que, dentre os diversos valores semânticos utilizados, o valor de adição apresentou 23 (vinte e três) ocorrências, portanto apareceu nos textos em maior número de vezes, o que representa o seu potencial agregador de significado. Em contrapartida, o menos usado foi o valor semântico de temporalidade, uso ocorrido no texto A2M, com apenas duas ocorrências, como podemos observar a seguir:

Ex.5:

[...] e u porquinho correu para a sequiando casa de madeira (A2M)

[...] e aí os porquinhos correram para a teseiro (A2M)

Assim, além do valor semântico de adição (menos ocorrência) e o valor de temporalidade (menos ocorrência), mostramos os demais valores semânticos empregados nos textos das(dos) alunas(os) destacados em alguns trechos. Sobre a relação semântica de conclusão, pudemos constatar oito ocorrências, das quais destacamos algumas a seguir:

Ex. 6:

[...] ele sobiu pela chaminé mas os porquinos

acenderãoum cauderão cheio de água, e o lobo sequeimou

e os porquinos aprenderam a lição. (A1M)

Mais quando o lobo desceu queimou o rabo e ele correu para a floresta.(A2M)

O lobo com muita raiva  
tentou subir a chaminé, e desseo  
quando desseo, queimou o rabo e  
nunca mais apareceu. (Aa3F)

Ao observarmos o uso desse valor semântico de conclusão, no primeiro trecho, pudemos perceber que no texto A1M conclui-se a história ao relatar que os porquinhos colocaram um caldeirão com água quente, o lobo queimou-se. Há o emprego do co-ordenador e para expressar a ideia de finalização, pois os porquinhos acabam por aprender a lição e percebem que as coisas mais trabalhosas, no caso as casas, são mais resistentes.

Já o segundo e o terceiro trechos, do texto A2M e Aa3F fazem referência à mesma ação ao explicar que o lobo quando desceu pela chaminé, queimou o rabo, então finaliza a ação, no texto A2M, ao correr para a floresta, e no Aa3F, ao desaparecer na floresta, ambos constroem valores semânticos de conclusão de ação.

Quanto ao valor semântico de adversidade, pudemos observar seu uso nos três textos com um total de 6 (seis) ocorrências, das quais apresentamos algumas, logo a seguir:

Ex. 7:

[...] o lobo asoprou e a casa de tijolos nem se mecheu (A1M)

[...] e ai o lobo disse abra a Porta e não abriro a Porta (A2M)

O lobo todo se achando, pensandoque

ia derrubar a casa de tijolos, assoprou

o mais forte possível, e não conseguiu. (Aa3F)

Com efeito, podemos perceber nos trechos destacados que o elemento co-ordenador e estabelece relações de oposição. Tanto os textos A1M e Aa3F tratam da parte da narrativa em que o lobo assoprou a casa de tijolos, mas não conseguiu derrubá-la, ou seja, ideias contrárias. Já o A2M relata, em sua história, que o lobo mandou abrir a porta, mas os porquinhos não abriram, então mostra também ideias opostas. Portanto, as construções apresentam em comum a relação de adversidade estabelecida pelo elemento co-ordenador e.

Quanto ao valor semântico de causa, pudemos observar seu uso nos textos A1M e A2M com um total de 4 (quatro) ocorrências, enquanto o texto As3F não estabeleceu essa relação semântica na construção textual. A seguir, apresentamos alguns trechos que apresentam esse uso.

Ex. 8:

[...] o lobo asoprou e de rubou a casa de  
madeira[...] (A1M)

E ele asoprou e a casa de palha caiu (A2M)

Na relação de causalidade empregada em alguns enunciados destacados, Neves (2012) explica que há uma zona de causalidade através de uma correspondência básica entre os enunciados. Assim, no trecho do texto A1M, “O lobo asoprou e de rubou a casa de madeira”, corresponde [A casa de madeira foi derrubada porque o lobo assoprou]; então, A causa é a primeira oração, “O lobo asoprou”; e a segunda oração coordenada, o causado, “e de rubou a casa de madeira”. Da mesma maneira, no trecho de A2M, “E ele asoprou e a casa de palha caiu”, corresponde [A casa de palha caiu porque o lobo assoprou]; portanto, a causa é a primeira oração coordenada, “E ele asoprou”; e o causado, a segunda oração coordenada, “e a casa de palha caiu”.

Após colocarmos em foco a constituição de enunciados a partir do emprego de valores semânticos para o co-ordenador *e*, em textos produzidos por alunas(os) do Ensino Fundamental – 6º e 7º anos, com o gênero contos de fadas como ponto de partida para a produção textual, pudemos constatar os diferentes tipos de relação de coordenação construídas nas produções. Constatamos com isso que o elemento co-ordenador *e*, além de apresentar os valores de conclusão, adversidade, causa e temporalidade, também apresenta o emprego de seu valor básico de soma e os efeitos produzidos. Portanto, torna-se evidente o caráter desse elemento na produção das(os) alunos, por fazer o texto avançar na progressão textual.

## CONCLUSÃO

Nesse artigo desenvolvido em cinco momentos, trabalhamos com o objeto elemento coordenador *e*, ao considerar sua conexão de significados, em textos produzidos por alunas(os) do Ensino Fundamental – 6º e 7º anos. Em relação à produção dos textos, focamos o gênero contos de fadas que se constitui recurso pedagógico importante para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Desenvolvemos uma pesquisa de base quali-quantitativa, já que em alguns momentos no decorrer do percurso, precisamos quantificar os dados. Além disso, traçamos objetivos com o propósito de realizar interpretação e descrição de nosso objeto quanto ao seu valor semântico básico, sua característica de elemento arquitetural e seus diferentes tipos de conexão.

Para realizar esse trabalho, além do estudo do gênero contos de fadas, debruçamo-nos sobre as concepções teóricas de base funcionalista, a partir da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1985); em seguida, na determinação do estatuto de

conjunção coordenativa, e nos tipos de relação de co-ordenação, em Neves (2012; 2016).

Assim sendo, entendemos que nosso estudo pode ser considerado como ponto de partida para suscitar cada vez mais reflexões de base funcionalista no ensino com destaque para o trabalho com o gênero por tornar evidente o funcionamento da linguagem. Isso se dá por termos procurado tornar relevante que no ensino, em especial, na prática de produção de texto a partir de contos de fadas é necessário considerar as relações estabelecidas a partir da construção de significações e das funcionalidades.

Ao analisarmos o emprego do elemento co-coordenador e na articulação da organização textual de produções de alunas(os) do Ensino Fundamental de 6º e 7º anos, pudemos constatar seu papel no avanço da progressão textual. Encontramos diferentes tipos de valores semânticos marcados nos textos analisados, quais sejam, adição, conclusão, adversidade, causa, temporalidade. Assim sendo, essas relações constroem significados que se conectam.

Por último, quanto à recorrência desses valores semânticos nos três textos analisados, pudemos constatar a confirmação do valor semântico básico de soma nos enunciados, já que foi a relação que apresentou maior ocorrência nos textos das(os) alunas(os). Portanto, concluímos que a partir do emprego desses valores diversificados os textos apresentam avanços na progressão da história contada e trazem efeitos que os caracterizam de maneira particular.

Além disso, com a maior incidência do co-ordenador do e que, em geral, apresenta valor de adição, entendemos que as(os) alunas(os) projetam esse significado para outras relações, o que justifica o menor uso dos outros co-ordenadores que expressam outros valores. Isso nos leva a concluir que as(os) alunas(os) encontram dificuldade nesses usos, por não parecer tão acessível

quanto o uso do valor de adição Assim, verificamos que o trabalho a partir do gênero Contos de fadas na conexão de significados faz do “texto uma peça em função” (NEVES, 2016), p. 11).

## REFERÊNCIAS

BRASIL, SEB/MEC. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, SEB/MEC, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos - mitos - arquétipos*. 4.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

HALLYDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

HALLYDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Rukaia. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas: Origens, Histórias e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.

NEVES, M<sup>a</sup>. Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática passada a limpo: conceito, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2016.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan; Organização e prefácio de Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. México: Premia, 1981.

# 9

Jamara Oliveira Vasconcelos de Sá  
Alcimária Alves Praxedes  
João Paulo Rocha Silva  
Marcos Paulo de Azevedo

## **O GÊNERO DISCURSIVO *VLOG* E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.558.216-240

**Resumo:**

Neste artigo, temos como objetivo principal apresentar uma proposta didática com base no gênero discursivo *vlog*, a fim de proporcionar aos discentes o contato com as modalidades de escrita e de oralidade da linguagem. Orientados metodologicamente pela abordagem qualitativa, assumimos como norteadora a pesquisa-ação à luz de Thiollent (2011). Como aporte teórico, utilizamos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (2011), Marcuschi (2010a) e Rojo (2012) além de outros autores que contribuíram para o estudo dessa temática. É necessário destacar, como reflexões provenientes desta empreitada, o fato de que é inegável a importância do trabalho docente voltado para a inclusão de gêneros emergentes do contexto digital na rotina das aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente o *vlog*, uma vez que este gênero está cada vez mais presente no dia a dia dos alunos.

**Palavras-chave:**

Gênero discursivo *vlog*. Proposta didática. Trabalho docente.

## INTRODUÇÃO

O advento das novas tecnologias digitais e da internet têm provocado diversas alterações nos modos de comunicação, construção e divulgação de conhecimentos. Esse cenário serve como suporte para a emergência de novos gêneros discursivos<sup>25</sup>, ditos multimodais, em virtude de suas diversas formas de apresentação, resultados do intenso processo de desenvolvimento tecnológico. Os gêneros despontantes nessa nova era tecnológica ganham, cada vez mais, espaço na condição de novas formas de interação pela linguagem.

Nesse contexto, é necessário que a escola, como bem pontua Rojo (2012), ao citar a proposta do Grupo de Nova Londres (GNL), tome posicionamento acerca dos novos letramentos que surgem na sociedade contemporânea. Entretanto, dissemelhante disso, as instituições escolares, frequentemente, mantêm os gêneros emergentes desses novos letramentos à margem, desconsiderando a multiplicidade cultural e semiótica das práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Dentro desse marco, emerge a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas vigentes, uma vez que despontam novos modos de ler e produzir textos no âmbito das tecnologias digitais. Nesse cenário, o gênero discursivo *vlog* aparece como um importante recurso para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dentro da sala de aula de Língua Portuguesa (LP), já que se trata de um gênero presente no cotidiano dos alunos.

Com base nisso, o objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de sequência didática com gênero discursivo *vlog*. Tal proposta, direcionada para uma turma de 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, tem por finalidade

25 Levando em consideração a flutuação terminológica em torno dos gêneros, neste estudo, adotamos a expressão “gêneros do discurso/gêneros discursivos”, uma vez, que nos filiamos à concepção bakhtiniana e à sua visão sociodiscursiva da interação verbal.

proporcionar aos discentes o contato com as modalidades de escrita, leitura e oralidade da linguagem, tratando-as como práticas sociais que contemplam os multiletramentos dos sujeitos nelas envolvidos.

Para tanto, adotamos como metodologia uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação à luz de Thiollent (1986). Desse modo, inicialmente, propomos a realização de um diagnóstico do campo de investigação e, por conseguinte, a elaboração de um plano de ação.

Nessa empreitada, partimos dos postulados teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acerca do trabalho com sequência didática, de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2010a), sobre os gêneros discursivos, de Marcuschi (2010b), com relação aos gêneros emergentes na esfera digital e de Rojo (2012) acerca dos multiletramentos.

Este estudo está dividido da seguinte forma: *a priori*, realizaremos considerações sobre os gêneros discursivos; em seguida, apresentaremos nossa proposta de sequência didática; por fim, teceremos algumas conclusões. Passemos à seção seguinte.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Ao discorrer sobre a concepção de gêneros, Bakhtin (2011), distanciando-se da perspectiva clássica, a qual advogava que os gêneros poderiam ser investigados considerando apenas suas propriedades formais, volta-se para o processo de produção destes. Nessa lógica, o autor parte das relações existentes entre a linguagem e as ações humanas para delinear seu pensamento.

Conforme esse teórico, os variados campos da atividade humana têm em comum o uso da linguagem e, por isso, os modos e

formas desse uso são multiformes, mesmo quando empregados em uma língua equivalente. Essa utilização da linguagem, para Bakhtin (2011), efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que fazem parte de determinadas esferas da ação humana.

Assim, tais enunciados só são produzidos dentro das instâncias da atividade social e determinam-se pelas condições específicas e finalidades de cada segmento da sociedade. O autor ainda postula que três elementos formam o enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Desse modo, esses três elementos estão intrinsecamente relacionados em todo o enunciado, e são definidos pelo domínio discursivo em que se insere a atividade de linguagem.

Sob essa ótica, Bakhtin (2011) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada campo de utilização da língua(gem). Os gêneros discursivos, nessa lógica, inserem-se em nossas práticas cotidianas e em nossa consciência, já que o uso da língua materializa-se sempre em determinado gênero, isto é, ao utilizar a linguagem, o falante realiza, antes de tudo, a escolha de um gênero.

O filósofo russo também faz a distinção entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos). Para ele, os gêneros primários formam-se a partir das interações comunicativas imediatas. São, portanto, os enunciados da comunicação cotidiana e, comumente, ocorrem na interação oral. Podemos citar como exemplos desses gêneros: o diálogo, a conversa telefônica, o bate-papo nas redes sociais etc.

Os gêneros secundários, por sua vez, conforme Bakhtin (2011), desenvolvem-se, sobretudo, por meio da escrita, e são elaborados numa cultura de caráter mais complexo, desenvolvido e organizado, isto é, em contextos comunicativos que exigem um nível maior de formalidade. Como exemplos desses gêneros, podemos citar: o teatro, o romance, o seminário, a tese científica etc.

Dialogando com os pressupostos bakhtinianos, Marcuschi (2010a) também ressalta a ideia de que os gêneros são manifestações históricas ligadas à vida cultural e social dos usuários da língua(gem) e que a comunicação verbal só é permitida mediante algum gênero. Nessa visão, os gêneros são formas sociodiscursivas de atuar sobre o mundo e aludir acerca dele.

Ademais, ainda consoante esse autor, resultados da ação coletiva, os gêneros discursivos contribuem coadjuvando as práticas comunicativas cotidianas e são extremamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, uma vez que se modificam adstritos às necessidades e atividades socioculturais e por meio da relação com as novas tecnologias. Os gêneros do discurso, desse modo, constituem entidades empíricas que são encontradas em “nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marcuschi (2010a) também distingue a noção de gêneros e tipos textuais, ressaltando o caráter fundamental desta para o trabalho com a produção e compreensão textual. Segundo ele, os tipos textuais são sequências teoricamente determinadas por sua natureza linguística e estão contidas dentro dos gêneros, abrangendo poucas categorias, como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros textuais, tratam-se dos textos materializados que são utilizados no cotidiano das sociedades. Além disso, o teórico também ressalta que, diferente dos tipos textuais, os gêneros são extremamente diversos e possuem aspectos sociocomunicativos que ficam evidentes por meio do conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Dito isso, na próxima subseção, discorreremos sobre os gêneros emergentes no contexto das novas tecnologias digitais.

## OS GÊNEROS DISCURSIVOS EMERGENTES NO CONTEXTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O avanço e a intensificação do uso das novas tecnologias digitais têm ocasionado a emergência de novos gêneros em ambientes virtuais. Como ressalta Marcuschi (2010b), embora esses gêneros sejam relativamente diversificados, a maioria deles possui formações semelhantes em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita. Acerca disso, Marcuschi (2010a, p. 21) afirma que:

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos.

Nesse sentido, a tecnologia permite o surgimento de novos modelos discursivos, mas não cabalmente inéditos. Esses gêneros despontantes na esfera digital já causam polêmicas no que diz respeito à natureza e proporção do impacto na linguagem e na vida social. Isso ocorre porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e competem hoje, em importância, com as atividades comunicativas, adstritos do papel e do som (MARCUSCHI, 2010b).

De acordo com Marcuschi (2008), percebemos, facilmente, a interferência das novas tecnologias digitais na natureza dos gêneros à medida que compreendemos estes como enunciados concretos, situados sócio-historicamente, culturalmente sensíveis, recorrentes, no que diz respeito aos seus estilos e composições, e que dispõem de finalidades específicas como forma de ação social.

Quanto aos aspectos relevantes no processo de análise dos gêneros do contexto digital, Marchuschi (2010b, p. 16) aponta, pelo menos, três:

- (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.

Nessa perspectiva, segundo o autor, a observação do 'discurso eletrônico', presente nesses gêneros, equivale a um momento propício para realizar uma análise acerca do efeito das novas tecnologias na linguagem e a função da linguagem nessas tecnologias. Assim, cada gênero deve ser analisado individualmente, pois possui características particulares e nem sempre fica evidente a sua derivação de outro gênero já existente.

Para Braga (2013), os gêneros presentes nos ambientes virtuais são formados a partir da necessidade de interação em rede e, dessa maneira, apresentam modos de organização que excedem os limites de um texto impresso. Além disso, tais gêneros são multimodais e produzidos por meio de diversas semioses, o que modifica, conseqüentemente, os modos de leitura. Outrossim, esses enunciados propiciam o desenvolvimento de letramentos múltiplos e de multiletramentos.

Uma das principais práticas de letramento desenvolvidas pelos gêneros do cenário eletrônico são os *letramentos digitais*, que consistem em "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Esses letramentos permitem aos indivíduos a inserção nas práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais, habilidades, cada vez mais, necessárias na sociedade atual, produto de diversos avanços tecnológicos.

Com base nisso, na próxima subseção, discorreremos sobre o gênero discursivo *vlog* no contexto dos multiletramentos, visto que esse gênero ganha, a cada dia, mais espaço nos ambientes digitais e, conseqüentemente, na vida social, tornando-se um recurso de trabalho proposto por este estudo.

## O GÊNERO VLOG E OS MULTILETRAMENTOS

O *vlog* surgiu do avanço das tecnologias digitais, mas também da necessidade discursiva de uma sociedade movida por determinados valores, como destacam Alves e Carvalho (2016). Embora já mencionado no Brasil desde 2003, somente em 2010 esse gênero tornou-se popular no país. Essa difusão foi propiciada principalmente pela plataforma de vídeos *Youtube*, lançada em 2005 (LUNA; BRANCO, 2013). Hoje, os *vlogs* também estão presentes em outros ambientes digitais, tais como *Twitter*, *Facebook*, mas, sobretudo, no *Instagram*, tanto na função *Stories* do *Instagram*, que permite o compartilhamento de fotos e vídeos de curta duração, que permanecem disponíveis por 24 horas, quanto no *IGTV*, plataforma dentro da rede social que possibilita a postagem de vídeos de até 1 hora a contas verificadas.

Para Piero (2014, p. 2, tradução nossa), o *vlog* “é um tipo particular de blog apresentado em forma de vídeo ou um conteúdo audiovisual [...] no qual o autor expõe suas ideias sobre algum tema e permite a interação com outros usuários”. Sob esse viés, podemos afirmar que tal gênero atua como um tipo de *vídeo blog*, em que as pessoas fazem vídeos de curta duração acerca de assuntos cotidianos.

Vale ressaltar, entretanto, que, diferentemente do *blog*, em que apenas a utilização de textos e imagens são admitidos, no *vlog*,

recursos como filmagem, áudio, texto, fotos, vídeos e efeitos visuais e de corte são mobilizados na produção deste (LUNA; BRANCO, 2013). Tal gênero discursivo, seria, então, uma evolução do *blog*, porém com caráter mais interativo, espontâneo e dinâmico.

Os *vlogs*, normalmente, organizam-se em apresentação do tema, desenvolvimento e conclusão. Além disso, dispõem de diversas seqüências discursivas, tais como narração, argumentação, descrição etc. Vale salientar que, como propõe Piero (2014, p. 2, tradução nossa), apesar do *vlog* ser um gênero oral, forma um exemplo de gênero “escrito falado” em virtude do seu alto nível de planejamento, o que inclui, em alguns casos, um longo processo de edição e de escrita e reescrita daquilo que se quer dizer.

Quanto aos conteúdos abordados nesse gênero, Lima e Luna (2012) ressaltam que eles são variados, mas que é possível observar uma tendência à apresentação de temas polêmicos e cotidianos, pontos de vista e humor. Os *vlogueiros* ou *vloggers* (como são chamadas as pessoas que produzem os *vlogs*), são quem, normalmente, definem os temas que serão tratados no gênero.

Acerca do meio de divulgação do gênero, o *Youtube* é, normalmente, o ambiente em que os *vlogueiros* postam seus conteúdos pelo fato de ser a plataforma de vídeos de maior acesso na rede. Eles criam canais que podem tratar de assuntos específicos ou diversos, e os alimentam, diariamente ou semanalmente, com vídeos, e, desse modo, vão conseguindo seguidores. Entretanto, nos últimos anos, em virtude da popularização da rede social *Instagram*, muitos *vloggers* têm passado a produzir seus conteúdos nesse ambiente virtual. Podemos atribuir essa mudança, sobretudo, ao fato de o *Instagram* propiciar uma interação mais dinâmica entre os usuários.

Embora, ao compartilhar seu *vlog* no *Youtube*, por exemplo, o *vlogueiro* disponha de apreciações (comentários) por parte de outros

usuários, essas apreciações nem sempre ocorrem de forma imediata. No *Instagram*, por sua vez, a réplica instantânea torna-se mais corriqueira à medida que essa rede social dispõe de ferramentas que facilitam tal réplica (mensagens diretas, reações, comentários etc.) Sob esse viés, seguindo a classificação proposta por Bakhtin (2011) para os gêneros do discurso, podemos identificar o *vlog* como um gênero secundário, posto que ele exige planejamento anterior à sua produção e também pelo fato de que a interação comunicativa propiciada pelo gênero pode ser imediata ou posterior entre os sujeitos inseridos nas práticas cotidianas de utilização da linguagem digital.

Nesse enquadramento, podemos afirmar que um dos principais pontos positivos do *vlog* reside na rapidez com que esse gênero se propaga, atingindo uma grande massa velozmente. Isso ocorre, maiormente, porque tal gênero circula na internet, mídia apontada por Braga (2013) como caminho para o desenvolvimento da participação, já que se trata de um recurso democrático que permite a circulação de diversas vozes sociais, e em virtude da flexibilidade linguística com que esse gênero discursivo se apresenta.

Ademais, na produção de sentidos, o *vlog* suscita a combinação de diversas linguagens (verbal, ao utilizar o áudio e a escrita; e não-verbal, ao fazer uso das imagens em vídeo), “o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados” (MARCUSCHI (2010b, p. 16) e faz deste um gênero multimodal.

Tal proposição conflui para o que postula Dionísio (2011, p. 139) ao afirmar que “se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais [...]”. Nessa lógica, o *vlog* possibilita novas formas de significação à medida que faz uso de recursos multissemióticos, propiciando aos usuários deste o contato com os *multiletramentos*.

Para Rojo (2012), os multiletramentos fazem referência a dois tipos específicos de semioses observadas nas sociedades: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Segundo a autora, ao falar sobre a multiplicidade de culturas, as sociedades, há tempos, já se formam a partir de “híbridos impuros”, “fronteiriços”. Nessa lógica, pares antitéticos, como culto/inculto, canônica/de massa, presentes nos currículos tradicionais, logo, não se sustentam.

Sob esse viés, consoante a teórica, são necessárias uma nova ética e novas estéticas. Nova ética no sentido de desapropriação, em que exista, com efeito, um diálogo entre os sujeitos, o qual englobe, portanto, os letramentos críticos, e novas estéticas que levem em consideração os critérios de seleção próprios dos usuários.

No que diz respeito à multiplicidade semiótica, Rojo (2012) afirma que, nos enunciados contemporâneos, recursos como imagens e diagramação fazem os textos significarem tanto quanto a letra, e que isso não é recente. Para a autora, esses novos enunciados exigem multiletramentos, o que se tem definido também como multimodalidade ou multisssemiose. Tratam-se, portanto, de textos formados a partir da associação de diversas linguagens e que necessitam de práticas de compreensão e produção específicas (multiletramentos) para produzirem sentido (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, somente a leitura do texto verbal escrito já não basta, “é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 21). Cabe à escola, portanto, mediar a relação dos alunos com esses novos enunciados, fornecendo a estes subsídios para a apreciação estética e construção de sentidos nas práticas de leitura e produção de tais textos. O que ainda consiste num grande desafio, posto que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nas instituições escolares apresentam falhas e, muitas vezes, são

insuficientes, até mesmo para o trabalho com o texto impresso, mas não um impedimento (ROJO, 2012; 2013).

Por conseguinte, levando em consideração a lacuna que existe no que diz respeito à inserção dos gêneros digitais em sala de aula, na próxima seção, apresentaremos uma proposta de sequência didática com o gênero discursivo *vlog*.

## PROPONDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO DISCURSIVO VLOG

Nesta seção, apresentaremos a metodologia de nossa proposta de trabalho, por meio de uma sequência didática com gênero *vlog*.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste estudo, adotamos, como metodologia, uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação à luz de Thiollent (1986). Segundo ele, esse método de pesquisa não se restringe a um simples levantamento de dados ou descrições que serão armazenados, e sim a um tipo de investigação através da qual os sujeitos envolvidos desempenham papel ativo nesse processo. Nesse tipo de metodologia de pesquisa, os investigadores atuam, portanto, sobre suas realidades. A pesquisa ação, portanto, segundo Thiollent (1986, p. 14), é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores

e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O pesquisador, nesse sentido, no momento do acompanhamento e avaliação dos problemas encontrados, participa ativamente desse processo, interagindo com os sujeitos participantes da ação e procurando resolver a situação identificada.

Nesse contexto, para efetivação desta pesquisa, inicialmente, realizamos o diagnóstico do campo de investigação, a fim de conhecer as demandas relativas aos sujeitos envolvidos na ação e a realidade social destes. Tal diagnóstico realizou-se, brevemente, em uma escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN), situada no município de Mossoró/RN.

Após a identificação da realidade social dos participantes da atividade, elaboramos um plano de ação direcionado a uma turma de 3º ano do Ensino Médio, turma essa observada durante a fase de diagnóstico. Em linhas gerais, o diagnóstico revelou uma lacuna existente no que tange à inclusão dos gêneros digitais nas aulas de língua materna. A atividade interventiva, que será apresentada na próxima subseção, foi organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, seguindo os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca do trabalho com sequência didática.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Uma das contribuições do trabalho com gêneros discursivos, como destaca Lopes-Rossi (2011), é o desenvolvimento da autonomia do discente no que concerne ao processo de leitura e produção textual como

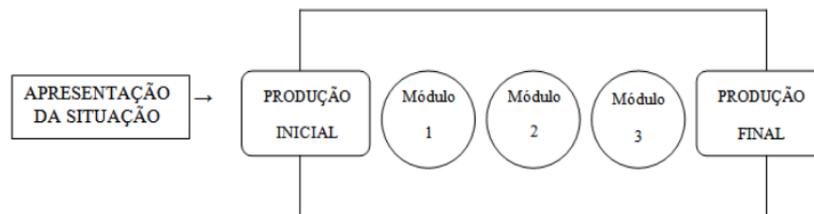
consequência do domínio da linguagem em situações comunicativas. Desse modo, o ensino de gêneros consiste num importante instrumento pedagógico, uma vez que é por meio desses que as práticas de linguagem se inserem nas atividades cotidianas dos alunos.

A necessidade de um ensino produtivo de gêneros, por sua vez, exige do docente a sistematização de sua prática pedagógica. Nesse contexto, a sequência didática surge como um recurso primordial para auxiliar o professor em suas atividades com os gêneros do discurso. Nessa perspectiva, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83):

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [e] [...] tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

O trabalho com a sequência didática, deve, portanto, permitir ao discente o domínio de determinado gênero, o qual ele não domina ou faz uso deste de forma insuficiente, dando-o acesso “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Em síntese, a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



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

Desse modo, com base na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática aqui desenvolvida parte dos pressupostos que os autores utilizam para explicar cada etapa de desenvolvimento desse recurso didático. Dentre esses pressupostos, estão: *apresentação da situação*, na qual será descrita as atividades que serão desenvolvidas pelos discentes, de forma detalhada; *produção inicial*, um primeiro texto desenvolvido pelos alunos acerca do gênero em foco; *os módulos*, que se constituem de várias atividades e exercícios, permitindo o domínio do gênero por parte dos discentes; *produção final*, em que os alunos põem em prática todos os conhecimentos desenvolvidos durante a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Vale ressaltar que, como esta proposta de trabalho ainda não foi aplicada, restringir-nos-emos às etapas de *apresentação da situação*, *produção inicial* e *produção final*. Desse modo, uma vez que os *módulos* são definidos a partir das dificuldades apresentadas pelos discentes em suas produções iniciais, sugerimos apenas conteúdos que podem ser abordados nessa outra fase.

## APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

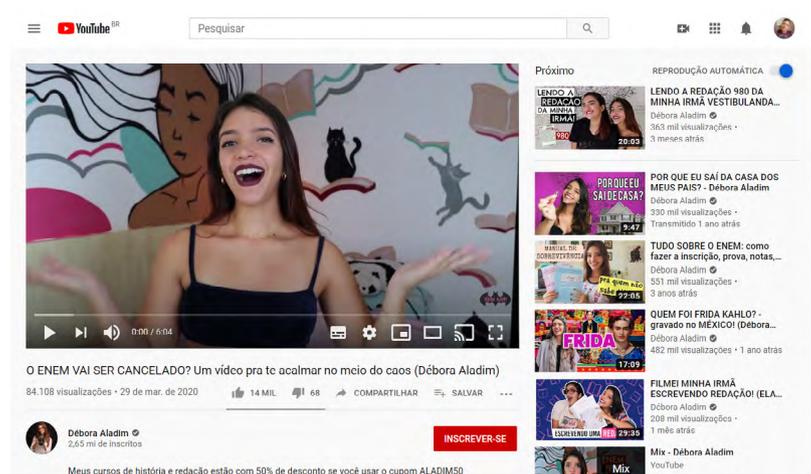
Nessa etapa da sequência didática, o docente poderá realizar uma breve contextualização acerca das noções de gêneros e tipos textuais, para que, assim, os discentes possam entender a linguagem como uma prática social que se realiza por meio de gêneros discursivos. Posteriormente, o professor discutirá, junto da turma, sobre as novas tecnologias e como estas podem influenciar na vida social e na produção de discursos.

Após essa exposição, será apresentado, enfim, o gênero *vlog*. Neste momento, o professor poderá perguntar aos alunos se eles

sabem o que é um *vlog*, se já o produziram, em quais locais eles veem esse gênero, quais temas são recorrentes nestes, que temáticas de *vlogs* eles acham interessantes etc., para que, assim, os discentes mobilizem seus conhecimentos prévios a respeito do gênero, a fim de realizarem uma leitura inicial dele.

Em seguida, o docente deverá solicitar aos educandos que assistam a um *vlog*, no *Youtube*, através de seus próprios dispositivos celulares, possibilitando aos estudantes contato com o gênero em seu próprio suporte de circulação. Dessa forma, os discentes podem observar suas características, para que, em seguida, seja realizado um debate sobre o gênero. Vale ressaltar que, para a realização dessa tarefa, será necessário que os alunos tenham acesso à *internet*, podendo ser adaptada pelo professor mediante a ausência desta. A Figura 2 ilustra um exemplo do gênero em questão: o “*Vlog da Débora*”.

Figura 2 – *Vlog da Débora*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=C7957Rot-SI>> . Acesso em 04 de maio de 2020.

Posteriormente à realização dessa atividade, o docente deverá discutir com os alunos sobre os aspectos estruturais que eles identificaram nos *vlogs* assistidos, indagando-os acerca de como ele se apresenta, isto é, filmagem, texto, fotos, áudio, efeitos visuais, que se combinam para formar o vídeo. Além disso, o professor também questionará aos alunos sobre a temática abordada nos *vlogs*, no caso do exemplo mencionado que trata do possível cancelamento do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de 2020, e a relação que esse gênero estabelece com outros e quais seriam seu principais públicos-alvo.

É importante que o docente ressalte a relevância de produzir um roteiro para a elaboração do *vlog*, destacando que este norteará a produção do gênero. Depois de delimitado o problema de comunicação, o professor poderá exibir outro *vlog*, que ele mesmo produziu, mostrando também um modelo de roteiro que utilizou na elaboração do gênero, a fim de familiarizar e estimular o aluno em sua *primeira produção*.

## PRIMEIRA PRODUÇÃO

Com base no que foi discutido na seção concernente à apresentação da situação, o docente deverá solicitar a produção inicial de um *vlog* aos discentes. Essa primeira produção ocorrerá individualmente, com a duração aproximada de três minutos, e a temática ficará a critério dos alunos, com base em suas afinidades.

Nesse momento, é interessante que o professor indique como público-alvo somente a turma, desse modo, talvez os alunos se sintam menos intimidados. Por outro lado, a escolha desse público evita também que o destinatário da produção inicial seja apenas o

professor, o que desconfiguraria em maior escala o contexto social de circulação do gênero.

Primeiramente, o professor pedirá que os discentes escolham o tema de seus *vlogs* e, em seguida, irá sugerir que eles produzam um roteiro para nortear a elaboração do gênero. Nesse momento, o docente auxiliará os estudantes na construção de seus roteiros.

Após esse processo, o professor pedirá a elaboração de um *vlog* aos alunos, que será exibido em sala após sua produção. Assim, no momento da exposição em classe, o docente poderá analisar, por meio de critérios bem definidos, as dificuldades encontradas pelos alunos, permitindo-o avaliar em que nível está a turma e, desse modo, adaptar a sequência às necessidades dos estudantes. A avaliação formativa realizada pelo professor, na produção inicial, é que definirá os conteúdos a serem trabalhos nos *módulos* da sequência didática.

## MÓDULOS

Salientamos que, como os módulos são definidos a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, apresentaremos aqui apenas sugestões de conteúdos que podem ser desenvolvidos nesses momentos.

No módulo 1, o professor poderá tratar dos aspectos estruturais do gênero, tais como os cumprimentos que o *vlogger* faz ao iniciar seu vídeo, bem como as fases de apresentação, desenvolvimento e fechamento da temática do *vlog*. Além disso, poderá discutir o passo a passo e a importância de elaboração de um roteiro na produção do gênero.

No módulo 2, o docente poderá falar sobre a linguagem oral e corporal dos alunos no momento da gravação dos vídeos. Nesse sentido, ele abordará a adequação dos discentes à situação comunicativa de produção do gênero, orientando-os a optarem por uma linguagem objetiva, clara e que esteja de acordo com o seu público. O educador também poderá tratar do tom descontraído e humorado que os *vlogs* apresentam.

No módulo 3, o docente poderá abordar o processo de gravação e edição dos vídeos, discutir acerca de cenários adequados e produção de legendas, caso os alunos queiram colocá-las em seus *vlogs*. Para tanto, ele pode perguntar aos alunos se eles já utilizam algum editor de vídeo, caso a resposta seja positiva, o professor deve solicitar aos discentes que eles mostrem ao restante da turma como utilizar a ferramenta de edição. Caso os alunos não conheçam ferramentas de edição de vídeo, o educador poderá sugerir a utilização de aplicativos, como o *Kine Master*, disponível para download no *Google Play*, mostrando, nessa ocasião, algumas funções desses aplicativos para os discentes.

No módulo 4, o professor pode realizar um ciclo de discussões acerca dos possíveis temas a serem desenvolvidos pelos alunos. Esse módulo pode ser relevante, a depender da realidade da turma, pois alguns alunos podem ter dificuldades em escolher o tema ou mesmo em selecionar os conteúdos que serão tratados de acordo com a temática. É uma oportunidade para debater possíveis temas, a partir de textos, vídeos e também de *vlogs*, para que os alunos possam discutir a forma como determinados temas são tratados dentro do gênero. O professor pode organizar esse momento a partir de uma pesquisa prévia entre os alunos sobre as temáticas mais interessantes.

Notemos que a realização de uma sequência didática sobre um gênero digital exige um certo conhecimento acerca de equipamentos eletrônicos e aplicativos, por exemplo, com os quais o professor pode

não estar familiarizado. O ideal é que o professor pesquise um pouco sobre essas ferramentas, principalmente enquanto material didático. Mas essa também é uma oportunidade de favorecer o protagonismo dos estudantes. Certamente essa é uma área com a qual eles possuem afinidade e que, se instigada, pode ser usada de forma a construir um rico momento de interação e troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Ademais, ressaltamos que os quatro módulos aqui propostos podem ser revistos e adaptados de acordo com as demandas das turmas, podendo ser necessário, inclusive, um maior número de módulos que venham abordar outros assuntos pertinentes para a produção do gênero, sempre a depender do perfil dos discentes.

## PRODUÇÃO FINAL

Nesta última etapa da sequência, após a abordagem dos conteúdos nos módulos, o discente terá mais subsídios para a produção do gênero. Desse modo, o professor solicitará aos estudantes a gravação de *vlogs*, com aproximadamente cinco minutos de duração, que abordem temáticas cotidianas atuais, tais como política, cultura, educação, entretenimento etc., voltadas para o público-alvo jovem/adolescente. É interessante que o professor forneça aos alunos um conjunto de orientações, inclusive por escrito, que sirva de base para a produção. Uma espécie de expectativa do produto final, em que os critérios de avaliação do gênero a ser produzido sejam claramente colocados.

Um ponto fundamental a ser solicitado nesses critérios é a clareza dos posicionamentos dos alunos a respeito da temática. O planejamento deve ser feito pensando no público-alvo, norteador

as escolhas de estilo de linguagem e o modo como será feita a apresentação, o desenvolvimento e o fechamento da temática.

O desfecho da produção final não pode terminar com a simples entrega dos vídeos ao professor. Para que a sequência fique completa, é necessário que o professor elabore uma forma de os gêneros serem veiculados em seu ambiente real de circulação. Nesse sentido, os *vlogs* produzidos pelos alunos podem ser postados no canal oficial do *Youtubeda* escola, caso haja, ou a turma pode criar um canal específico para este fim. Alternativamente, as postagens podem também ser feitas em contas do *Facebook* ou *Instagram* da escola ou criadas pela turma.

Outra indicação oportuna é que seja pensada uma periodicidade para a postagem dos *vlogs* nas redes sociais, por exemplo, duas ou três vezes por semana, cada dia um ou dois *vlogs* produzidos pelos alunos que tratem do mesmo tema, quando possível. Isso oportuniza a simulação de uma circulação mais fiel à realidade dos *vlogs*, que ocorre ao longo da semana e não apenas uma vez. Permitirá ainda acompanhar mais detidamente o retorno da comunidade quanto aos assuntos abordados.

## CONCLUSÃO

Por meio deste estudo, visamos apresentar uma proposta de sequência didática com o gênero discursivo *vlog*, discursivamente, originado nos ambientes virtuais. Desta feita, notamos a importância do trabalho com os gêneros emergentes no contexto digital, conjuntura do *vlog*, uma vez que esses estão cada vez mais presentes no dia a dia dos alunos. Além disso, podemos perceber, também, dada suas características, principalmente no tocante à multimodalidade, que esses

gêneros permitem aos discentes o contanto com os multiletramentos, em especial, os letramentos digitais.

Desse modo, esperamos que este estudo possa contribuir para reflexões não só acerca do *vlog* enquanto ferramenta pedagógica, mas dos gêneros discursivos da esfera digital como um todo. Ademais, destacamos a relevância de pesquisar métodos para a inserção desses novos gêneros nas salas de aula, visto que esses tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, flexível e horizontal, pois partem das práticas de uso da linguagem presentes no cotidiano dos alunos.

Por fim, ressaltamos que, por se tratar apenas de uma proposta de trabalho com o gênero *vlog*, sugerimos estudos posteriores e mais ampliados que possam tratar, por exemplo, dos resultados de aplicação da sequência didática aqui apresentada. Assim, deixamos a sugestão para potenciais novas investigações.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rafaela de Souza; CARVALHO, Vanessa Dantas. O uso do *vlog* no desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa. *Revista discurso pedagógico*. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28284/28284.PDFXXvmi>>. Acesso em 10 de maio de 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *A estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: In: KARWOSKI, AcirMário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KarimSiebeneicher. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- LIMA, Francinaldo de Souza; LUNA, Rossana Paulino de. Pensando o *vlog* como gênero textual aplicado ao ensino. In: III Simpósio Nacional de Linguagem e Gêneros Textuais - III SINALGE, 2012, Campina Grande. *Anais*. João Pessoa: Ideia, 2012.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. Gêneros discursivos no ensino de leitura produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KarimSiebeneicher. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- LUNA, Rossana Paulino de; BRANCO, Sinara de Oliveira. O *vlog* como gênero textual aplicado a questões de ensino de Literatura. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 42 - 56, out. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/142>>. Acesso em 10 de maio de 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela. Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PIERO, José Luis de. El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, v. 1. p. 79-86, 2014. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/4.pdf>>. Acesso em 13 de julho de 2020.

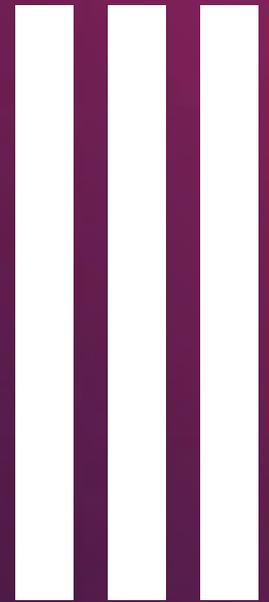
ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

PARTE



**REFLEXÕES  
EM DOMÍNIOS  
DO GÊNERO**





# 10

Débora Maria Rodrigues Ribeiro  
Maria Margarete Fernandes de Sousa

## **O ASPECTO INTERACIONAL EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO SOCIAL ESTABELECIDO ENTRE ANUNCIANTE E CONSUMIDOR**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.558.242-265

**Resumo:**

Este estudo tem como objetivo analisar a interação entre produtor/anunciante e leitor/consumidor por meio de categorias de análise propostas por estudos da linguagem visual, em exemplares de gêneros anúncios. Para isso, seguimos a proposta teórico-metodológica de Kress e van Leeuwen (2006) que, ao estruturarem uma gramática para a análise de imagens, apontam quatro categorias referentes à interação interpessoal nos textos não-verbais. Para o desenvolvimento deste estudo elegemos duas destas categorias que consideramos mais relevantes para a nossa investigação: o contato e a distância social. Após a realização da análise verificamos que a aplicabilidade das categorias de análise propostas pelos autores se mostrou produtiva e recorrente em todos os exemplares analisados.

**Palavras-chave:**

Interação. Texto imagético. Anúncios.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de colaborar com o avanço dos estudos a respeito dos gêneros anúncios e na fomentação do seu caráter científico, pois se trata de um gênero com muitas possibilidades de investigação e importância tanto para a linguística quanto para a publicidade.

Nosso interesse investigativo está em analisar de que forma as imagens são utilizadas, juntamente com o texto verbal, para estabelecer a interação entre o produtor (anunciante) e o leitor (consumidor) destes textos, contribuindo, desta forma, para a caracterização da natureza multimodal dos anúncios publicitários. A linguística vê nos anúncios um riquíssimo campo para pesquisas a respeito do uso da linguagem, através de formas cada vez mais diversas e criativas, para o estabelecimento da comunicação. Enquanto a publicidade vê, nos estudos dos anúncios, uma forma de aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho como produtor de anúncios.

Os gêneros do domínio publicitário desempenham um papel comunicativo e informativo de extrema relevância na sociedade atual, pois é notável a necessidade de se perceber e entender as diversas intenções impregnadas no mundo da comunicação. Os gêneros promocionais que circulam na nossa sociedade são marcados por discursos de apelos publicitários cujos recursos utilizados para seduzir o leitor são vários e variados. Nesse sentido, a interação social realizada pelo gênero anúncio nos instigou a investigar a respeito das muitas nuances que envolvem a composição desse gênero. Nesse processo, palavra e imagem são fundamentais para a prática persuasiva e interacional do gênero em questão, pois, nele, até o verbal se faz imagem.

O anúncio publicitário, como gênero textual, apresenta características recorrentes, colocando sujeitos participantes (anunciante e consumidor) em interação. O anunciante/publicitário organiza seu texto através de imagens, sons e de elementos linguísticos, dependendo do suporte utilizado, para veicular os sentidos diversificados. Portanto, podemos dizer que o anúncio publicitário é formulado a partir de elementos verbais (escritos ou falados) e não verbais (imagens, sons etc.), cuja característica nos permite considerá-lo como um texto multimodal, que combina diferentes códigos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996]<sup>26</sup>2006, p. 183).

O texto publicitário, como qualquer outro texto, é construído em função do ouvinte ou leitor, porém, neste caso, a preocupação em atingir o público ganha um destaque ainda, no momento da construção do texto, pois se trata de um texto construído, acima de tudo, com o intuito de convencer, seduzir, vender um produto ou uma ideia. Para que haja a persuasão do público, o anúncio é formado por um texto cuidadosamente construído em seus componentes linguísticos e em seus componentes visuais. Os produtores destes textos exploram diversos recursos linguísticos e visuais a fim de criar anúncios cada vez mais atraentes aos olhos do público, já que o anúncio é considerado uma “mensagem que visa exercer ação psicológica sobre receptores para conseguir deles uma mudança comportamental em relação ao objeto oferecido: uma ideia ou um serviço.” (MARTINS, 1997, p. 14)

Consideramos de grande importância que os modos semióticos imagem e texto verbal possuem limites e possibilidades particulares (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 5) e que estes se integram tanto no *layout* quanto no significado da mensagem. Portanto, as razões que motivaram nosso interesse de estudo estão ancoradas em duas ideias principais: I) alguns tipos de imagens, em certos contextos,

26 O ano de 1996 representa a primeira edição de publicação do livro em inglês, *Reading images: the grammar of the visual design*, de Kress e van Leeuwen, nesta pesquisa, adotaremos a segunda edição desse livro, em inglês, datada de 2006.

podem produzir melhor o efeito desejado do que o texto verbal e II) a combinação de texto verbal e imagético pode favorecer a interação entre os participantes envolvidos no processo de produção e recepção dos anúncios.

O estudo aqui apresentado tem como universo de investigação anúncios publicitários, tendo como foco a exploração de alguns aspectos da multimodalidade no estabelecimento da interação interpessoal em anúncios coletados nas formas midiáticas impressa e digital. O estudo analisa, à luz das concepções de Kress e van Leeuwen (2006), a articulação dos modos semióticos presentes nos anúncios publicitários, atentando para os significados interativos produzidos por eles.

Para a verificação da interação, segundo os princípios contato e distância social, apresentados na proposta teórico-metodológica destes autores, analisaremos uma amostra composta por vinte exemplares de gêneros anúncios, coletados do meio impresso e digital, e atuantes em campanhas com grande alcance de público.

Consideramos que todos esses anúncios circulam livre e abundantemente em meio social para divulgar o bem ofertado, por isso eles estão mais expostos e acessíveis aos usuários, o que facilita a identificação e análise de elementos que promovem a interação entre o anunciante/produtor e o consumidor/leitor destes anúncios, objeto de estudo desta pesquisa.

## GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Para proceder à análise do *corpus* desta pesquisa, seguimos a orientação teórica de Kress e van Leeuwen (2006), que desenvolveram

uma proposta teórico-metodológica, com base na *Gramática do Design Visual*, sobre a qual faremos uma breve exposição.

Os autores destacam que, com o desenvolvimento da tecnologia, a valorização da linguagem verbal, seja oral ou escrita, em sociedades ocidentais, designa, apenas, um dos vários mecanismos representacionais em interface comunicativa. De acordo com Silva (2006), com base em Kress e van Leeuwen (2006), apesar de a escrita e a fala, por muitos anos, não somente na cultura ocidental, mas em qualquer cultura, terem ocupado um espaço de maior valorização, já existiam os múltiplos modos semióticos que ocupavam, na maioria das vezes, um papel secundário ou eram considerados como acessórios da linguagem verbal. Com o avanço tecnológico, houve uma maior interação entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal articuladas na construção dos gêneros, de maneira mais evidente, com a utilização de recursos multimodais como, por exemplo, cores, imagens e sons incorporados aos verbais para propagar a informação em meio social.

Em meio ao grande número de signos visuais presentes nos textos contemporâneos, Kress e van Leeuwen (2006) destacam a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos verbais e visuais reproduzem e constroem estruturas de significados sociais. Da mesma forma que somos ensinados a ler e produzir textos verbais, aprendendo a utilizar uma gramática específica para tais fins, é preciso atentarmos, também, para a importância de aprender a ler textos não-verbais, seguindo algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los.

Na visão dos autores, o uso dos recursos visuais e sonoros tem uma função informativa que não pode ser encarada, apenas, como “ornamental” na construção dos textos. A linguagem não-verbal não depende da linguagem verbal. Ambas se constituem em linguagens com limitações e potencialidades na comunicação. Mesmo quando

utilizadas em um mesmo gênero, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal não representam os mesmos significados e, também, não foram colocadas juntas por acaso, pois podem agregar significados para, juntas, conseguirem transmitir da melhor forma a informação desejada, seja através de elementos verbais, visuais ou sonoros.

Assim como Kress e van Leeuwen (2006), Silva (2006) admite que:

A analogia com a linguagem verbal, entretanto, não implica que as estruturas visuais sejam iguais às estruturas linguísticas. A relação entre elas se dá de forma mais geral. De acordo com os autores, os significados que podem ser realizados na linguagem verbal e na comunicação visual coincidem em parte – isto é, algumas coisas podem ser expressas visualmente e verbalmente -, e em parte divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ visualmente apenas, outras verbalmente apenas. De qualquer forma, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ visualmente e verbalmente, a forma pela qual isto é dito é diferente. Por exemplo, o que é expresso pela língua por meio da escolha entre diferentes classes e estruturas semânticas, na linguagem visual é expresso por meio da escolha, por exemplo, entre diferentes cores ou diferentes estruturas composicionais (SILVA, 2006, p. 31-32).

É com base nessa articulação da linguagem verbal com a linguagem não-verbal que Kress e van Leeuwen (2006) destacam a importância de se pensar em uma linguagem constituída como multimodal, na qual os significados de uma mensagem se constroem a partir das relações estabelecidas entre os diversos modos de representação utilizados para a construção desta mensagem.

A *Gramática do Design Visual*, obra utilizada como base teórica desta pesquisa, como já mencionamos, se insere no arcabouço teórico da Semiótica Social. O início dos estudos em semiótica social aplicada a textos multimodais foi marcado pelo trabalho de Hodge e Kress (1988), intitulado *Social Semiotics*. Neste estudo, os autores

consideram todos os demais modos semióticos que acompanham o modo verbal, lançando críticas à semiótica tradicional, como a omissão dos usos e funções sociais dos sistemas semióticos e a falta de uma prática analítica convincente que auxilie na descrição e interpretação das estruturas e dos processos através dos quais os significados sociais são construídos. Hodge e Kress (1988) sugerem, então, uma nova abordagem, ancorada na concepção de Halliday (1978) de linguagem como semiótica social, cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Levando em conta os estudos da teoria semiótica, podemos dizer que estes partiram de três escolas, com o objetivo de adaptar as ideias do domínio dos estudos linguísticos aos modos não-verbais de comunicação. Kress e van Leeuwen (2006) resumem essa trajetória e apresentam a escola de Praga como a primeira, atuante nos anos de 1930 e início de 1940, que desenvolveu seus trabalhos no campo da arte com Jakobson, Honzl, dentre outros estudiosos, a partir da linguística estudada pelos formalistas. A segunda foi a escola de Paris, que, desenvolvida nos anos de 1960 e 1970, aplicou ideias de Saussure e outros linguistas à pintura, à fotografia, à moda, dentre outros. Até hoje, em cursos relacionados à linguagem e à comunicação, estuda-se em semiologia conceitos desenvolvidos por esta escola, como “significante”, “significado”, signos “arbitrário” e “motivado”, eixos “paradigmático” e “sintagmático”. Na terceira escola, temos a Semiótica Social, abordagem estudada neste trabalho, que teve início na Austrália, nos anos de 1980. Hodge e Kress (1988) são os percussores da Semiótica Social, além de marcarem o início dos estudos em Semiótica Social aplicada a textos multimodais, pois consideram todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, propondo uma nova abordagem calcada na concepção de Halliday (1985), cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Por este viés, Hodge e Kress (1988) levam em conta a dimensão social para entender a estrutura e o processo da linguagem, desta forma, nenhum modo semiótico pode ser estudado isoladamente, uma vez que o significado é composto pela integração de vários modos semióticos (visual, sonoro, gestual etc.). Nesta perspectiva, a ênfase deixa de ser a noção de signo, específico da semiótica tradicional, e recai sobre a produção de signo.

Hodge e Kress (1988) definem a semiótica como:

(...) o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). A semiótica social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE; KRESS, 1988, p. 261)

Com a grande quantidade de signos visuais presentes nos textos contemporâneos, Kress e van Leeuwen (2006) defendem a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilite verificar como os recursos semióticos verbais e não verbais reproduzem e constroem estruturas de significados sociais.

Com o objetivo de desenvolver uma metodologia adequada para análise dos textos multimodais, os autores propõem a *Gramática do Design Visual*, que surge como um instrumento que pode ser útil tanto na prática, para a construção desses textos, quanto para a compreensão dos significados que estão atrelados aos elementos não verbais (imagens, fonte, cores, posição dos elementos, foco, dentre outros) desses textos e que devem ser interpretados.

Percebemos na teoria apresentada pelos autores que a *Gramática do Design Visual* se opõe à gramática tradicional no que

diz respeito ao estudo das formas de maneira isolada, desvinculadas dos seus possíveis significados. Ao contrário, os significantes são compreendidos como recursos cuja função é codificar interpretações da experiência e formas de interação social. Esta abordagem se apresenta em consonância com Halliday (1985), que diz que a linguagem é controlada pela estrutura social que, por sua vez, é mantida através da linguagem.

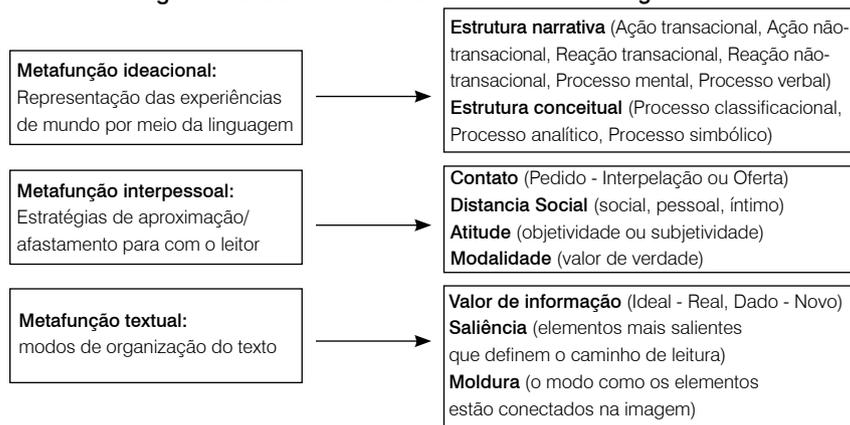
Portanto, para analisar as imagens, Kress e van Leeuwen (2006) introduzem os termos “participantes representados” (PR) e “participantes interativos” (PI). O primeiro se refere àqueles que são retratados no texto, quer sejam coisas, lugares ou pessoas, e o segundo designa aqueles que se comunicam por meio dos textos – o produtor do texto e o leitor.

A organização da proposta teórico-metodológica de Kress e van Leeuwen (1996\2006), para a análise crítica de textos multimodais, segue o pensamento funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Portanto, os autores se baseiam na concepção de Halliday de que a linguagem se organiza em torno de uma função e que essa função pode ser facilmente relacionada à organização do contexto, com a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais.

A Semiótica Social, preconizada pelos estudos de Hodge e Kress (1988), segue, assim como Halliday (1985), uma abordagem cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem. Por esta perspectiva, os autores consideram a dimensão social para entender a estrutura e o processo de linguagem, já que, dessa forma, nenhum modo semiótico pode ser estudado isoladamente, uma vez que o significado é composto pela integração de vários modos semióticos (visual, sonoro, gestual etc.). Seguindo esta concepção, a ênfase deixa de ser a noção de signo, específico da semiótica tradicional, e recai sobre a produção de signo.

Em linhas gerais, Halliday (1985) defende que a gramática não deve se preocupar, apenas, com o sistema da língua, mas estudar uma língua funcionalmente, ligada às representações de padrões de experiências. Em outras palavras, a gramática deve estudar a língua em uso, considerando as intenções comunicativas dos interlocutores no ato comunicativo. Kress e van Leeuwen (2006) baseiam-se nas concepções de Halliday para fundamentar as categorias de análise da *Gramática do Design Visual*, vinculadas à abordagem da linguagem verbal, que servem de base para que Kress e van Leeuwen (2006) desenvolvam o estudo da linguagem visual apresentada nos textos, elaborando a *Gramática do Design Visual* de acordo com as metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985). Dessa forma, Kress e van Leeuwen entendem que as imagens se articulam em composições visuais também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim, sua estrutura básica<sup>27</sup> pode ser definida como:

Figura 1: Estrutura básica da *Gramática do Design Visual*



Fonte: Petermann (2006a, p. 3)

<sup>27</sup> Deter-nos-emos no estudo da metafunção interpessoal que é composta por quatro aspectos expostos, a seguir, dos quais três serão trabalhados em nosso estudo, uma vez que esses aspectos se mostraram mais produtivos na análise inicial de nossa amostra.

Neste estudo, deteremo-nos na análise da metafunção interpessoal, que investiga as estratégias de aproximação ou afastamento entre produtor e leitor evidenciadas nos textos. De acordo com os estudos de Halliday, esta metafunção se vincula à função de atores das interações e das relações sociais.

Na *Gramática do Design Visual*, os significados interpessoais referem-se à distância entre os participantes interativos e os participantes representados, o que pode codificar uma relação imaginária de maior ou menor distância social. Por meio desta metafunção, podemos perceber e analisar as tentativas de aproximação ou de afastamento do produtor de um texto com relação ao seu leitor. Nesse aspecto, podemos entender o texto não-verbal como um diálogo e identificar os graus de interação entre os participantes, que, no caso da publicidade, meio no qual atua o gênero analisado neste estudo, são produtor-anunciante e leitor-consumidor.

A metafunção interpessoal corresponde aos recursos da linguagem capazes de representar nossos relacionamentos pessoais e sociais com outras pessoas ao nosso redor. É a linguagem em ação. Através desta metafunção, a comunicação visual desenvolve estudos para que seja possível perceber e analisar a interação entre o leitor e o produtor do texto visual. Nesta seção da Gramática do Design Visual, os autores apresentam a noção de que as imagens envolvem dois tipos de participantes; os participantes representados, que são as pessoas, os lugares e as coisas ilustradas nas imagens; e os participantes interativos, que são as pessoas que se comunicam através das imagens, os produtores e os leitores do texto visual, como apresentamos anteriormente.

Por meio deste aspecto, o texto é entendido como um diálogo e, no caso específico da publicidade, esta interação acontece entre produtor-anunciante e leitor-consumidor, e, então, são identificados os graus de interação entre esses participantes. Os participantes

interativos, que são pessoas reais que produzem e compreendem as imagens, regulam o que pode ser dito, como pode ser dito e como pode ser interpretado através das imagens. Pode haver casos em que o produtor e o leitor se conheçam e estejam envolvidos em uma interação face a face, mas, na maioria dos casos, não há um envolvimento imediato e direto, como o que acontece no caso da publicidade. O produtor está ausente para o leitor e o leitor ausente para o produtor (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Esse processo é similar ao que acontece na escrita. Os escritores também não costumam estar presentes fisicamente quando suas palavras são lidas. Porém, apesar de haver uma disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção, eles têm elementos em comum. A própria imagem é um desses elementos, cujo conhecimento dos aspectos comunicativos, que permitem sua articulação e entendimento, e o conhecimento da forma como as interações e relações sociais podem ser codificadas nas imagens. Então, o que os autores esperam com essa abordagem é tentar mostrar através do conhecimento explícito que os significados interativos são visualmente codificados, de maneira que se apoiam em competências compartilhadas pelos produtores e leitores.

Os autores propõem que podem ser identificados três tipos de relações que acontecem na transmissão da mensagem do texto visual, neste caso, o anúncio publicitário. A primeira relação acontece entre os PRs, ou seja, entre aquelas pessoas, lugares e coisas representados na mensagem; a segunda, entre os PIs, ou seja, entre aquele que produz o texto e aquele que o recebe, aqui anunciante e consumidor; e a terceira relação ocorre entre os PRs e os PIs, ou seja, entre os personagens representados na imagem e aqueles que recebem a mensagem por meio desses personagens.

Os significados interpessoais apresentam como primeira dimensão o olhar, este é responsável por marcar uma maior ou

menor interação com o leitor, podendo ser classificado como pedido ou interpelação/oferta. Como segunda dimensão, temos o enquadramento da imagem, este faz referência à distância entre os participantes interativos e os participantes representados e pode ser classificado como: plano fechado, plano médio e plano aberto. A terceira dimensão está relacionada ao ângulo a partir do qual os participantes representados são retratados, indicando uma atitude mais ou menos subjetiva por parte do produtor da imagem.

A seguir, a análise com foco nos anúncios publicitários.

## A NATUREZA INTERACIONAL DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Na *Gramática do Design Visual*, Kress e van Leeuwen (2006) consideram principalmente quatro aspectos que se relacionam com a interação entre os participantes. O primeiro aspecto é o 'contato', que marca uma maior ou menor interação com o leitor. Esse grau de interação é determinado pelo vetor entre as linhas do olhar que se formam ou não entre o PR (humano ou de algum modo personificado) e o PI (leitor-consumidor). Esse aspecto divide-se em dois casos: o primeiro, quando esse vetor formado pelo olhar conecta PR e PI, através de um personagem que olha nos olhos do leitor, com o intuito de aproximação, é denominado 'pedido ou interpelação'. É como se o personagem estivesse exigindo ou esperando algo ou alguma ação do leitor daquele anúncio.

Observemos, a seguir, o anúncio Terras do Vale, veiculado pela Revista Valeparaibano atentando para o aspecto 'contato', responsável por marcar uma maior ou menor aproximação com o leitor. Vejamos que a PR, representada pela atriz Maísa, na época,

ainda criança, olha diretamente nos olhos do leitor, o que caracteriza a classificação denominada pela *Gramática do Design Visual* como 'pedido ou interpelação'.

#### Exemplo 1: Anúncio Terras do Vale



Fonte: RevistaValeparaibano

Ao criar esse olhar para o anúncio em questão, o anunciante tem o intuito de se aproximar de quem vê o anúncio. É como se a PR exigisse ou esperasse algo ou alguma ação do espectador daquele anúncio (Figura 1). A atriz mostra satisfação e alegria por conhecer este lugar encantador onde ela está e parece convidar o consumidor para conhecer também. Com isso, o anunciante espera do consumidor que ele se encante com a imagem a ponto de ele também querer conhecer o lugar. Atualmente, o uso de imagens de

pessoas famosas, que aparecem nas mídias, tem sido uma estratégia bastante utilizada para aproximar o consumidor do bem anunciado. Assim, o anunciante pretende convencer seu possível consumidor a adquirir o bem anunciado.

Ainda sobre esta categoria, observemos também o anúncio da máscara para cílios “Spectralash” da marca Avon, no exemplo 2. Neste anúncio, temos a formação de um vetor entre as linhas dos olhos de PR (a modelo apresentada no anúncio) e PI (o provável leitor deste anúncio), conectando ambos. A *Gramática do Design Visual* propõe que esta função comunicativa pede algo do leitor, pois temos a presença de uma personagem que olha nos olhos do leitor, com o intuito de aproximação, caracterizando, assim, o contato do tipo ‘pedido ou interpelação’, de acordo com a Gramática. Porém, consideramos que, neste exemplo, a demanda feita pela PR talvez seja a de ser desejada pelo leitor, se enquadrando melhor no segundo tipo de ‘contato’ apresentado pelos autores, o qual explanaremos a seguir. Acreditamos que a escolha do olhar, neste caso, além de ser por conta de uma demanda realizada pela PR, também acontece por conta da natureza do produto oferecido. Como se trata de um anúncio de um produto de maquiagem para os olhos, o tipo de olhar escolhido funciona também como demonstrador do produto.

## Exemplo 2: Anúncio Avon

Nova Máscara Spectra Lash  
A única máscara que deixa você escolher  
três looks diferentes para seus cílios.

Nova Máscara Spectra Lash  
A única máscara que deixa  
você escolher três looks diferentes  
para seus cílios.

- Para um look natural.
- Para um look volumoso.
- Para um look alongado.

Com o controle de intensidade  
Spectra Lash você pode escolher  
a altura de seus cílios, sem precisar  
nem aplicar nem remover.

Para mais informações visite  
o site [www.avon.com.br](http://www.avon.com.br)

De natural a fibroso em um clique. **Vis o Amarrã!**

AVON

Fonte: Disponível em: <http://www.audreydisse.net/2009/11/avon-spectra-lashhhh-e-ontop.html>. Acesso em 12 jul. 2012.

O segundo tipo de contato que pode ser estabelecido, conforme Kress e van Leeuwen (2006), ocorre quando esse vetor parte do olho do PR, mas não acaba nos olhos do PI, denominado de 'oferta'. Nesse caso, o intuito da representação não é de aproximação, mas, ao contrário, sugere distanciamento. O PR coloca-se numa posição diferente da posição em que o leitor se encontra. Nesse caso, para a publicidade, a sedução está em fazer com que o consumidor deseje estar na posição daquele PR. Aqui, o leitor não é o objeto, mas o sujeito do olhar, e o PR é o objeto do olhar do leitor. O contato não é estabelecido. Este tipo de imagem "oferece" os PRs para o leitor como itens de informação, objetos de contemplação.

Para identificar esta função comunicativa em que o olhar do PR não está direcionado para o olhar do PI, observemos o anúncio apresentado no exemplo 3, da marca de roupas para gestantes Dona Duda. Nesse anúncio, temos mais um caso da função comunicativa denominada pelos autores de “oferta”, no qual o intuito da representação não seria de aproximação, mas de distanciamento, ao colocar-se em uma posição que não é a mesma em que o leitor se encontra. Nesse caso, a sedução está em fazer com que o consumidor deseje estar na posição daquele PR, característica dessa função. No anúncio do exemplo 3, o que se pretende, possivelmente, não é uma identificação entre PR e PI, mas sim, um distanciamento proposital, no sentido de que uma aproximação entre eles só aconteceria com a compra e o consequente uso das roupas anunciadas.

Exemplo 3: Anúncio Dona Duda



Fonte: Disponível em: <http://www.birox.com.br/blog/?p=648>. Acesso em 12 jul. 2012.

Como vimos no tipo de contato denominado 'oferta', a intenção é exatamente a de causar um distanciamento entre a PR e o leitor deste anúncio, utilizando, assim, a(o) PR como uma espécie de vitrine para o produto oferecido. Por sinal, percebemos que este tipo de imagem é bastante utilizado em anúncios publicitários justamente por ter esse intuito de fazer com que o leitor deseje estar na mesma posição do PR. Faremos um breve retorno à análise do anúncio do exemplo 2 (Anúncio AVON), pois acreditamos que o tópico que acabamos de apresentar aqui também se aplica a este anúncio. Como citamos anteriormente, acreditamos que ela se encaixa também na descrição do tipo de contato 'oferta', apesar de apresentar características do primeiro tipo de contato, 'pedido ou interpelação'.

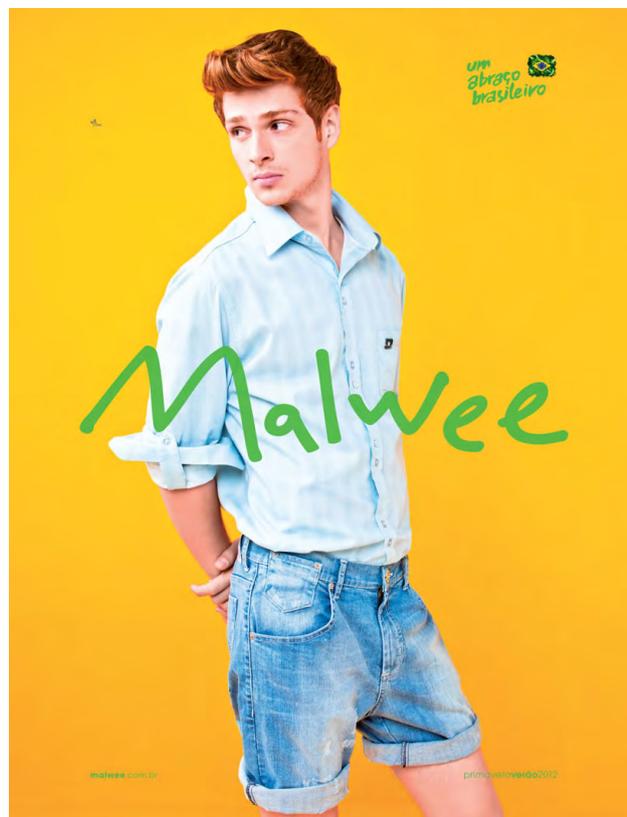
Percebemos que, talvez por se tratar de um anúncio de produto de beleza, e principalmente produto para os olhos, foi utilizada uma imagem em que o olhar da PR está direcionado para o olhar do leitor, porém, o intuito maior é de oferta do produto, e este olhar direcionado para o leitor serve não para se aproximar dele, mas como uma vitrine do que está sendo oferecido, o que faz com que a leitora/consumidora deseje ter um olhar como este.

A segunda categoria de análise relacionada com a interação entre os participantes apresentada na obra diz respeito à distância social que se estabelece entre PR e PI. A distância social entre PR e PI é determinada pelo tipo de corte utilizado na fotografia. Kress e van Leeuwen (1996) distinguem alguns tipos de enquadramento, dos quais, para fins do estudo proposto, apresentaremos três: plano aberto (*long shot*), plano médio (*médium shot*) e plano fechado (*close shot*).

No plano aberto ou geral, há a exibição do corpo inteiro do PR, neste caso, a distância que se estabelece entre os participantes é máxima, conferindo um caráter de impessoalidade. Aqui, o leitor assume a postura de um mero observador flagrando uma cena. No anúncio da figura 4, o modelo que está representado está colocado

de forma a não “manter contato”. Pela imagem, percebemos que ele parece estar distante, não olha diretamente para o leitor, o que se enquadra também no aspecto que foi analisado acima como ‘oferta’.

#### Exemplo 04: Anúncio Malwee



Fonte: Disponível em: <http://www.rgimagem.com.br/blog/tag/malwee/>. Acesso em 12 jul. 2012.

Quando temos um plano aberto, a distância social estabelecida pela imagem é máxima, portanto, no caso de um plano médio, ou seja, corte pela cintura do PR, podemos dizer que a distância social

estabelecida é intermediária. Neste caso, o PR apresenta-se ao PI como se fosse alguém conhecido, em quem se pode confiar. Para este caso podemos tomar como exemplo o anúncio do exemplo 3, apresentado anteriormente, que, ao anunciar a marca de roupas para gestantes Dona Duda, o anunciante se utiliza da imagem de uma modelo com um corte pelo quadril. Utilizando este tipo de corte para a imagem da modelo, o anunciante pretende apresentá-la como alguém conhecido, em quem se pode confiar, para a possível consumidora/leitora deste anúncio. Não se trata de nenhum desconhecido, como no exemplo 4, mas também não é nenhum amigo íntimo, característica esta apresentada no corte em close. Com essa estratégia, o destaque recai, preferencialmente, nos produtos anunciados, porém, com o “aval” das “autoridades”, das “vozes” que os credenciam.

Já o plano fechado (*close shot*) representa uma distância social mínima estabelecida entre PR e PI. Com a análise de alguns anúncios, podemos perceber que este tipo de representação é muito utilizado em anúncios de produtos de beleza. Isso acontece, pois essa distância social mínima representa uma intimidade estabelecida entre PR e PI. Neste caso, o PR é alguém em quem se pode confiar, alguém que aconselha. Acreditamos que a grande utilidade desse corte para anúncios de produtos de beleza ocorre também porque ele proporciona uma proximidade da imagem, e, dessa forma, são evidenciados os possíveis efeitos que se pode obter com o uso de determinado produto.

Confirmemos com o anúncio do exemplo 2, o fato de o close ter sido utilizado para que o rosto da PR fosse visto em detalhes, servindo, assim, de “vitrine” para o produto anunciado, além de estabelecer uma distância social mínima entre PR e PI, algo bastante valorizado pelo público alvo deste produto, a beleza feminina.

## CONCLUSÃO

Este estudo objetivou analisar as marcas de interação interpessoal presentes na linguagem não-verbal nos anúncios publicitários entre produtor/anunciante e leitor/consumidor, seguindo a proposta teórica de Kress e van Leeuwen (2006). Para atingir este objetivo nos propusemos a descrever de que forma (aproximação/afastamento) as marcas de interação interpessoal contato e distância social se manifestam nos anúncios em estudo.

Podemos dizer que o anúncio publicitário é um gênero com múltiplas faces para apresentar-se ao seu leitor e abordá-lo “como quem quer algo”. Portanto, sabemos que sua natureza interacional é essencial para que seja exercido o seu poder de argumentação, e assim atingido o objetivo do anunciante/produtor do texto. E, aqui, tivemos como propósito mostrar e constatar que esta interação entre produtor/anunciante e leitor/consumidor se estabelece não apenas através do texto verbal, mas, principalmente, que o texto não-verbal (imagens) se apresentou como um riquíssimo meio de interação.

Através das análises realizadas nos 20 exemplares de anúncios coletados, dos quais tomamos 4 para exemplificação, constatamos que a interação que acontece entre o produtor/anunciante e o leitor consumidor em anúncios publicitários por meio de imagens se realiza seguindo os critérios definidos. Confirmamos que, como apresentam Kress e van Leeuwen (2006), na *Gramática do Design Visual*, vários elementos se juntam para compor uma imagem e, assim, transmitir uma mensagem. Em consonância, também, com o que ressaltam os autores, consideramos de grande importância que as pessoas tenham a capacidade, não só de ler e compreender textos verbais, mas que esse letramento atinja também o nível dos textos não-verbais, tão presentes em nosso cotidiano, fato demonstrado nos textos analisados.

Com esta pesquisa, vimos que, para construir uma imagem que obtenha sucesso na interação pretendida com o leitor, elementos são cuidadosamente selecionados. As categorias de análise propostas pela teoria utilizada nos mostram que a construção da imagem é feita em função da natureza do produto oferecido, o que foi possível de perceber através de nossas análises.

Diante do exposto, chegamos à conclusão de que a utilização das categorias propostas pela teoria para investigar como se realiza a interação interpessoal se confirma nos anúncios e que, conhecê-las melhor, pode ser útil tanto para a produção quanto para a compreensão de textos não-verbais. As categorias apresentadas na *Gramática do Design Visual* se mostram recorrentes em anúncios publicitários, o que vem a confirmar a utilização delas por anunciantes e o sucesso deste uso na interação com os consumidores.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. Fortaleza. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2006.
- CARVALHO, N. de. *Publicidade - A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2a ed. London: Edward Arnold, 1985.
- \_\_\_\_\_, *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. 3a ed. Ithaca: Cornell University Press, 1988 [1995].
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2a ed. London and New York: Routledge, 1996 [2006].

LOPES, A. K. C. *Uma colônia de gêneros anúncios*. Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.

\_\_\_\_\_. *A natureza multimodal de uma constelação de gêneros cartas*. Fortaleza. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2012.

LUND, J. V. *Newspaper advertising*. Nova York: Prentice-Hall, 1947.

MARTINS, J. S. *Redação publicitária: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 1997.

PETERMANN, J. Analisando a publicidade Bom Bril como texto multimodal. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), 29. *Anais*. Brasília, set. 2006a. pp. 1 – 14. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0624-1.pdf>. Acesso em 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*. Rio Grande do Sul, jul. 2006b. pp. 1 – 8. Disponível em: [http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Petermann.PDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Petermann.PDF). Acesso em 15 mar. 2011.

PINTO-COELHO, Z.; MOTA-RIBEIRO, S. Imagens publicitárias, sintaxe visual e representações da heterossexualidade. *Comunicación e Xénero*. 2006. pp. 185 – 200. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2405593>. Acesso em 15 mar. 2011.

PUBLIABRIL. Disponível em: <http://www.publiabril.com.br/cases/430>. Acesso em: 04 fev. 2013.

SANT'ANNA, A. *O estudo das comunicações e a propaganda*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SANTOS, Z. B. *Aspectos semióticos e lexicogramaticais de peças publicitárias: a construção de uma leitura multimodal*. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2009.

SILVA, A. L. O. Uma análise de interação escritor-leitor através de escolhas pronominais em textos de um macro gênero: religiosidade. *33rd International Systemic Functional Congress*, 2006. pp. 449-470.

SILVA, L. F. P. de. *Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrativos*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília (UNB), 2006. pp. 12 – 139.

SOUSA, M. M. F. *A organização textual-discursiva dos anúncios de turismo no Ceará*. Recife. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2005.

# 11

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá  
Lara Marques de Oliveira  
Lídia Ruama de Araújo Souza  
Paula Heloísa Soares Peregrino

## **O PROCESSO ANAFÓRICO NA ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS**

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.558.266-291

**Resumo:**

Nesse artigo, temos como objetivo principal refletir acerca do emprego do processo referencial anafórico na organização descritiva do anúncio publicitário. Para isso, assumimos como arcabouço teórico os principais pressupostos defendidos pela Linguística Textual e, ainda, pela teoria Semiolinguística proposta por Charaudeau (2016) acerca do modo de organização descritiva do discurso. Orientadas, metodologicamente, pela pesquisa qualitativa tivemos como norte a seguinte questão problema: como, na tessitura de sentidos do gênero, as anáforas contribuem na organização descritiva do anúncio publicitário? Em linhas gerais, nossa análise revelou que a configuração de cores se relaciona intrinsecamente aos sentidos, os quais o anunciante objetiva produzir. Acerca das anáforas indiretas, observou-se a constante participação delas na adjetivação sobre o que é anunciado.

**Palavras-chave:**

Anúncio publicitário. Processo referencial anafórico. Modo de organização descritivo.

## INTRODUÇÃO

O anúncio publicitário adquiriu grande notoriedade nas sociedades de consumo da era industrial, desempenhando um papel marcante nas sociedades pós-modernas. Para Monnerat (2010), três causas explicam essa força da publicidade: a) o desenvolvimento das mídias (jornais, rádio, televisão e internet); b) o surgimento da produção de massa; e c) a elevação do nível de vida médio, devido à intensificação dessa produção de massa. Isto é, à medida que a oferta de produtos se eleva devido ao crescimento do mercado, os sujeitos buscam suprir objetivos sociais e materiais com objetos de consumo (sejam eles bens duráveis ou não duráveis) e isso fez com que a publicidade atingisse uma grande importância para empresas com o objetivo de alcançar um grande público-alvo.

Dessa forma, percebe-se que publicidade afeta a imagem que projetamos ou desejamos que seja projetada sobre nós, e ainda, interfere nos sonhos e nas idealizações que almejamos. Cabe ressaltar que, “a linguagem publicitária trata da manipulação, pois falar, em publicidade, é argumentar, é tentar impor um ponto de vista, é convencer o leitor, provável consumidor, a adquirir algo ofertado” (SOUSA. 2017, p. 43).

Na busca por conhecer mais sobre como, através do anúncio, a publicidade manipula os desejos dos indivíduos, advogamos sobre a importância de pesquisas acerca desse gênero. Cientes da relevância do investimento de estudos acadêmicos direcionados para esse tema, salientamos o fato de esse artigo tratar-se de um recorte da experiência do projeto PIBIC/UERN<sup>28</sup>. Nesse sentido, nosso artigo tem como

28 Projeto PIBIC/UERN edição 2019-2020 intitulado: “as anáforas e o modo de organização descritivo nos anúncios publicitários digitais” aprovado com ID número 2155.

objetivo principal refletir acerca do emprego do processo referencial anafórico na organização descritiva do anúncio publicitário.

Reconhecendo a função social dos textos publicitários, cabe enfatizar a importância de discutirmos sobre a linguagem do anúncio publicitário. O anúncio é um gênero que redimensiona as atividades simbólicas do sujeito por meio da importante carga emocional (volitiva) conferida sobre os bens de consumo tendo em vista persuadir e influenciar os sujeitos a adquirirem o produto anunciado. Assim, diversos recursos são articulados com o fim de cativar e despertar a atenção do público-alvo.

Metodologicamente, nosso artigo baseia-se no que defende Flick (2009) acerca da pesquisa qualitativa. Por encontrarmos neste tipo de pesquisa a orientação adequada para a observação dos fenômenos analisados, esse artigo desenvolveu-se a partir de 7 passos metodológicos descritos, adequadamente, na seção de análise desse trabalho.

Resumidamente, esses procedimentos partiram da identificação da questão de pesquisa com o levantamento e estudo da bibliografia sobre o tema. Seguimos com a coleta e seleção dos anúncios publicitários em sites da internet, no período de outubro de 2019 a abril de 2020, para chegarmos à nossa análise. Com o objetivo de ilustrar os principais pontos que evidenciamos em nosso estudo, selecionamos quatro anúncios para a discussão na seção da análise desse artigo.

É importante salientar que essa pesquisa teve como norte a seguinte questão problema: como, na tessitura de sentidos do gênero, as anáforas contribuem na organização descritiva do anúncio publicitário?

Para isso, assumimos como base os pressupostos teóricos desenvolvidos pela Linguística Textual e, ainda, a teoria Semi linguística

proposta por Charaudeau (2016) acerca do modo de organização descritiva do discurso.

Em linhas gerais, a sistematização deste artigo deu-se da seguinte forma: apresentaremos, após essa introdução, alguns aspectos importantes da Linguística Textual no que concerne aos processos referenciais presentes nos textos. Em seguida, discutimos sobre os pressupostos da análise Semiolinguística na organização do discurso pelo viés dos trabalhos de Charaudeau (2016). Prosseguimos com a análise do fenômeno, nosso objeto de pesquisa, nos anúncios que serviram de corpus para o nosso trabalho.

Passemos para a próxima seção na qual discutiremos sobre o papel dos referentes para a construção dos sentidos e a importância do processo referencial na condução textual dos diferentes gêneros.

## OS PROCESSOS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

No panorama dos estudos linguísticos, o papel do referente na construção discursiva tem sido uma das preocupações nodais nos mais diferenciados quadros teórico-analíticos (KOCH, 2004). Nesse sentido, a proposta da Referenciação, inserida no cerne dos estudos da Linguística Textual, busca, por meio de uma perspectiva sociocognitiva, compreender o papel dos referentes na construção discursiva. Assim, esta pesquisa, inserida nesse agrupamento de estudos, busca contribuir com reflexões nessa área, especificamente, no que tange à constituição do gênero anúncio publicitário.

Ao tratarmos dos processos referenciais, cabe mencionar, mesmo que brevemente, a concepção de texto que adotaremos. Durante muito tempo, acreditava-se que os textos seriam uma

maneira de representação da vida e, dessa forma, a noção do texto estava totalmente dependente da realidade, de modo que erros ou desvios seriam vistos como incapacidade cognitiva ou de expressão do indivíduo.

Atualmente, essa tendência vem sendo cada vez mais rechaçadas pela academia, e isso deriva de uma visão de discurso, de texto e de linguagem que se relaciona dinamicamente com a capacidade de interação dos indivíduos nas diferentes esferas sociais nas quais se inserem. Desse modo, para os linguistas que adotam essa perspectiva, a linguagem está intimamente relacionada com a vida dos sujeitos, ressignificando sua prática e, inclusive, sendo transformados por ela.

Dessa forma, o estudo da construção referencial, processo de elaboração do texto e da linguagem a partir dos significados reais elaborados pelos sujeitos, também passa a ser entendido da mesma maneira, a saber, como uma troca entre sujeitos inseridos em práticas reais e contextualizadas de discursos (CAVALCANTE, 2011). A autora, ao tratar desse tema, apresenta um entendimento que resume, ao nosso ver, grande parte da discussão proposta à luz dessa perspectiva teórica sociocognitiva sobre o discurso. Para ela,

nada teria uma segmentação a priori: tanto as categorias discursivas quanto as cognitivas podem evoluir e se modificar de acordo com uma mudança de contexto ou de ponto de vista. As opções lexicais se reconstróem e se amoldam ao que está sendo negociado entre os interlocutores, dependendo de seus propósitos comunicativos (CAVALCANTE, 2003, p. 10).

Sob essa ótica, a construção dos objetos discursivos relaciona-se com os acordos sociais e culturais elaborados pelos sujeitos: ou seja, a dinamicidade da atividade discursiva e a negociação entre os pares são aspectos essenciais para a compreensão da linguagem. Advogando por essa perspectiva teórica acerca do discurso e do

processo referencial, há de se compreender que a conceitualização estanque se torna reducionista dos aspectos sociais e dinâmicos envolvidos na construção do texto. Destacamos, todavia, que pela necessidade de se compreender teoricamente as formas de elaboração da linguagem, apresentamos alguns conceitos essenciais que se fazem necessários na discussão sobre a construção dos referentes nos textos.

O primeiro desses conceitos é o de expressão referencial, compreendido como a formalização linguística de um significado real criado pelo enunciador, que pode ser classificado tanto como introdução referencial quanto como anáfora. Isto é, o entendimento de expressão referencial está fortemente atrelado à compreensão da formalização de um significado real elaborado no discurso.

No caso da introdução referencial, conforme o próprio nome já indica, trata-se de quando uma entidade discursiva é introduzida no texto, ou seja, apresentada pela primeira vez pelo enunciador.

Já no que tange à anáfora, ela se formaliza na função de retomada dos referentes do texto. Isto é, para um texto ter sentido, é necessário que seja sequenciado e topicalizado. Essa propriedade dos textos é conferida pela anáfora, que tem a função de retomar ou adiantar um referente textual.

No trecho em seguida, apresentamos um exemplo destacado por Cavalcante (2011) para ilustrar os conceitos apresentados visando reforçar o entendimento. Vejamos:

O prefeito foi visitar o hospício da cidade. Chegando na biblioteca, percebe que tem um louco, de cabeça para baixo, pendurado no teto. Preocupado, comenta com o diretor do hospício:

-O que é que esse louco está fazendo aí no teto?

-Ele pensa que é um lustre.

-Mas é muito perigoso, ele pode cair e se machucar.

-Porque vocês não o tiram do teto?

-Mas e, á noite, como é que a gente vai fazer para ler no escuro?

(piada, coleção 50 piadas – loucos, de Donald Bucweitzapud CAVALCANTE, grifo da autora, 2011, p. 60).

A primeira expressão destacada no exemplo anterior é uma introdução referencial. Nela, o texto apresenta um referente evidenciado pelo significado mental para o leitor de prefeito. Outros dois exemplos que podem ser apontados no trecho, dessa vez, sobre outro referente, são as anáforas “esse louco” e “ele” usadas para retomar a introdução referencial: “um louco”.

Após apresentarmos esses conceitos preliminares, é necessário visualizar ainda uma ramificação das anáforas, importante para que se compreenda, na outra seção, o papel assumido pela construção referencial na organização descritiva dos anúncios publicitários. Pelo viés classificatório, as anáforas podem ser divididas em anáforas diretas e indiretas. Ou seja, as anáforas diretas são aquelas que retomam de modo exato o referente introduzido. Cabe citar os exemplos já mencionados das anáforas “esse louco” e “ele”, que retomam diretamente o termo “um louco”.

Por sua vez, as anáforas indiretas estão relacionadas à expressão referencial âncora, embora não guardem delas exatidão referencial, mas sim, um processo de associação de informações. Do exemplo retirado da citação de Cavalcante (2011), podemos identificar as anáforas indiretas: “biblioteca”, “louco” e “diretor do hospício”, de modo que o leitor entende que “a biblioteca” é uma parte do hospício, assim como “o louco” e “o diretor” tem uma função social nessa instituição. Embora não seja dito de modo explícito, o leitor, por meio de um

processo sociocognitivo complexo, entende que tanto os termos: “o louco”, “o diretor” e ainda “a biblioteca” são significados que podem ser associados ao conceito referencial de hospício.

Defendemos que da mesma maneira que no texto escrito há a formulação de um processo referencial complexo e dinâmico, nos textos que misturam o verbal com o visual, essa mesma construção coesiva coexiste e articula, inclusive, uma forte carga valorativa ao discurso do gênero. Passemos, em seguida, à discussão da organização descritiva no anúncio publicitário.

## A ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Nesta pesquisa, assumimos como conceito de anúncio publicitário a perspectiva que se alinha a autores como Bhatia (2004), Sousa (2017), e Sá (2014). É consenso entre os autores o entendimento do anúncio publicitário como um gênero pertencente à colônia de gêneros promocionais, marcado constitutivamente pelas escolhas do enunciador (BHATIA, 2004). Além disso, esse gênero tem como propósito final o consumo.

Sendo o anúncio publicitário um gênero do domínio discursivo pertencente à constelação dos gêneros promocionais cujo propósito comunicativo é divulgar produtos no âmbito da publicidade faz-se necessário relembrar o que Charaudeau (2016) intitula de contrato.

Segundo o autor, nele o sujeito comunicante e o sujeito interpretante aceitam a imagem do real como o lugar de uma verdade com a finalidade de construir uma projeção no imaginário dos sujeitos, de modo que as expectativas são formadas e legitimadas dentro

deste contexto estipulado como contrato. Nessa troca linguageira, os parceiros estão sujeitos aos modos de organização do discurso.

Assim, é necessário perceber que, na organização do discurso nesse gênero, a descrição pode e será usada como uma forma de construir porções de argumentos, assim como, de maneira geral, atuar na caracterização persuasiva inerente ao gênero. De acordo com Sousa (2017), a interação entre a linguagem verbal e visual presentes nos anúncios publicitários — geralmente considerados elementos de destaque no gênero — torna perceptível inúmeras construções de sentido.

O conjunto desses elementos (as cores, a fonte, a articulação entre elementos verbais e visuais, as retomadas correferenciais, o processo de descrição dos elementos do anúncio, etc) confere uma forte carga persuasiva ao discurso, agindo praticamente como argumentos que adicionam verdade ao que é transmitido — de modo geral, há uma descrição detalhada de uma história próxima da veracidade e isso acaba por criar uma relação de confiança entre o público e o anunciante.

Para Charaudeau (2016, p.112), podemos conceber as atitudes de “descrever” e “argumentar” como atividades estreitamente associadas, à medida em que a primeira toma emprestado da segunda um certo número de operações para classificar os seres”.

Nesse sentido, segundo a Semiologia, “do ponto de vista do sujeito falante, descrever corresponde a uma atividade de linguagem que, embora se oponha a contar e argumentar, combina-se com elas” (CHARAUDEAU, 2016, p.111). Também existem níveis que devem ser observados ao analisar o que seria um texto descritivo. Charaudeau (2016) aponta, como um deles, a *situação de comunicação* que diz respeito à finalidade de um texto e que não deve ser confundida com

o *modo de organização do discurso* ou com as categorias da língua usadas no discurso.

Primeiramente, o autor salienta que é necessário relembrarmos a importância da noção do que se entende sobre o termo “descrever”, atentando também para relação entre o modo descritivo e o narrativo. Essa diferenciação entre descrever algo e contar, tendo em vista o modo como se comporta o texto, é sutil, mas relevante ao mesmo tempo.

Segundo o autor, apesar de os modos de organização trabalharem com base no predomínio de certos fatores de classificação, a organização do discurso não se apresenta exclusivamente separada em nichos, embora possua objetivos específicos. Assim, o modo descritivo irá se ater principalmente às qualificações de ‘ser’ e de ‘fazer’, bem como, às sucessões de ações ou atos enunciativos e à identificação e classificação dos seres, seja do ponto de vista estático, como do ponto de vista de um observador.

Podemos dizer que a descrição é o resultado, enquanto o descritivo é o processo, nesse ponto, podendo aproximar-se e se combinar tanto com o modo narrativo quando com o argumentativo. Nessa composição do discurso através dos modos, no descritivo é necessário observarmos certos componentes, que seriam eles: os atos de nomear, situar-localizar e qualificar. Essas ações formam a construção descritiva, de modo que, concebem a existência do ser e, ao nomeá-lo, utilizando-se de características para qualificá-lo e ainda apresentando o estado do mundo onde o ser se localiza (CHARAUDEAU, 2016).

Para Charaudeau (2016, p.112), a atitude de “nomear” é “dar existência a um ser através de uma dupla operação, o que permite perceber uma diferença na continuidade do universo e, simultaneamente, relacionar essa diferença a uma semelhança” do ser nomeado.

Já o componente “localizar/situar”, consiste, segundo o autor “em determinar o lugar que um ser ocupa no espaço e no tempo e, por um efeito de retorno, atribuir características a este ser à medida em que ele depende, para a sua existência, de uma posição espaço-temporal.”

Quanto ao terceiro componente do processo de descrição, o autor defende que “qualificar é reduzir a infinidade do mundo, construindo classes e subclasses de seres” (CHARAUDEAU, 2016, p.115). Esse componente constitui-se de uma atividade que permite ao sujeito falante manifestar o seu imaginário, individual e/ou coletivo — isto é, o imaginário da construção e da apropriação do mundo num jogo de conflito entre as visões normativas impostas pelos consensos sociais e as visões próprias ao sujeito.

Na análise deste modo de organização, deve-se atentar para a diferença entre o que é ser descritivo e a descrição, o primeiro refere-se ao modo de organização descritivo (o procedimento descritivo), enquanto a descrição refere-se a um trecho de um texto que efetua este ato, é um processo de caracterização e detalhamento de informações.

Nessa tessitura dos sentidos no gênero publicitário, caracterizar o modo de organização descritivo consiste em identificar os seres do mundo cuja existência se verifica por consenso. No entanto, essa identificação é limitada, e mesmo condicionada pela finalidade das situações de comunicação, nas quais se inscreve. Além disso, o processo de descrição é relativizado, tornando-se até mesmo subjetivo, de acordo com as decisões do sujeito descritor (CHARAUDEAU, 2016).

Na procura por conhecermos mais sobre a contribuição do processo referencial anafórico na organização descritiva do gênero anúncio publicitário, abordaremos, na seção seguinte, os principais pontos que se revelaram em nossa análise.

## UM OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS ANÁFORAS NA ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Antes de iniciarmos a análise dos anúncios que selecionamos para ilustrar melhor as principais reflexões às quais chegamos, sistematizaremos brevemente sobre o percurso metodológico que orientou o projeto que motivou esse artigo.

Como já mencionado na introdução desse trabalho, esse artigo foi motivado pelo projeto PIBIC/UERN 2019-2020 intitulado: “as anáforas e o modo de organização descritivo nos anúncios publicitários digitais”, aprovado com ID número 2155. A pesquisa desenvolvida neste projeto teve como amparo metodológico os pressupostos da pesquisa qualitativa pelo viés do que defende Flick (2009).

Considerando que este tipo de pesquisa se caracteriza, principalmente, pela natureza social e dialética em relação aos fenômenos analisados e pelo contexto que serve de lócus para sua observação, a pesquisa qualitativa tem como diferencial e grande empreitada a possibilidade do diálogo entre teorias, no caso do nosso trabalho, representado pelas reflexões provenientes do diálogo entre o processo referencial anafórico e o modo de organização descritivo no gênero anúncio publicitário. Nessa perspectiva, nosso trabalho seguiu os seguintes passos metodológicos:

1. A constatação da questão de pesquisa e seleção da bibliografia que versa sobre o processo referencial anafórico reconhecida no âmbito da Linguística Textual e sobre o modo de organização descritivo à luz da Semiologia no contexto acadêmico atual;
2. Estudos dos textos que serviram de base teórica para a análise dos fenômenos estudados;

3. Coleta e seleção do corpus constituído de 35 exemplares do gênero anúncio publicitário selecionados de diferentes sites de compra da internet durante o período de outubro de 2019 a abril de 2020;
4. Observação e análise dos fenômenos estudados no gênero em questão;
5. Interpretação analítico-discursiva da relação entre o processo referencial anafórico e o modo de organização descritivo na tessitura de sentidos do gênero anúncio publicitário;
6. Sistematização dos dados selecionados através da análise, partindo das teorias de base sobre o fenômeno estudado na procura por estabelecer o diálogo entre os processos analisados na amostra coletada;
7. Planejamento e elaboração desse artigo que servirá como meio de divulgação dos resultados encontrados, buscando a socialização dos dados provenientes de nossa análise.

Essas etapas representaram passos importantes para o aprimoramento do conhecimento acerca do gênero em questão, nesse caso, o anúncio publicitário, contribuindo também para o aprofundamento das reflexões acerca do processo referencial anafórico na tessitura textual dos gêneros da esfera publicitária. Com a finalidade de mostrar as principais constatações acerca da relação entre o processo referencial anafórico e a organização descritiva na tessitura de sentidos do gênero, observemos, em seguida, o primeiro anúncio analisado:

Figura 1- Anúncio McFlurry



Fonte: Mcdonalds. Disponível em <https://www.mcdonalds.com.br/novidades/mcflurrygato>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

Nesse anúncio publicitário, veiculado pela empresa “*McDonalds*”, a linha “*McFlurry*: mini língua de gato” tem o propósito de apresentar a nova sobremesa da multinacional “*McDonalds*”. Na descrição da sobremesa, lê-se: “Para os que não abrem mão do chocolate ao leite e branco, juntos na mesma sobremesa. Incrível massa de baunilha, calda de chocolate e o irresistível e delicioso mini Língua de Gato ao leite e branco”. Investindo na simplicidade da composição estilística do anúncio, a empresa aposta nos recursos imagéticos para conferir a adesão do leitor sobre a ideia apresentada.

O produto anunciado, uma sobremesa de chocolate, por si só, já traz uma influência muito grande sobre o público, de maneira que o anunciante joga com o recurso da forte ligação entre os seres humanos e a imagem do gato como um animal dócil. A sobremesa, por ter o formato de várias mini línguas de gato, aproximar-se-ia dessa doçura do animal.

Para reforçar essa construção sobre a sofisticação das mini línguas de gato da “*Kopenhagen*”, do lado direito superior do anúncio, pode-se perceber as cinco estrelas, que ao serem associadas

ao fornecimento de produtos e serviços, estão frequentemente relacionadas a um serviço bem avaliado e recomendado pelos clientes. Nesse processo, o anunciante ainda enfatiza o contraste das cores marrom e branco, dispostas na construção do anúncio, com a finalidade de ressaltar a associação das cores ao chocolate e ao leite, ingredientes principais na composição do produto.

Ainda sobre a construção imagética do anúncio, cabe ressaltar a imagem da sobremesa, apresentada do lado direito do anúncio, inclinada em close ao leitor. Esse posicionamento dá a impressão de que a sobremesa está disponível facilmente ao cliente. Nesse sentido, lembramos das considerações de Sousa (2017) sobre a linguagem da publicidade. Para ela, “a publicidade fala de um mundo bonito e prazeroso que está associado ao uso de determinado objeto, criando a linguagem da marca, o ícone do produto, o objeto de desejo.” (SOUSA, 2017, p. 44).

Nesse sentido, a forma de apresentação do produto demonstra esse favorecimento da sobremesa como objeto de desejo das pessoas. Além disso, cabe ressaltar a calda de chocolate em relevo na imagem, que denota a cremosidade da sobremesa, como também a presença marcante do chocolate. Recurso que visa instigar ainda mais o desejo do consumidor pelo chocolate.

Os termos linguísticos associados à construção do anúncio demonstram esse contrato de influência já sinalizado por Charaudeau (2016), essencialmente, o conceito de validade do ato argumentativo, de modo que no interior do discurso veiculado existe uma coerência com o objetivo de influência do anúncio.

Para Charaudeau (2016, p. 15), “a validade refere-se ao efeito semântico que é produzido em coerência com a situação na qual são empregadas as palavras, cujos parceiros do ato de linguagem são levados em conta”. Nesse sentido, os termos linguísticos utilizados pelo

anúncio da “*Kopenhagen*” que visam ressaltar a validade do anúncio são os termos: “novo” e “irresistível”. Os dois adjetivos, importantes na composição descritiva do gênero, apresentam-se como anáforas indiretas que se associam à qualificação do produto. O primeiro, lembrando o ineditismo e a novidade do produto. E o segundo termo, asseverando que essa novidade é irresistível, ou seja, o consumidor inevitavelmente gostaria dessa sobremesa vendida pela rede de *fastfoods* “*McDonalds*”. Apresentaremos, em seguida, o segundo anúncio analisado.

Figura 2 – Anúncio Salon Line



Fonte: Salon Line. Disponível em <https://twitter.com/SalonLineBrasil/status/1180185111200972800?s=19>. Acesso em: 29 de outubro de 2019.

O anúncio disponível na figura 2 apresenta os produtos capilares específicos para o público de cabelos crespos e cacheados da marca “*Salon Line*”. Na linguagem verbal, podemos ver em maiúsculas a mensagem: “SALON LINE, CELEBRANDO RAINHAS CRESPAS E CACHEADAS”. A passagem que nomeia a campanha de produtos para cabelo crespo e cacheado compara os cabelos às coroas naturais. Essa associação é reforçada pelas cores fortes e vibrantes que exaltam a força e o poder da mulher negra de cabelos cacheados. Na linguagem verbal, o termo “rainha” representa uma retomada correferencial da imagem da mulher negra no plano central do anúncio.

Esse recurso simboliza a atitude da “*Salon Line*” de celebrar a força da mulher negra, caracterizando-a como uma rainha. Considerada, nesse caso, uma pessoa de destaque que possui autonomia sobre suas decisões acerca do que usar, desconstruindo, assim, o padrão feminino de cabelos lisos como “os mais bonitos”, impostos durante muito tempo pela sociedade.

Segundo Charaudeau (2016) no modo de organização descritivo, uma forma de ação na descrição do discurso é a delimitação de um eixo espacial a algo. Dessa maneira, os elementos da imagem 2 representados pelas figuras geométricas em vermelho e branco em contraste com plano de fundo laranja do anúncio, a imagem dos produtos para os cabelos e a roupa da modelo com estampa de onça refletem uma conexão local com as rainhas africanas de cabelos crespos e cacheados que são contempladas através do uso dos produtos.

Em destaque no plano central do anúncio, a modelo de cabelos cacheados olha diretamente para o receptor, com todos os outros elementos emoldurando-a. Tal recurso favorece essa visão poderosa sobre a modelo. Em seu rosto, pinturas em forma de pequenos círculos vermelhos fazem alusão às pinturas corporais africanas, utilizadas como adereços culturais. O próprio conjunto desses elementos instiga na memória do leitor a imagem que este possui acerca da negritude. Com isso, o discurso estende a caracterização do sujeito para além dos cabelos enrolados, dando protagonismo à mulher afrodescendente.

É necessário apontar também que o cabelo crespo e cacheado é uma característica que, majoritariamente, está vinculada à descrição da mulher negra. Essa ação, de nomear as rainhas crespas e cacheadas ou de dar aos elementos ou às pessoas sinais de particularidade — no caso, de qualificar — são também métodos apontados por Charaudeau (2016) no modo descritivo de organização, já que isso permite ao sujeito falante construir em seu imaginário tanto uma visão

normativa imposta socialmente ou a visão própria do leitor sobre o status social das mulheres negras. Observamos, dessa forma, a forte contribuição das anáforas na caracterização das mulheres a quem os produtos se destinam.

Por fim, o slogan da marca: “Transforme-se em você” situado acima da imagem dos produtos, também aponta a volta ao verdadeiro e ao original, sinalizando para as raízes dos indivíduos que utilizam os produtos, neste caso, mulheres de cabelos crespos e cacheados. Passemos a análise do terceiro anúncio.

Figura 3 - Anúncio McFlurry Prestígio



Fonte: McDonalds. Disponível em [https://twitter.com/McDonalds\\_BR/status/1190252136409505792?s=19](https://twitter.com/McDonalds_BR/status/1190252136409505792?s=19). Acesso em: 29 de outubro de 2019.

Na figura 3, o anúncio do sorvete “McFlurry Prestígio” é fruto da parceria entre o “McDonalds” e a “Nestlé”. Nele, o anunciante utiliza-se, figurativamente, de características para definir o produto. Para isso, o anúncio apresenta títulos acadêmicos para se referir ao nível de cada ‘especialidade’ do sorvete: “Graduação em cremosidade”, “doutorado em brigadeiro”, “mestrado em calda”, “pós-doc em sabor” e “honoris causa na universidade de sobremesas”.

Observamos que para a caracterização dos produtos o anunciante emprega, intencionalmente, as anáforas indiretas: “cremosidade”, “calda” e “sabor” e das anáforas diretas: “brigadeiro” e “sobremesas”. Nesse processo de apontar as características, o uso das anáforas atua com relevância para acionar os conhecimentos compartilhados pelo leitor e possível consumidor das sobremesas.

Ainda no que tange à linguagem verbal, em todos estes títulos citados no parágrafo anterior podemos perceber a iniciativa do enunciador em descrever através da qualificação do produto. Esta estratégia converge para o que defende Charaudeau (2016, p.115) acerca de “a descrição pela qualificação pode ser considerada uma ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer seu desejo de posse do mundo [...] dando-lhe uma substância e uma forma particulares”, isto é, as características apontadas pelo anúncio são singularidades baseadas na verdade acordada com o leitor, um possível consumidor do produto. Dessa forma, o enunciador tem a liberdade de utilizar uma visão mais adequada ao seu projeto de dizer.

Nesse caso, ao apontar que o sorvete “*McFlurry Prestígio*” tem um pós-doc em sabor, sendo o pós-doc um título de qualificação utilizado socialmente para apontar o destaque de um acadêmico em determinada área de conhecimento, o anunciante destaca a superioridade do sorvete “*McFlurry Prestígio*”, no que diz respeito ao sabor, em comparação a outros sorvetes que não possuem esse diferencial. Remetendo, também, à tradição da “Nestlé” como empresa de alimentos e à rede de lanchonetes “*McDonalds*”. Ambas com prestígio reconhecido socialmente.

Juntamente com o pós-doc em sabor, vemos também “graduação em cremosidade”, “doutorado em brigadeiro”, “mestrado em calda” e “honoris causa na universidade de sobremesas”, apontando todos os elementos que fazem o sorvete

“*McFlurry* Prestígio” se destacar com relação aos outros sorvetes existentes no mercado.

Cabe destacar também, no anúncio analisado, a centralização dos tipos de sorvete aparecendo de maneira inclinada para o público. A exemplo disso, podemos apontar o efeito da calda de chocolate escorrendo pela embalagem. Tais recursos simbolizam e reforçam o vínculo que a publicidade faz entre a descrição e a argumentação do produto anunciado, uma vez que quanto mais detalhado o produto aparece para o leitor, mais ele perceberá as qualidades do objeto de consumo anunciado. Para Charaudeau, (2016, p.112)

descrever e argumentar são atividades estreitamente ligadas, na medida em que a primeira toma emprestado à segunda um certo número de operações lógicas para classificar os seres, e a segunda só pode exercer-se a respeito de seres que têm uma certa identidade e qualificação (...)

Convergindo para o que defende o autor, o anunciante reforça o desejo do leitor de provar os tipos de sobremesa, mostrando-os, na parte inferior do anúncio, circundados e envolvidos por um mar de chocolate. Tal recurso acentua a característica dos produtos da “*McFlurry* Prestígio” possuírem muito chocolate, tornando-os mais cremosos e saborosos. Tal recurso imagético está intimamente associado à natureza característica do processo descritivo, formulando assim uma cadeia discursiva anafórica indireta, nesse caso.

A simbologia apresentada vincula-se à memória do leitor sobre o sabor do chocolate, de maneira que fica implícita uma relação de sentidos entre o chocolate que envolve a sobremesa e a descrição dos produtos por meio dos recursos verbais.

Além disso, pode-se perceber pedaços de bombom que se misturam com o rio de chocolate que envolve o produto anunciado, de modo que esse processo descritivo bem detalhado no campo

imagético e verbal apresenta todas as vantagens e o diferencial da nova linha de produtos anunciados pela “Nestlé” em parceria com a “McDonalds”. Seguiremos com o quarto anúncio analisado.

Figura 4 - Anúncio Havaianas



Fonte: Havaianas. Disponível em [https://www.instagram.com/p/B\\_DwMWRj4V6/](https://www.instagram.com/p/B_DwMWRj4V6/). Acesso em: 30 de abril de 2020

No quarto anúncio, a marca “Havaianas” lançou para o “Dia das mães” uma edição especial de sandálias inspiradas exclusivamente para essa data. São três novos modelos da chamada “*Slim Palette Glow*” que possuem cores diferentes e aplicação de *glitter* nas tiras.

O anúncio possui o fundo na cor amarela que, visualmente, está relacionada à cor do sol e à todas as situações associadas à representatividade imagética que a cor possui nos esquemas mentais disponíveis na mente do sujeito. Entre eles, por exemplo, a associação a “um dia quente”, e “ao cenário de praia”. Vale salientar, ainda no que diz respeito às cores, a existência de um contraste percebido entre a

figura geométrica em vermelho com o nome da marca do produto e o amarelo como cor de fundo.

Isso reforça o que advoga Charaudeau (2016) quanto à localização dos seres no mundo. Segundo ele, “essa localização-situação aponta para um recorte objetivo do mundo, mas sem perder de vista que esse recorte depende da visão que um grupo cultural projeta sobre esse mundo.” (CHARAUDEAU, 2016, p.114)

No tocante à linguagem verbal da publicidade, a frase “Para as mães que gostam de brilhar até na quarentena”, presentes em letras brancas e rosas localizadas ao lado esquerdo do anúncio, apresenta em sua construção semântica a palavra “brilhar” considerada como uma anáfora indireta. Nesse caso, não sendo retomada através de um componente verbal, e sim imagético que se relaciona aos modelos da sandália apresentados com brilhos nas tiras, como pode ser visto ao lado direito nos modelos. No que diz respeito às anáforas indiretas, Cavalcante (2014, p.68) afirma que elas “remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade.”

Além disso, no enunciado “compre para a sua mãe esse presente” em destaque no rodapé da figura 4, as anáforas indiretas “compre”, “presente” e “mãe” relacionam-se para compor a argumentação que liga o sujeito à necessidade de adquirir o produto para a data comemorativa do “Dia das Mães”. Isso ressalta o que é destacado por Charaudeau (2016) quanto à inter-relação entre as ações de linguagem existentes entre o modo descritivo de organização do discurso e o modo argumentativo. Dessa forma, os dois modos podem combinar-se na medida em que a argumentação qualifica os seres, pois no âmbito da publicidade possui o objetivo de persuadir o consumidor a adquirir o produto.

Ao apontar na frase “Para mães que gostam de brilhar até na quarentena”, percebemos o uso do tipo de descrição utilizando-se da ação de localizar-situar, sobre o qual Charaudeau (2016) apontou como forma de descrição ao determinar o tempo e/ou espaço situado no discurso. No anúncio analisado, o período descrito refere-se ao período de quarentena no ano de 2020 em ocorrência do vírus COVID-19, e na frase “compre para a sua mãe esse presente”, podemos diminuir ainda mais esta estimativa de tempo, percebendo que se refere em especial ao presente de dia das mães, neste ano ocorrido no dia 9 do mês de maio.

Tendo em mente as informações mencionadas, evidenciamos um dos objetivos do texto ao remeter à imagem da mãe que receberia a sandália de presente. Esta mulher que, mesmo durante o isolamento social, pretende manter-se vaidosa e atenta ao que veste. Desta forma, o anúncio pretende persuadir o possível cliente a comprar o produto para presentear sua mãe.

Um outro fator importante no anúncio analisado é o aviso que se encontra dentro do círculo cor de rosa, em cima dos modelos da sandália. Dentro dele, podemos ler “Exclusivo Loja Online”, esse termo articula-se com a anáfora indireta “quarentena”, encontrada na frase ao lado esquerdo do anúncio. Em virtude do período de pandemia ocasionado pela COVID-19, a marca disponibilizou as entregas dos produtos adquiridos na casa do cliente, para que ele não precise locomover-se a fim de comprar o presente de sua mãe, assegurando, dessa forma, segurança para o consumidor.

Isso também mostra que, ao frisar o fato de que as sandálias estão disponíveis exclusivamente na loja online, o anunciante dirige-se a um grupo seletivo de consumidores, os internautas, um público virtual que utiliza cada vez mais a internet como recurso tecnológico para realizar suas compras.

## CONCLUSÃO

Em linhas gerais na observação dos anúncios, dentre os elementos de relevo, percebe-se que a configuração de cores se relacionam amplamente aos sentidos, os quais o anunciante objetiva produzir. Isso ficou evidente no primeiro e no terceiro anúncio, nos quais o uso do marrom associado diretamente à cor do chocolate. Esse recurso é perceptível, também, no segundo exemplo. Nele, a cor laranja potencializa a percepção sobre o vigor da mulher afrodescendente. Já no último anúncio analisado, o laranja destaca a simbologia do verão em associação à cor do sol.

Além disso, nos quatro anúncios é perceptível o uso do processo de descrição categorizado por Charaudeau (2016), por meio do uso de adjetivos como “irresistível” (figura 1), “rainhas crespas e cacheadas” (figura 2), as qualificações acadêmicas de “pós-doutorado”, “mestrado”, “especialização” (figura 3). Já na figura 4, evidenciamos a relação entre os modos descritivo e argumentativo de organização do discurso, representados linguisticamente por meio da sugestão de que ao comprar as havaianas para presentear as mães, elas poderão resplandecer no verão.

Cabe ressaltar ainda que o processo descritivo, revelado nos quatro anúncios selecionados para ilustrar as principais ocorrências presentes em nossa amostra, assegura a participação do processo de anáfora indireta, uma vez que a adjetivação permite relacionar a imagem dos objetos retratados com o seu potencial para o consumidor.

Faz-se importante destacar que as reflexões provenientes desse artigo possibilitaram a análise de resultados que caminham para reafirmar a relevância da análise de gêneros e da Linguística Textual no âmbito das disciplinas que versam sobre a linguagem e, conseqüentemente, da Linguística como ciência que se dedica à investigação dos fenômenos em questão.

## REFERÊNCIAS

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 44, s. n, jan./jun. 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Coerência, referência, e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. Modo de organização descritivo. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. Ed. Tradução: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. *A argumentação em uma problemática da influência*. ReVEL, edição especial vol. 14, n. 12, 2016. Tradução de Maria Aparecida Lino Pauliukonis. [www.revel.inf.br].

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MONNERAT, Rosane. *A publicidade pelo avesso*. Niterói: EdUFF, 2003. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. *Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético*. 2014. 191 f. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes. *A linguagem do anúncio publicitário*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.



# 12

Zilda Maria Dutra Rocha  
Antônio Luciano Pontes

## **O VERBETE LEXICOGRÁFICO: UM ESTILO DO GÊNERO À LUZ DE BAKTHIN**

**Resumo:**

Este artigo tem como objetivo apresentar o verbete de dicionário como um gênero textual/discursivo<sup>29</sup> e, com mais ênfase em constatar a presença de um estilo<sup>30</sup> como um dos elementos constitutivos do gênero verbete, ao considerarmos o verbete um enunciado. Analisamos quatro verbetes do dicionário Aurélio (2010). Trazemos à tona suas simbologias para confirmar que os símbolos, além de outros recursos multimodais, compõem o estilo do enunciado lexicográfico. A base teórica que sustenta nosso trabalho é a teoria dos gêneros textuais defendida por Marcuschi (2008), bem como os gêneros do discurso e a questão do estilo discutidos por Bakhtin (2011), e, ainda, sobre o verbete lexicográfico nos apoiamos no aporte teórico de Pontes (2009). Conduzimos nosso estudo por uma abordagem qualitativa e uma análise descritiva dos verbetes. Por fim, constatamos os recursos esperados, os quais consideramos o estilo do uso linguístico do verbete, compondo assim um dos elementos constituintes desse gênero textual.

**Palavras-chave:**

Verbete. Dicionário. Estilo. Gênero.

29 A questão de considerar as duas nomenclaturas para gênero se deve aos autores que utilizamos, quando Bakhtin trata os gêneros como discursivos e Marcuschi como textual.

30 Consideramos o estilo aqui na perspectiva de Bakhtin (2011).

## INTRODUÇÃO

Ao considerar o verbete lexicográfico um gênero textual/discursivo assumimos o fato de ele apresentar os elementos constitutivos do gênero, conforme a perspectiva teórica de Bakhtin (2011). Partindo desse pressuposto, elegemos um desses elementos como foco do nosso estudo. O estilo, que conforme Guimarães (2019, p. 306) trata das “escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas realizadas pelo produtor do gênero discursivo”, e ainda, “está intrinsecamente vinculado ao contexto de uso da língua”. Sendo assim, analisar o conjunto de informações lexicográficas, ou seja, o verbete, por esse foco, nos faz reconhecer os recursos semióticos ou multimodais que o compõem. Assim, assumimos esses elementos como componentes estilísticos do verbete. De outro modo, podemos dizer que analisamos como esses recursos se mostram no enunciado do verbete e como dialoga com outras partes do texto lexicográfico. Os símbolos, as marcas tipográficas, entre outros, são artifícios não verbais (visuais) que o lexicógrafo utiliza para auxiliar o usuário do dicionário e a guiá-lo e por uma construção dos significados desse gênero textual.

A fim de demonstrarmos como esses recursos, que se apresentam e compõem o estilo do enunciado do verbete, buscamos apoio teórico dos gêneros textuais/discursivos em Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011); como também no que diz respeito ao estilo à luz de Bakhtin, reconhecemos a sua obra *Estética da criação verbal* (2011) um suporte teórico a nos guiar.

Acreditamos existir uma estilística própria e individual ao verbete, pois conforme Bakhtin (2011), se há gênero, há estilo. E se, ao comunicarmos o fazemos por meio de gêneros, os quais, como afirma Bakhtin (2011) são *tipos relativamente estáveis de enunciado*, esses notoriamente se concretizam sob uma temática, uma composição e um estilo, como o próprio Bakhtin ratifica em sua obra.

Partindo desse pressuposto, dizemos que é pertinente observarmos os recursos estilísticos que compõem os verbetes de dicionário e assegurar que eles estão imbricados na interação, porque a construção do verbete e a sua leitura são atividades da linguagem, que se dão principalmente pela interação.

O material colhido para a análise é composto de quatro verbetes, extraídos do minidicionário Aurélio (2010), escolhido por ser um dicionário padrão, utilizado por usuários diversos. Os verbetes foram escolhidos por suas características semelhantes de pares, pois a análise é feita observando dois pares de verbetes e, quando possível, os comparando. Como a maioria, senão, todos os verbetes, traz recursos não verbais (visuais), elencamos os seguintes parâmetros de seleção: dois que são verbos, sendo um de uso mais comum na língua portuguesa – o verbo *considerar* – e outro de menos uso – o verbo *adestrar*. Os outros dois verbetes são: um que não é comum na fala dos usuários da língua e é uma sigla – TDA (transtorno de *déficit* de atenção), e o outro, também não muito comum na língua portuguesa, mas que é estrangeirismo ou melhor, tem origem em uma palavra estrangeira (telemarketing).

Nosso texto é organizado em três tópicos teóricos e um de análise: no primeiro, abordamos as discussões de Marcuschi e Bakhtin sobre os gêneros textuais; no segundo, temos o verbete lexicográfico como um gênero textual/discursivo, no terceiro a questão do estilo para Bakhtin e no quarto tópico uma análise estilística do verbete, além da introdução e conclusão.

## GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Os gêneros dos discursos ou textuais como hoje são conhecidos eram na antiga Grécia tidos como literários, cujo precursor foi Platão, ao iniciar a tradição poética, e Aristóteles com a Retórica. Percebemos, pois, que não se trata de um assunto alheio a um passado clássico, porém, vai para além de um recorte poético ou retórico. Partimos então de um cerne histórico, no qual o discurso (como fala e escrita) era tido mais como oral e se encontrava nas áreas da poética, política e jurídica. Nesses âmbitos, os gêneros se prestavam a alcançar a melhor retórica ou estilo, porque eram os atos de persuasão, convencimento e exposição que estavam em jogo.

Conforme Marcuschi (2008), foi Aristóteles quem sistematizou os termos gênero e “a natureza do discurso”, ainda, acrescenta o autor que esse filósofo e estudioso da era clássica afirmava que o discurso se compunha de três elementos: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele de quem se fala; e mais, que havia não só um tipo de ouvinte, mas sim “três tipos de ouvinte que operam: (i) como espectador que olha o presente; (ii) como assembleia que olha o futuro; (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas”, e que para cada julgamento realizado pelos ouvintes, encontrava-se um correspondente de gênero de discurso retórico (MARCUSCHI, 2008, p. 147-148).

Na atualidade, os gêneros têm um aspecto multidisciplinar. Atualizam-se em espaços múltiplos de análises do texto e do discurso, trazendo no seu bojo diversos estudos que dizem respeito à língua e à sociedade. Marcuschi (2008, p. 149) nos lembra de que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Em conformidade com a afirmação dele é que refletimos sobre as nossas ações (sociais), atos de fala e posicionamentos, como são articulados nos movimentos

compartilhados da comunicação, assim como nos diversos modos de se comunicar. Ao mesmo tempo que refletimos, nós agimos no mundo, e isso tudo é permeado por discursos e formas diferentes de representar o pensamento e esse mundo.

Uma vez pensados, os gêneros textuais ou discursivos são realizados por meio de textos orais ou escritos e diversas formas. Constatação essa que se faz útil na medida em que assumimos o fato da impossibilidade de se comunicar algo sem ser por meio de um gênero textual. Entretanto, temos que nos situar sobre as variedades do gênero, pois sabemos de sua diversidade, e, por vezes, até dificuldade em identificá-lo, mas, segundo Marcuschi os gêneros não são infinitos (MARCUSCHI, 2008).

A partir do conceito desse autor como referencial para essa explanação sobre o gênero, dispomos a seguir a exposição na qual ele trata das noções conceituais à cerca de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. Segundo ele, essas noções são imprescindíveis para que se consiga levar tudo isso para o ensino. Assim, temos:

a. Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. Os tipos caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais (...). (as chaves no texto são do autor).

b. Gênero textual: refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (...).

c. Domínio discursivo: constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso...). Constituem práticas discursivas, nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, grifo nosso)

Acreditamos que uma das características que é corroborada nas diversas pesquisas sobre gênero, e também em Marcuschi (2008), é que toda e qualquer atividade humana está relacionada ao uso da língua (BAKHTIN, 2010). Isso nos faz ratificar que, nas relações sociais e nas ações humanas, não se pode lacunar os gêneros textuais da realidade que nos cerca. Quanto a esse fato, nos diz Marcuschi (2008, p. 155) que “não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

Portanto, arriscamos em notar que Bakhtin e Marcuschi corroboram que os gêneros não são modos “estanques” com rígidas estruturas, acima de tudo, bem delimitadas, fato que apreendemos nas experiências do cotidiano. Porém, mesmo com a flexibilidade dos gêneros, que advém do próprio uso da língua, acreditamos que há alguns aspectos que identificam a que gêneros textuais os textos pertencem, sendo assim, ainda se convém em falar em características “definidoras”, por mais que saibamos das possibilidades de se tangenciar ou flexibilizar os modos como se apresentam os gêneros textuais/discursivos, pois a própria língua já apresenta tal característica. Podemos falar também em institucionalidades; como exemplo disso, podemos citar as cartas comerciais, as circulares, as atas etc., como também falar do poder condicionador do produtor de um texto, ao guiá-lo a uma opção.

Marcuschi (2008) cita que essas opções não são totalmente providas de liberdade de escolhas, muito menos aleatórias; são sim levadas por identificações próximas do que se almeja, ou seja, semelhantes, motivadas; embora, saibamos que somos movidos pelo uso da língua e suas especificidades. Ainda, com base nessa perspectiva do uso do gênero, concordamos com Lopes e Sousa (2015, p. 35) quando ressalta que “as concepções dos gêneros discursivos apontam para o caráter social do gênero e para a sua estreita relação com as necessidades do discurso conforme a situação comunicativa e o contexto em que foi gerado”. Assim, o propósito comunicativo é um dos fatores preponderantes da relação com os gêneros textuais/discursivos.

Por sua vez, Bakhtin (2011, p. 261) afirma que a língua é realizada através de enunciados, orais ou escritos “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”. Tais enunciados são também considerados como enunciação por Bakhtin, que se revelam em condições e especificidades das ações humanas sob três aspectos: “conteúdo temático”, “estilo da linguagem” e “construção composicional” da língua. A partir dessa afirmação, entendemos que, para determinadas áreas e diferentes uso da linguagem, se obtenha um aspecto individual de acordo com o tema, o estilo e a composição textual exigida. Ainda, segundo Bakhtin (2011, p. 262), “...cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Vale lembrar que os gêneros discursivos ou textuais são heterogêneos, sendo essa uma característica crucial para a compreensão da dificuldade em “definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Quando falamos sobre os gêneros discursivos em Bakhtin, lembramos que ele além de deixar muito claro as especificações sobre as características dos gêneros e

apresentar os elementos que são fundamentais para determiná-los, entre eles o estilo, ele vai tratar de uma diferença “essencial” entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), pois “não se trata de uma diferença funcional” (p. 263). A saber, o autor diz que os secundários se originam em meio ao “convívio cultural” (romances, dramas, pesquisas científicas, grandes gêneros publicísticos etc.) e sua prevalência é do gênero escrito (artístico, científico, sociopolítico etc.).

É relevante citar que, durante a formação dos gêneros secundários eles “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), esses se integram aos complexos, acabam se transformando e ganhando um tipo de “caráter especial”: “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2011, p. 263). O autor utiliza um exemplo, a reprodução de um diálogo cotidiano e uma carta, ambos presentes num romance, os quais conservam suas formas no plano do conteúdo romanesco, entretanto, somente nesse plano, mas não como fato da vida cotidiana, representa assim um “acontecimento artístico-literário”. Portanto, como os dois (diálogo e carta), o romance é um enunciado, mas considerado, pelo autor, como um enunciado secundário (complexo).

Bakhtin (2011), nessa experiência, introduziu os gêneros do cotidiano aos de produção literária, ampliou a sua noção, antes, talvez mais clássica, e, tradicionalmente, literária. Além disso, trouxe a discussão dos elementos do gênero para atualizar os propósitos comunicativos no âmbito das ações humanas, reais e modernas. Bakhtin (2011, p. 264) nos atualiza nos elementos constitutivos do gênero e nos faz rever a importância de se conhecer a natureza do enunciado. Enfim, o gênero textual/discursivo é composto por enunciados e sentidos diferentes, assim, para compreendê-lo é necessário também compreender a situação comunicativa, isto é, os enunciados da comunicação.

## O VERBETE LEXICOGRÁFICO: UM GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO

Pontes (2009, p.100), em sua obra *Dicionário de uso escolar: o que é, como se lê*, prefere, no início, discorrer sobre verbete citando Barbosa (1996, p. 266), a qual afirma: “O verbete lexicográfico se define, (...), como um conjunto de *entrada* e *enunciado* lexicográfico”. A entrada e o enunciado são categorias reconhecidas como essenciais em Porto Dapena (2002, p. 183), que, para ele corresponde à *parte enunciativa* e *parte informativa*. Essas partes dizem respeito ao tema, ou melhor, de onde provém a informação dada e nova.

O verbete, na sua essência, é considerado um gênero textual por alguns autores, como Dionísio (2010, p. 135), que ressalta a forma e função dos verbetes e afirma que eles estão “inter-relacionados”. Essa autora, além de identificar o verbete como um gênero textual, demonstra como se constrói a relação entre partes constituintes do verbete: “*Verbete* = + entrada + categoria gramatical ± gêneros ± sinônimos ± variantes ± fonte ± área ± definição ± fonte ± contexto”.

Nesse sentido, o verbete é uma composição do texto lexicográfico, o conjunto que forma a parte textual da informação. Dizemos que ele é construído por diferentes semioses, e cada uma dessas semioses contribuem de forma significativa para a sua composição. Há um fator bem importante: o verbete se confirma como uma função comunicativa da informação, a qual é considerada como enunciado por Pontes (2009):

constitui 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 léxica, que aparece como entrada. (p. 100).

O panorama textual do verbete é constituído, além das definições, de determinantes da compreensão de um todo, do que forma o conjunto (PONTES, 2009), são eles: pronúncia, etimologia, informações gramaticais, marcas lexicográficas ou particularidades de uso, informações paradigmáticas, exemplos de uso, informações enciclopédicas, dentre outra.

Considerando todos os aspectos linguísticos e discursivos do verbete, afirmamos que ele é um texto lexicográfico que tem como propósito o de comunicar aos usuários de uma língua informações precisas, consistentes e não difusas, como também exercer uma função socioeducativa, no que tange ao seu aspecto pedagógico (escolar). Para exercer as suas funções comunicativas, os verbetes têm diferentes recursos para se fazer compreendido, o que podemos chamar de uma composição referente a seu estilo.

Então, corroboramos com Bakhtin (2011) quando nos diz que, onde há gênero há estilo. Tratamos, pois, as várias informações acerca da palavra-entrada como um estilo próprio do verbete. São, na verdade, características especiais, modos semióticos que o diferenciam como um gênero. Tratamos esses aspectos diferenciais como sua estilística, isto é, como um modo dinâmico e recursivo que se apresentam de modo verbal e não verbal. Como exemplo dos não verbais ou visuais temos os símbolos, marcas tipográficas, negritos, itálicos etc.

## O ESTILO PARA BAKHTIN

Sobre o estilo em Bakhtin, iniciemos com sua fala a esse respeito:

todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral ou escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação

discursiva ... – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Na obra *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin discute sobre a estilística dos gêneros. Para o autor, nem todos os gêneros do discurso possuem estilo individual, porque, segundo ele, existem aqueles de caráter formal, seguem padrões muito formais, rígidos, a exemplo disso os “documentos oficiais, de ordens militares” e os “sinais verbalizados da produção”. Há gêneros que mais se aproximam de um caráter individual na linguagem, conforme Bakhtin (2011), seriam os da literatura de ficção, na qual há diferentes maneiras de se expressar essa característica ficcional, o que ele chama de individualidade desse gênero, isto é, grosso modo, nem todos os gêneros são passíveis de serem adaptados para se expressarem de modo individual, nas palavras do autor “nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Há uma intrínseca ligação entre o estilo e o gênero. Explica Bakhtin (2011, p. 266) que os estilos de linguagem ou funcionais na verdade são “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. Como já citado aqui, para diferentes áreas da comunicação há modos específicos: oral ou escrita, havendo, portanto, um tipo de correspondência dos gêneros do discurso para uma dada situação comunicativa, que também lhe correspondem em determinados estilos.

Bakhtin (2011) afirma que não se pode separar o estilo de determinadas unidades temáticas e composicionais:

de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

O estilo é um elemento que integra o gênero do enunciado, não sendo desmerecido o seu estudo individual, como um objeto de pesquisa; porém, ressalta Bakhtin (2011, p. 266), que, para esse acontecimento é necessário levar em consideração a “natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso”. Para o autor, a estilística ainda se mostra fraca, pela não existência dessas bases.

Também, conforme Bakhtin (2011, p. 267), os autores das classificações da estilística “frequentemente deturpam a principal exigência lógica da classificação – a unidade do fundamento”. Ainda, acrescenta que essa falta se dá pela incompreensão da natureza de “gênero dos estilos de linguagem e da ausência de uma classificação bem pensada dos gêneros discursivos por campos de atividade...” (BAKHTIN, 2011, p. 267).

Os enunciados são gêneros discursivos, porque se revelam como transmissão de “pensamento”, comunicação, ou seja, perpassam transmitindo a história da sociedade e a história da linguagem (BAKHTIN, 2011, p. 268). Partindo desse ponto de vista, ao estudar o verbete de dicionário o tomamos como um gênero textual, pois, como tal, tem o seu próprio estilo, pois é um enunciado que transmite a história do homem e da linguagem, tanto pelo prisma sincrônico quanto diacrônico.

Para nossos objetivos, optamos por definir estilo como escolhas de recursos verbais e não verbais, que está no plano enunciativo, de forma escrita, num contexto dicionarístico (SOUSA; PONTES, 2013, p. 29). Para a execução do trabalho lexicográfico, o dicionarista deve ter em mente para quem está escrevendo, o grau de instrução e as finalidades do uso desse material. Sendo assim, o lexicógrafo pode ter um estilo individual de escolhas, mesmo levando em consideração a interação com o outro.

Como exemplo do que falamos, podemos afirmar que os dicionários infantis se diferenciam dos escolares de níveis fundamental e médio. Os infantis apresentam, além de recursos verbais, os não verbais, ou melhor, os visuais – que são os desenhos. Esses recursos formam o estilo, que, no verbete, apresentam-se como marcas, símbolos, sinais, pontuação, tamanhos de letras, enfim, todos os aspectos multimodais que ajudam na interpretação do conteúdo verbético.

Portanto, partindo do pressuposto de que certos recursos verbais e visuais podem ser utilizados por um lexicógrafo e por outro não, é que temos uma visão da individualidade do estilo da linguagem lexicográfica.

Defendemos, então, que a presença de uma semiose que conecta significados, como no verbete de dicionário, que, ao mesmo tempo tem em sua construção aspectos verbais e não verbais, constitui o estilo desse material. Isto quer dizer, nas palavras de Sousa e Pontes (2013, p. 31), que “o código verbal integra-se às representações visuais na construção dos sentidos”.

## UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA DO GÊNERO VERBETE

Neste artigo, assumimos o verbete lexicográfico como um gênero textual/discursivo, de aspecto multimodal, porque na sua composição encontramos mais de um modo semiótico, ou seja, ele é construído por elementos verbais e não verbais. Esse gênero textual, além do propósito comunicativo e do código escrito, tem na sua estilística representações semióticas variadas como a cor e o tamanho

da letra, a diagramação da página, a formatação do texto, a presença de ilustrações visuais, entre outras que aqui já foram mencionadas.

Geralmente, as pesquisas na área da Lexicografia tendem a analisar um ou outro modo semiótico presente no verbete, isoladamente. Para nosso trabalho, propomos estudar esses elementos de maneira que eles não se dissociem, analisando-os integralmente, isto é, sempre que possível, demonstrando que eles interagem na construção do sentido do texto como um todo.

Dessa maneira, nossa análise é descritiva e comparativa. Quatro verbetes foram selecionados do minidicionário Aurélio (2010), dicionário compacto, de uso padrão, que possui pouco mais de vinte e cinco mil verbetes, como diz em seu prefácio, é onomasiológico (ordenado por ordem alfabética). Seu autor, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, é um dos mais renomados lexicógrafos do Brasil.

Seguimos agora com as análises:

Figura 1: verbete para a entrada *adestrar*

**a.des.trar** [A<sup>-2</sup> + *destro* + -ar<sup>2</sup>. ▣1A] *vtd.* 1. Tornar *destro*, capaz; habilitar. 2. Ensinar ou condicionar (animal) a realizar certa(s) tarefa(s) e/ou a apresentar certo comportamento, atendendo a certo(s) comando(s). *p.* 3. Habilitar-se. [C.: 1 (é)] § **a.des.tra.do** *adj.*; **a.des.tra.dor** (ô) *adj. sm.*; **a.des.tra.men.to** *sm.*

Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: O dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

Figura 2: verbete para a entrada considerar

**con.si.de.rar** [Lat. *considerare*. ▣1A] vtd. 1. Atentar para; ponderar. 2. Examinar (1). 3. Contemplar (1); observar. 4. Ter em boa conta. *ti. e int.* 5. Meditar, pensar, refletir. *transobj.* 6. Ter na conta de: *Considera-o seu melhor amigo.* 7. Julgar, supor. p. 8. Ter-se na conta de. [C.: 1 (é)] § **con.si.de.ra.do** adj.

Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: O dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

Observamos dois símbolos que estão presentes tanto na Figura 1 quanto na Figura 2, que são assim representados: [C.:(é)]; § (*na cor azul*). O primeiro, que é simbolizado por um colchete, se chama *achegas*. No seu interior, a letra C em maiúscula mais a vogal entre parênteses, representando a entonação (aberta ou fechada), dizem respeito às informações complementares quanto à palavra-entrada, tais como: pronúncia do plural e do feminino; plural de palavras compostas, pronúncia dos verbos que têm vogais que mudam de som quando mudam de pessoa, de modo e tempo. Nas duas Figuras, temos a marcação da entonação aberta para a vogal, o que se torna fácil de entender, pelo fato de a vogal vir acentuada e entre parênteses. O segundo símbolo § (*na cor azul*) introduz palavras derivadas, que vêm em negrito e são acompanhadas de suas categorias gramaticais.

Figura 3: entrada para o verbete telemarketing

→ **telemarketing** (telemárquetin) [Ingl.] *sm.*  
*Marketing* que utiliza o telefone como recurso sistemático para relacionamento com os clientes.

Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: O dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

Figura 4: entrada para o verbete TDA

■ **TDA** *Psiqu.* Abrev. de *transtorno de déficit de atenção*, distúrbio mental que se caracteriza por falta de atenção e hiperatividade. [Sin.: *TDAH.*]

Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*: O dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

Esse último par de verbetes foi escolhido para análise pela similaridade da extensão e por serem vocábulos especiais (estrangeirismo e sigla). No verbete da figura 3, temos um caso de estrangeirismo. A entrada *telemarketing* é uma palavra do inglês, por isso vem antecedida por um símbolo, *uma seta na cor azul*, indicando essa particularidade. Em seguida, vem sua pronúncia entre parênteses, diferentemente das sequências que vimos até agora, nas quais após a entrada aparece um colchete e no seu interior a etimologia da palavra-entrada, aqui a origem se dá logo depois da pronúncia. Mais à frente, vem a informação gramatical entre parênteses (*sm*). Por ser um vocábulo de língua estrangeira e derivado de outro, a palavra primitiva (*marketing*) que serve para encabeçar a definição aparece em letra inicial maiúscula e em itálico.

O verbete da figura 4, *TDA*, é precedido por um símbolo quadrado todo preenchido na cor azul, o qual indica entradas de símbolos ou siglas. Trata-se neste caso de uma sigla de “transtorno de déficit de atenção”. Observemos que a definição começa com a informação técnica ou sua marca tecnoletal (*psiq.*), que faz parte da própria definição no corpo do verbete. Por último, a relação sinônima com *TDAH* entre colchetes.

Notemos, a partir das análises, que ao falarmos da simbologia nem sempre podemos ser tão pontuais, pois, como comentamos antes, há um diálogo entre o código visual e o verbal, essa é a interação entre os modos semióticos, da qual não podemos nem devemos fugir, o que mostra que a linguagem não é estanque, e sim viva e dinâmica.

## CONCLUSÃO

Ao findar nossas análises dos verbetes do dicionário Aurélio, concluímos que o estilo do verbete se revela como um todo enunciativo, pois os recursos utilizados para compor o estilo deste são feitos pelo lexicógrafo, a fim de serem recepcionados por seu leitor para facilitar a compreensão e apreensão do enunciado.

Para nossas análises, não tomamos todos os recursos semióticos para demonstrar o estilo do verbete, e sim apenas os símbolos que ajudam como guia ao usuário, tornando o texto enunciativo e compreensivo.

Podemos constatar que os diferentes recursos simbólicos são estilísticos à medida que dialogam com os outros recursos e, principalmente, com os verbais, fazendo assim, acontecer a interação entre autor, interlocutor e enunciado.

Os símbolos presentes nos verbetes: *a seta de cor azul*, colocada antes da palavra-entrada indicando um estrangeirismo, *o quadrado preenchido de cor azul*, antecipa uma sigla como entrada, o (s) dobrado, um sobre o outro, introduz palavras derivadas para o verbete, salientam um estilo próprio desse gênero, que incorpora ao todo do enunciado verbético, as significações necessárias para uma melhor compreensão.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DAPENA, José-Álvaro Porto. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arcos Libros S.L., 2002.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros Textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p.135-148.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: O dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.
- GUIMARÃES, Cleber Ferreira. A perspectiva Bakhtiniana dos gêneros discursivos no currículo de língua portuguesa da rede estadual de São Paulo. In: *Revista Práticas de Linguagem*. Vol.8,n.2,2018,p.301-313. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1372>
- LOPES, Ana Keyla Carmo; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. Análise Multimodal em Gêneros discursivos. In: IRINEU, Lucineudo Machado et al (org.). *Gêneros discursivos: para ler, ver e ouvir*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PONTES, Antônio Luciano. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- SOUSA, Ana Grayce Freitas de; PONTES, Antônio Luciano. O gênero multimodal verbete ilustrado. In: *VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2013, Fortaleza. Caderno de Programação e Resumos do VII SIGET. Fortaleza: UECE/UFC, 2013. v. 1. p. 312-312.

# 13

Aurenívia Ferreira da Silva  
Maria Margarete Fernandes de Sousa

## **A SEQUENCIALIDADE NARRATIVA EM ADAM E BRONCKART: ANÁLISE EM UM EXEMPLAR DO GÊNERO NOTÍCIA POLICIAL**

**Resumo:**

Neste artigo, propusemo-nos a analisar e descrever a realização da sequencialidade narrativa no gênero notícia policial a partir dos modelos teóricos de Adam (1992; 2008), considerando suas postulações sobre o *protótipo da sequência narrativa*, e de Bronckart (1999, sobre a sequência narrativa, a narração e o *script*, pontuando as convergências, as diferenças e as complementaridades entre eles e relacionando a aplicabilidade de tais modelos às exigências próprias desse gênero textual. Pudemos verificar, no exemplar analisado, interessantes aspectos da narratividade em sua materialidade linguística, seja ao verificarmos a presença de todas as macroproposições do protótipo narrativo de Adam (1992), seja pela possibilidade de identificar nele o tipo discursivo “narração” e a ausência do *script*, conforme postulados por Bronckart (1999).

**Palavras-chave:**

Gênero Notícia policial. Sequencialidade narrativa. Protótipo narrativo. Narração. *Script*.

## INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de estudo deste artigo foi influenciada por um interesse ainda atual e recorrente pelos diversos aspectos ligados à construção da narratividade presente em determinados gêneros textuais, bem como pela busca de uma melhor compreensão das características de produção desses mesmos gêneros através da aplicabilidade de teorias que venham tratar de seus aspectos sociocomunicativos e da forma como se materializam linguisticamente.

Optamos por analisar e descrever a realização da sequencialidade narrativa no gênero notícia policial a partir dos modelos teóricos de Adam (1992; 2008), considerando suas postulações sobre o *protótipo da sequência narrativa*, e de Bronckart (1999), sobre a sequência narrativa, a narração e o *script*, pontuando as convergências, as diferenças e as complementaridades entre eles e relacionando-as às exigências estruturais e sociais próprias desse gênero textual.

Dessa forma, esperamos contribuir, não somente ao apresentarmos um panorama comparativo de tais concepções teórico-metodológicas, mas também ao analisá-las em um gênero discursivo tão utilizado socialmente, como a notícia policial, a fim de ampliar as percepções sobre sua elaboração, sob diferentes perspectivas de análise.

## A ESCOLHA DO GÊNERO NOTÍCIA POLICIAL

No processo histórico do gênero notícia, certas características definidas pela comunidade jornalística se consolidaram e se tornaram

regras de construção genérica reconhecidas socialmente. Essas regras determinam a estrutura composicional da notícia, constituindo-se em critérios delineados e adotados pela grande maioria dos periódicos jornalísticos na tentativa de estabilizar a estrutura formal do gênero, de acordo com a função primordial que lhe é conferida: a de relatar fatos.

Com base nisso, entendemos que a construção do texto da notícia se dá realmente por uma relativa objetividade/imparcialidade linguística e por uma tentativa de fazer um relato mais aproximado possível da realidade, na qual está inserida a informação, mas percebemos também que ela pode transpor tais limites.

Soares (1999, p.13), ao estudar o que chama de *estrutura narrativa da notícia*, com base nos pressupostos da Semiótica Narrativa, iniciando com Greimas e encerrando com Lyotard, afirma que:

a *notícia* não se configura aqui como simples informação, devendo obedecer apenas aos princípios de objetividade, imparcialidade, neutralidade. Antes, é vista como um “produto cultural” e uma *narrativa*, implicando a existência de um “jornalista-narrador” que conta histórias a um suposto “leitor-destinatário”

Considerando esse aspecto, mesmo que o gênero notícia também não se configure como uma narrativa em que se “contam histórias” segundo os moldes literários, acreditamos que há uma estrutura narrativa que subjaz ao relato dos fatos ou acontecimentos nela apresentados e, por isso, decidimos analisar as proposições narrativas utilizadas na construção desse relato para verificar *como* e se poderiam estar associadas às macroproposições narrativas do protótipo de Adam (1992), bem como de que modo se comportariam quanto às diferenças entre esse modelo e o proposto por Bronckart (1999).

Em face da grande diversidade temática das notícias, optamos, neste estudo, por analisar, à luz das teorias de Adam e Bronckart,

uma que tivesse temática policial, por mais se assemelhar ao relato de uma história que poderia ter em si, ou não, uma tensão narrativa. Em estudo posterior, poderemos aplicar tais teorias em notícias de temáticas diversas.

## A CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL PARA ADAM

Entre os analistas de gêneros, alguns têm buscado tratar as marcas linguísticas que refletem os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa no texto. Outros, no entanto, distanciaram-se um pouco desse método e optaram por centrar-se na descrição da materialidade textual, buscando compatibilizar análises textuais com as descrições de gêneros por meio de sequências e operações textuais. Dentre os autores que adotaram este último viés metodológico, está Adam (1992), que “desloca o ponto de vista sociolinguístico dos gêneros do discurso em direção a uma perspectiva mais estritamente linguística da textualidade para defender a ideia de que certo número de formas elementares prototípicas está na base de formas mais elaboradas” (LEMOS, 2005. p.14)

Adam (1992) constrói uma teorização linguística sobre a natureza heterogênea dos textos, privilegiando a estrutura linguístico-textual (dimensão textual) e deixando à parte as condições sócio-históricas de produção dos enunciados (dimensão discursiva). Desse modo, aposta no caráter observável da diversidade e da heterogeneidade, considerando, não apenas possível, mas necessário, definir linguisticamente alguns aspectos de tal complexidade, propondo que os fatos regulares, “narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo”,

sejam situados em um nível menos elevado de complexidade, ao qual denomina *sequencial*.

Analisando os planos de organização textual, o autor define o texto como uma *estrutura sequencial heterogênea* e teoriza sobre a dependência do efeito de sentido de um texto quanto à relação entre duas representações complementares, uma pragmática e outra estrutural, às quais, ele denominou, respectivamente, *dimensão configuracional* e *dimensão sequencial*. Dentro desta última, configura-se a *sucessão de proposições*, através da conectividade (o processo de coesão propriamente dito) e da sequencialidade (a forma organizacional das proposições em agrupamentos, ou seja, em sequências textuais que funcionam como um indispensável recurso cognitivo para a produção e a compreensão do texto).

É nessa dimensão sequencial que se concentra a teorização de Adam, segundo a qual, enfocando a arquitetura das proposições, pode-se chegar a uma base tipológica mínima, a um conjunto de sequências de base (esquemas prototípicos) elaborado pelos sujeitos no decorrer de suas interações. Assim, ao invés de enquadrar o texto numa única tipologia, Adam (1992) afirma que, enquanto estrutura sequencial, ele pode ser constituído por um número *n* de sequências, expressas de forma completa, apresentando todas as suas fases; ou incompleta, com a elipse de alguma delas.

A unidade textual que o autor designa como sequência pode ser definida como uma *rede relacional hierárquica* (decomponível em partes unidas entre si e ao todo que elas constituem) e também como uma *entidade relativamente autônoma*, com organização interna própria e em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo do qual ela faz parte. Cada sequência é constituída por um conjunto de macroproposições, que são

agrupamentos ou blocos constituídos, por sua vez, de uma ou mais microproposições que exercem a mesma função.

Todas as sequências consideradas por Adam são delimitadas em modelos prototípicos de base, com suas respectivas fases. Nesta pesquisa, utilizamos como referencial teórico-metodológico apenas o *protótipo da sequência narrativa*.

Adam (1992) estabelece constituintes de base para toda narrativa e, conseqüentemente, para a identificação da sequência narrativa: 1) a ocorrência de uma sucessão de eventos/acontecimentos; 2) uma unidade temática com, pelo menos, um ator-sujeito; 3) predicados transformados; 4) um processo, com início, meio e fim; 5) a causalidade de uma colocação em intriga (trama); e 6) uma avaliação final explícita ou implícita.

A sequência narrativa apresenta-se, assim, sob diferentes formas de construção narrativa, que dependem de seu baixo ou elevado grau de narrativização. Se constituir-se apenas pela enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos, será uma narrativa de baixo grau de narrativização; mas se, ao contrário, estruturar-se em torno de uma trama (intriga), corresponderá ao mais elevado grau de narrativização. A construção dessa trama se apresenta como uma estrutura hierárquica composta por cinco macroproposições narrativas de base (Pn), que correspondem a cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m 1), no início do processo (m 2), no curso do processo (m 3), no fim do processo (m 4) e depois do processo (m 5) (ADAM, 2008).

Esse processo da sequencialidade narrativa consiste na seleção e na organização de acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, que parte de um estado inicial equilibrado, afetado pelo surgimento de uma tensão (intriga), da qual se desencadeia uma ou várias transformações.

## A CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL PARA BRONCKART

Para Bronckart (1999), os gêneros de textos são entidades profundamente vagas, embora seja possível considerar que todo exemplar de texto observável pertença a um determinado gênero. A multiplicidade de classificações divergentes e parciais impede, segundo o autor, a fixação de um modelo de referência estabilizado e coerente, e está relacionada ao caráter histórico (e adaptativo) das produções textuais. Ainda que considere como critério mais objetivo para a identificação e classificação dos gêneros o das *unidades* e das *regras linguísticas específicas* que eles mobilizam, o autor conclui que:

Se cada texto constitui, de fato, uma *unidade comunicativa*, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por *critérios linguísticos*; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. (BRONCKART, 1999, p.75)

De acordo com ele, independente do gênero a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos de estatutos diferentes, denominados *tipos de discurso*, e é tão somente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. Os tipos de discurso são, portanto, formas linguísticas identificáveis nos textos, “que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional”. (BRONCKART, 1999, p.149)

Esses mecanismos de textualização e enunciativos são estratos (ou camadas) que constituem, juntamente com a infraestrutura geral do texto, o que Bronckart (1999) denomina

por *folhado textual*. Em seu quadro conceitual, ele estabelece que a arquitetura interna dos textos pode ser descrita a partir da superposição desses três estratos, em que há diferentes níveis de análise: o dos *mecanismos enunciativos*, que se referem aos recursos responsáveis por estabelecer a coerência pragmática ou interativa do texto, indicando a distribuição das vozes e as modalizações; o dos *mecanismos de textualização*, que interferem na coerência temática do texto; e o da *infraestrutura geral*, constituída pelo plano mais geral do texto (organização de conjunto do conteúdo temático), pelos tipos de discurso nele comportados, pela modalidade de articulação entre esses tipos discursivos e pelas sequências que eventualmente podem aparecer.

Para Bronckart (1999), além dessa arquitetura interna dos textos, o contexto de produção deve ser considerado como parte dos procedimentos de análise, pois nele estão presentes os parâmetros que podem interferir na forma como o texto se organiza, considerando-se os fatores relacionados ao mundo físico – lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor – e os fatores relacionados ao mundo social e subjetivo – lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivos da interação. O autor opõe os mundos discursivos do *narrar* e do *expor* e sustenta que eles se constroem, entre outras coisas, com base em dois subconjuntos de operações, a respeito das quais explica:

As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). (BRONCKART, 1999, p.152)

Essas operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um texto podem aparecer sob duas circunstâncias: de disjunção ou conjunção. Segundo Bronckart (1999), quando as operações de construção dessas coordenadas são apresentadas de maneira *disjunta* das coordenadas do mundo ordinário da ação da linguagem do produtor do texto (ou seja, quando as representações de conteúdo se referem a fatos passados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários, com sua organização ancorada em uma origem no tempo e no espaço), trata-se do *mundo do narrar*. Quando, ao contrário, essas coordenadas são apresentadas de maneira *conjunta* ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem (ou seja, quando as representações mobilizadas não são ancoradas em nenhuma origem no tempo e no espaço), trata-se do *mundo do expor*.

A depender das relações estabelecidas entre os parâmetros da ação de linguagem em curso e a relação do texto com suas instâncias de agentividade, as operações de explicitação podem ser de *implicação* ou de *autonomia*. Considerando isso, Bronckart (1999, p. 155) define quatro mundos discursivos: a) *Mundo do Expor implicado*; b) *Mundo do Expor autônomo*; c) *Mundo do Narrar implicado*; e d) *Mundo do Narrar autônomo*; e esclarece que “esses mundos assim como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, se não a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas”.

Esse aspecto específico de sua teoria demonstra a relevância da materialidade textual, também valorizada por Adam, embora este último não considere tais mundos em suas postulações.

De acordo com Baltar (2004, p. 76), a partir da bipartição dos dois mundos discursivos do *narrar* e do *expor*, aplicando-se os parâmetros de implicação e/ou de autonomia, chega-se aos quatro tipos de discurso de base da teoria de Bronckart (1999),

designados como: *discurso interativo* (predomínio da sequência dialogal); *discurso teórico* (predomínio do plano expositivo puro ou esquematização, ou sequência descritiva, explicativa e argumentativa); *relato interativo* (predomínio de *script* e sequência narrativa); e *narração* (predomínio de sequência narrativa e de sequência descritiva). Cada um desses discursos apresenta características de configuração interna que podem variar de língua para língua, mas que têm se mantido numa certa regularidade em relação às unidades linguísticas e às unidades de planificação<sup>31</sup>.

Como podemos ver, é no âmbito da infraestrutura geral do texto que Bronckart (1999) situa os tipos de discurso e, conseqüentemente, a sequência textual. Para ele, a infraestrutura de um texto é regida por duas dimensões: os *tipos de discurso* e as *formas de planificação local*, e, nestas últimas, é que as sequências estão inseridas, ao lado do *script* e da esquematização.

O *script* é uma forma de organização linear em que os acontecimentos de uma história do *mundo do narrar* são apresentados em ordem cronológica, mas não deflagram nenhum processo de tensão narrativa, de intriga. A ocorrência da esquematização, ao contrário, se dá quando um conteúdo temático referente ao *mundo do expor* não se apresenta contestável nem problemático, mas realizado na forma de um texto puramente expositivo ou informativo, não descritível por meio de sequências convencionais nem *scripts*. O *script* (correspondente a um relato puramente cronológico) e a esquematização (realizada como enumerações, cadeias causais, fórmulas etc.) representam,

31 Bronckart (1999) postula, na infraestrutura geral dos textos, a dimensão da organização sequencial, ou seja, da organização através das sequências textuais, as quais considera como modos de planificação propriamente linguísticos. Esse conceito de planificação vem de Adam (1992), ao explicar que a organização composicional de um texto pode resultar de dois processos: a planificação e a estruturação. A planificação é instaurada a partir do gênero, sendo percebida como um plano de texto fixo, normatizado e convencional; e a estruturação é instaurada a partir de proposições textuais desse gênero que se apresentam em sequências (podendo até ser de tipos diferentes, mesclando-se), percebida como um plano de texto ocasional.

respectivamente, o que o autor denomina por *grau zero da ordem do narrar* e *grau zero da ordem do expor*.

Para Bronckart (1999), as sequências textuais, bem como as demais formas de planificação, estão a serviço dos tipos de discurso e em seu interior é que podem ser observadas. Segundo ele:

Baseadas em operações de caráter dialógico, [as sequências] organizam uma parte ou a totalidade dos enunciados que pertencem a um tipo, de acordo com um plano linguisticamente marcado, que se sobrepõe à linearidade primeira de todo segmento textual. Esse plano comporta um número *n* de fases (ou de “pacotes” de enunciados), explicitamente delimitados e, portanto, identificáveis, que se sucedem na ordem requerida pelo objetivo específico buscado pelo agente-produtor, tendo em vista seus destinatários. (BRONCKART, 1999, p.251)

Portanto, não se trata da mera reprodução de gêneros disponíveis, mas da utilização de um modelo preexistente<sup>32</sup> que sofrerá a influência da situação de ação da linguagem à qual será submetido, uma vez que o produtor vai adaptá-lo aos valores específicos dessa situação. Por conta disso, a noção cognitivista de prototipicidade é vista com reservas por Bronckart (1999). Ele não concebe os protótipos como modelos cognitivos preexistentes às sequências efetivas e capazes de gerá-las, mas como construtos teóricos, elaborados secundariamente a partir do exame das sequências empiricamente observáveis nos textos.

Para o autor, os protótipos não procedem de uma “competência textual” biologicamente fundada, mas da experiência do intertexto, em suas dimensões práticas e históricas, sendo entendidos,

32 Esse “modelo preexistente” seria como um “modelo-base” do qual partir; um parâmetro de elaboração de um gênero já socialmente convencionado e reconhecido pelos falantes que, no entanto, poderá sofrer mudanças em sua composição em razão de possíveis adaptações que o produtor do texto julgue necessário fazer. No caso da notícia, tal modelo teria as partes composicionais já esperadas (título, lead e corpo), mas a organização de suas sequências textuais narrativas se daria, por exemplo, em conformidade com o modo que melhor pudesse gerar interesse no leitor.

portanto, como o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas. A utilização de um protótipo seria, assim, o resultado de uma decisão do agente-produtor, com base nas representações que ele tem de seu destinatário e a respeito do efeito que nele deseja produzir, o que configura uma proposta mais realista de análise quanto aos planos composicional e pragmático.

Parece-nos um pensamento coerente por, pelo menos, duas razões: 1<sup>a</sup>) pela imprecisão do modelo de Adam quanto ao que considerar (e como diferenciar na análise) o que diz respeito a um fenômeno social ou a um fenômeno cognitivo; e 2<sup>a</sup>) pela questão das pressões de ordem discursivo-genérica que condicionam a realização da sequência.

Mesmo desconsiderando o caráter prototípico associado a modelos cognitivos, Bronckart (1999) adere teoricamente à descrição técnica das cinco sequências propostas por Adam, acrescentando à sua classificação a sequência injuntiva. Para o autor:

A planificação de qualquer segmento de texto (...) pode ser feita de acordo com a forma mínima das esquematizações e dos *scripts*, ou de acordo com a forma de uma das seis sequências (...). E a sequencialização de um segmento de texto registra a existência de uma operação de caráter dialógico (criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema, convencer, regular a interação), que se sobrepõe, localmente, às operações constitutivas dos mundos discursivos aos quais se articulam os referidos segmentos. (BRONCKART, 1999, p.240)

Assim, ao contrário de Adam (1992), que atribui um papel determinante às sequências como mecanismo de organização da textualidade, Bronckart (1999) atribui às mesmas uma importância relativa: elas compõem, mas não determinam a infraestrutura de um texto.

## IMPLICAÇÕES TEÓRICAS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Conforme a teoria de Adam (1992), os gêneros e seus exemplares são dispostos em categorias pelos traços que compartilham com as sequências (os protótipos). Já para Bronckart (1999), as sequências são intrínsecas ao *mundo do narrar*, que seria a representação do mundo ordinário, ou seja, do mundo representado pelos agentes humanos.

Essa representação do *mundo do narrar* constitui-se em um *narrar realista*, que veicula um conteúdo avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e em um *narrar ficcional*, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a tal avaliação. Quanto à planificação, em Adam, o gênero é estruturado com base na combinação de proposições nas sequências em um plano de texto ocasional. Em Bronckart, esse termo designa a noção de sequência desenvolvida no interior do plano geral do texto, fazendo parte da sua infraestrutura geral (OLIVEIRA, 2009).

Há semelhança teórica nos modelos de Adam e de Bronckart no que é denominado *script*. Bronckart particularmente deu essa denominação à produção textual que apresenta as ações sem que haja a tensão narrativa. Em Adam (1992), conforme explica Bronckart (1999), esse termo está direcionado à forma mínima de narrar ou *grau zero de planificação* e consiste em enumerar uma sequência de ações e/ou eventos sem o elemento da intriga.

De acordo com Adam (1992), para que se considere a estrutura de um texto uma construção narrativa, é fundamental que se identifique uma *complicação*, que venha perturbar uma *situação inicial* equilibrada, provocar um processo de *ações/avaliações* que levem a um *desenlace* e, finalmente, a uma *situação final*, em que

se apresente um novo estado de equilíbrio no todo acional. É esse processo transformacional que constitui a base do que o autor denomina como sequência narrativa.

Bronckart (1999, p.219) explica que esse é o pensamento comum às diferentes vertentes teóricas que trabalham com a conceitualização e com as características da sequência narrativa: apesar de cada história contada mobilizar “personagens implicados em acontecimentos organizados no eixo do sucessivo, só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga”. Esse processo consiste na seleção e organização dos eventos narrados, formando um todo acional dinâmico, com início, meio e fim, no qual uma ordem interpretativa, que fornece causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história, se sobrepõe à ordem cronológica dos acontecimentos. Essa dimensão interpretativa confere à sequência narrativa a função de reconfiguração das ações humanas.

Segundo Oliveira (2009), tal processo, em Bronckart (1999), estaria associado ao *mundo do narrar autônomo*, representado pela narração, e apresentaria uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação.

Vistos os principais pontos dos dois modelos teóricos, passamos agora à aplicação deles na análise de um exemplar de notícia policial.

## ANÁLISE DA SEQUENCIALIDADE NARRATIVA NO GÊNERO NOTÍCIA POLICIAL

Tomamos o exemplar que segue<sup>33</sup>, numeramos os períodos e, a partir deles, passamos à análise, para verificar se a notícia apresenta as marcas linguísticas narrativas correspondentes às macroproposições do protótipo narrativo de Adam (1992) e que aspectos seriam percebidos também em relação às postulações de Bronckart (1999) quanto à sequência narrativa, à narração e ao *script*.

[São Paulo, quinta-feira, 15 de setembro de 2005]

### GREVE NAS UNIVERSIDADES

Manifestação reuniu também professores e funcionários da USP, Unicamp, Unesp e Fatec

*Estudantes e PMs duelam em avenida*

[Sandra Neaime/Folha Imagem]- [foto]

*Manifestante é levado algemado por policiais militares durante o protesto na Assembleia Legislativa*<sup>34</sup>

Fábio Takahashi

Da Reportagem Local

Policiais militares e universitários transformaram ontem as ruas ao redor da Assembleia Legislativa de São Paulo em um campo de batalha (1). A PM disparou bombas de efeito moral e de gás lacrimogênio contra os manifestantes, na maioria estudantes, que tentaram fechar a avenida Pedro Álvares Cabral (2). Os manifestantes revidaram com pedras (3). Os estudantes afirmam que cinco pessoas ficaram feridas (4). Não foram registrados feridos entre os policiais militares (5).

O conflito começou porque cerca de mil estudantes, professores e funcionários da USP, da Unesp, da Unicamp e da Fatec quiseram entrar na Assembleia para acompanhar as discussões dos deputados com relação ao veto do governador Geraldo Alckmin (PSDB) ao mecanismo que permitiria aumentar as verbas para a educação (*leia texto ao lado*) (6).

A direção da casa determinou que poderiam entrar cerca de 400 pessoas - a capacidade do plenário principal (7). As demais ficaram de fora, pressionando sua entrada por meio decoro se de um carro de som (8). Oitenta policiais militares,

33 A notícia a ser analisada compõe o *corpus* de notícias utilizado na pesquisa de Silva (2007) em sua dissertação de mestrado. À época, ela foi retirada do site do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1509200501.htm>

34 Essa frase é a legenda de uma foto que estava anexada à notícia.

incluindo 30 da Força Tática (grupo preparado para confrontos), faziam uma barreira para impedir a entrada deles (9).

Às 19h45, os manifestantes resolveram deixar o portão que fica em frente ao Comando Militar do Sudeste e se deslocar até a Pedro Álvares Cabral, em frente ao parque Ibirapuera (10). Nesse momento, eles tentaram fechar a via (11).

A Força Tática avançou, atirando bombas (12). Carros que passavam no local manobram e fugiram na contramão (13). Após esse primeiro confronto, os manifestantes se dispersaram (14). A maior parte foi para a Brigadeiro Luís Antônio, onde foram perseguidos pela força policial até perto da avenida Nove de Julho (15). A reportagem da Folha presenciou três feridos - todos na perna ou no pé -, que foram atingidos por bombas na Brigadeiro (16). Um dos feridos foi Eduardo Portela, 22, aluno da USP (17). "Foi um absurdo. Eles [os PMs] jogaram bombas no meio do trânsito", afirmou ele, com o pé ensanguentado (18). Rodolfo Vianna, 20, diretor do diretório central dos estudantes da USP, disse que alguns manifestantes foram atingidos por balas de borracha (19). A PM nega (20).

O coronel Júlio Antônio de Freitas Gonçalves, designado pela gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB) para comentar a ação da PM, disse que a polícia agiu para "garantir o direito de ir e vir de pessoas que não tinham nada a ver com o protesto" (21). Ele negou que tenham ocorrido excessos dos policiais (22). "Eles [os universitários] estavam depredando carros e lojas", afirmou o coronel (23).

Foram autuadas 13 pessoas no 78º DP (Jardins), por dano ao patrimônio (24). Todos foram liberados (25). O presidente da Assembleia, Rodrigo Garcia (PFL), confirmou à Folha que foi ele quem limitou a entrada dos manifestantes (26).

Apresentamos a seguir quais proposições presentes no texto da notícia acima foram sendo associadas às macroproposições narrativas do protótipo de Adam (1992) e de que modo isso se configurou.

[São Paulo, quinta-feira, 15 de setembro de 2005]

#### GREVE NAS UNIVERSIDADES

Manifestação reuniu também professores e funcionários da USP, Unicamp, Unesp e Fatec

Estudantes e PMs duelam em avenida

[Sandra Neaime/Folha Imagem] - [foto]

Manifestante é levado algemado por policiais militares durante o protesto na Assembleia Legislativa

Fábio Takahashi

Da Reportagem Local

Policiais militares e universitários transformaram ontem as ruas ao redor da Assembleia Legislativa de São Paulo em um campo de batalha (1).

Aqui temos o fato policial propriamente dito, que é anunciado de imediato e logo no início para ganhar a atenção e o interesse do leitor, conforme preceitos jornalísticos. Esse período está relacionado à Macroproposição Pn3 (m3)/ Re-Ações.

A PM disparou bombas de efeito moral e de gás lacrimogênio contra os manifestantes, na maioria estudantes, que tentaram fechar a avenida Pedro Álvares Cabral (2). Os manifestantes revidaram com pedras (3).

Em reação à atitude dos manifestantes, diante da tensão criada no momento em que sua entrada na Assembleia é parcialmente impedida, desencadeiam-se as ações policiais e as ações dos manifestantes. Esses períodos estão relacionados à Macroproposição Pn3 (m3)/ Re-Ações.

Os estudantes afirmam que cinco pessoas ficaram feridas (4). Não foram registrados feridos entre os policiais militares (5).

Esses períodos estão relacionados à Macroproposição Pn5 (m5) / Situação final, pois mostram ações de desfecho, após o confronto.

O conflito começou porque cerca de mil estudantes, professores e funcionários da USP, da Unesp, da Unicamp e da Fatec quiseram entrar na Assembleia para acompanhar as discussões dos deputados com relação ao veto do governador Geraldo Alckmin (PSDB) ao mecanismo que permitiria aumentar as verbas para a educação (*leia texto ao lado*) (6).

Esse período está relacionado à Macroproposição Pn2 (m2)/ Nó (Complicação). Aqui se configura o início da tensão narrativa.

A direção da casa determinou que poderiam entrar cerca de 400 pessoas - a capacidade do plenário principal (7).

Esse período está relacionado à Macroproposição Pn1 (m1)/ Situação inicial. Tem-se aqui o estado equilibrado que sofrerá mudanças a partir de uma tensão narrativa, que desencadeará ações e reações à situação.

As demais ficaram de fora, pressionando sua entrada por meio decoro se de um carro de som (8).

Esse período está relacionado à Macroproposição Pn2 (m2)/ Nó (Complicação). Aqui também se configura o início a tensão narrativa.

Oitenta policiais militares, incluindo 30 da Força Tática (grupo preparado para confrontos), faziam uma barreira para impedir a entrada deles (9). Às 19h45, os manifestantes resolveram deixar o portão que fica em frente ao Comando Militar do Sudeste e se deslocar até a Pedro Álvares Cabral, em frente ao parque Ibirapuera (10). Nesse momento, eles tentaram fechar a via (11). A Força Tática avançou, atirando bombas (12).

Esses períodos estão relacionados à Macroproposição Pn3 (m3)/ Re-Ações, associados às ações e reações desencadeadas no confronto.

Carros que passavam no local manobram e fogiram na contramão (13). Após esse primeiro confronto, os manifestantes se dispersaram (14). A maior parte foi para a Brigadeiro Luís Antônio, onde foram perseguidos pela força policial até perto da avenida Nove de Julho (15).

Os relatos aqui presentes iniciam a resolução da situação e esses períodos estão relacionados à Macroproposição Pn4 (m4)/ Desenlace ou Resolução.

A reportagem da Folha presenciou três feridos - todos na perna ou no pé -, que foram atingidos por bombas na Brigadeiro (16). Um dos feridos foi Eduardo Portela, 22, aluno da USP (17). “Foi um absurdo. Eles [os PMs] jogaram bombas no meio do trânsito”, afirmou ele, com o pé ensanguentado (18). Rodolfo Vianna, 20, diretor do diretório central dos estudantes da USP, disse que alguns manifestantes foram atingidos por balas de

borracha (19). A PM nega (20). O coronel Júlio Antônio de Freitas Gonçalves, designado pela gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB) para comentar a ação da PM, disse que a polícia agiu para “garantir o direito de ir e vir de pessoas que não tinham nada a ver com o protesto”(21). Ele negou que tenham ocorrido excessos dos policiais (22).“Eles [os universitários] estavam depredando carros e lojas”, afirmou o coronel (23). Foram autuadas 13 pessoas no 78º DP (Jardins), por dano ao patrimônio (24). Todos foram liberados (25). O presidente da Assembleia, Rodrigo Garcia (PFL), confirmou à Folha que foi ele quem limitou a entrada dos manifestantes (26).

Aqui há uma mudança no sentido narrativo que se vinha concretizando. A situação parece resolvida e agora a equipe de reportagem se identifica mais claramente no relato e passa a apresentar as falas dos envolvidos e suas respectivas versões do confronto vivido. Esses períodos estão associados à Macroproposição Pn5 (m5)/ Situação final.

Desse modo, podemos estabelecer as seguintes associações:

- Macroproposição Pn1 (m1) – Situação inicial (orientação ou exposição): em que um estado de coisas é apresentado, um estado a princípio equilibrado que deverá ser tensionado. Identificável na proposição (7).
- Macroproposição Pn2(m2)–Nó(complicação, desencadeamento ou transformação): que introduz uma tensão. Identificável nas proposições (6 e 8).
- Macroproposição Pn3 (m3) – Re-Ação ou Avaliação (ações): que apresenta os acontecimentos desencadeados por essa tensão. Identificável nas proposições (1 a 3; 9 a 12).
- Macroproposição Pn4 (m4) – Desenlace ou Resolução (re-transformação): que introduz acontecimentos no sentido de

reduzir e/ou resolver a tensão gerada na fase de complicação. Identificável nas proposições (13 a 15).

- Macroproposição Pn5 (m5) – Situação final: que descreve ou explica o novo estado de coisas ou o equilíbrio originado da resolução das tensões. Identificável nas proposições (4 e 5; 16 a 26).

No *protótipo da sequência narrativa* de Adam (1992), dois elementos (o da *Avaliação*, que representava um comentário relativo ao desenrolar da história e tinha posição livre na sequência; e o da *Moral*, que surgia no final da sequência, com o intuito de apresentar uma significação para orientar na interpretação da história narrada) se mesclaram e passaram a constituir uma só macroproposição Pn $\Omega$ , que tinha caráter facultativo na sequencialidade narrativa, mas que em Adam (2008, p. 225) já não é apresentada. No entanto, se considerarmos a macroproposição avaliativa e/ou moralizadora Pn $\Omega$  do modelo de Adam (1992), ela poderá ser percebida em certos períodos, identificáveis nas proposições (1; 18 a 23), inclusive por presença de falas diretas em algumas delas:

“Policiais militares e universitários transformaram ontem as ruas ao redor da Assembleia Legislativa de São Paulo em um campo de batalha”; “Foi um absurdo. Eles [os PMs] jogaram bombas no meio do trânsito”, afirmou ele, com o pé ensanguentado. Rodolfo Vianna, 20, diretor do diretório central dos estudantes da USP, disse que alguns manifestantes foram atingidos por balas de borracha. A PM nega. O coronel Júlio Antônio de Freitas Gonçalves, designado pela gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB) para comentar a ação da PM, disse que a polícia agiu para “garantir o direito de ir e vir de pessoas que não tinham nada a ver com o protesto”. Ele negou que tenham ocorrido excessos dos policiais. “Eles [os universitários] estavam depredando carros e lojas”, afirmou o coronel”.

O nível de tensão narrativa é “quebrado”, como a considerar que se finaliza, a partir do período (16), em que o relato da situação “solucionada” é avaliado no restante da notícia pela perspectiva da

equipe jornalística – “A reportagem da Folha presenciou três feridos - todos na perna ou no pé -, que foram atingidos por bombas na Brigadeiro” – e resumido nas falas ditas após a conclusão do confronto, mostrando os pontos de vista dos envolvidos, cada qual defendendo suas ações. Essa nuance, que não é sem propósito, é mais facilmente percebida e avaliada pelo modelo de Bronckart (1999), uma vez que considera os aspectos de ordem contextual de produção e as escolhas linguísticas em que implica. Nesse trecho, a fala explícita de que a equipe presenciou a violência sofrida pelos manifestantes pode estar relacionada a uma decisão do produtor do texto de mostrar que os policiais foram, sim, violentos e que pode ter havido excessos.

Como Adam (1992) não se fixa nos aspectos discursivos para a análise do gênero e das sequências nele identificadas, podemos perceber na notícia analisada que houve uma correspondência com todas as macroproposições do protótipo narrativo e considerar essa notícia policial como um exemplar com marcada sequencialidade narrativa em si, que demonstrou o que Adam considera *alto grau de narrativização* em razão da intriga e das tensões acionais por ela desencadeada que se fazem presentes.

A ordem de ocorrências não é linear, mas a predominância narrativa e a presença de todas as macroproposições narrativas são facilmente identificadas. Há um princípio, um meio e um fim claramente postos, ainda que não em ordem narrativa convencional. E nem poderia ser, uma vez que o *princípio da pirâmide invertida* no jornalismo dá conta de que a parte mais tensa e relevante da notícia (seu “clímax”) seja dita logo no início e os relatos secundários e menos importantes ao fim.

Tomando agora a perspectiva de Bronckart (1999), que adere ao mesmo modelo adotado por Adam (1992) para as sequências narrativas, essa mesma notícia traz aspectos para além do que o

protótipo narrativo demonstra, sem o comprometer. Ela pode ser pensada em sua dimensão discursiva e as marcas linguísticas encontradas podem fazer supor ou atestar que a ordem em que as sequências aparecem está relacionada ou condicionada pelos parâmetros peculiares à construção desse texto jornalístico, cuja função é informar, mas também gerar interesse no leitor para que faça a leitura integral do texto e construa um posicionamento.

Dentre esses parâmetros, está o princípio da pirâmide invertida, no qual a informação mais relevante (“clímax”) da notícia é dita logo no início e as demais informações vão decrescendo em importância ao longo do texto, aspecto que ocorre especialmente no relato de fatos/ocorrências policiais. Além disso, fatores do mundo físico e do mundo social e subjetivo conduzem a escrita do repórter/jornalista nas escolhas que faz ao relatar o fato sem demonstrar explicitamente seu posicionamento, mas possibilitando perceber, por meio da seleção lexical que adota, uma possível ideologia ou aspectos socioculturais e discursivos a guiar o relato.

Tais aspectos, que, para Adam (1992) não constituem parte significativa a analisar, em Bronckart (1999) são um norteador das escolhas linguísticas feitas e da ordem em que aparecem, pois o contexto de produção interfere na arquitetura interna do texto. Vemos alguns exemplos de tal “interferência” em certos aspectos: 1) a escolha “estranha” do título “Greve nas universidades” quando, na verdade, o subtítulo “Estudantes e PMs duelam em avenida” foi mais próximo do fato noticiado; 2) a relação interpretativa implícita ou sugestionável entre greve, manifestações e confronto com policiais (que atualmente costuma associar manifestações de rua com eventos violentos de enfrentamento entre partes); 3) o uso de termos como “duelam”, “campo de batalha”; 4) a legenda “*Manifestante é levado algemado por policiais militares*”, dando ênfase na foto ao ato “sofrido” pelo manifestante e não aos policiais; 5) a presença do

posicionamento do jornal como que para confirmar que viu mesmo a polícia ferir os manifestantes em “*A reportagem da Folha presenciou três feridos*”; 6) a presença das citações diretas mostrando o ponto de vista dos envolvidos, etc.

Enfim, pelo modelo de Bronckart (1999), mais elementos poderiam ser investigados para a descrição desse gênero, e mesmo dessa notícia em particular, uma vez que há a submissão de um modelo preexistente do texto noticioso à situação de ação a ser comunicada pela linguagem e que o jornalista/produtor adapta aos valores específicos dessa situação, resultando em uma decisão desse agente-produtor, com base nas representações que ele tem do leitor e no efeito de sentido que deseja produzir.

Na análise feita, a partir do que postula Bronckart (1999), vemos que a infraestrutura geral do texto dessa notícia tem seu conteúdo temático organizado num *narrar realista e autônomo*, cujas representações referem-se a fatos ocorridos com sua organização ancorada em uma origem no tempo e no espaço, ou seja, o confronto real (as ações e reações entre manifestantes e policiais), ocorrido num lugar identificado (a Assembleia, as ruas no entorno), num tempo cronológico preciso (o “ontem”, ou seja, no dia anterior à publicação da notícia).

Os fatores relacionados ao mundo físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor), bem como os fatores relacionados ao mundo social e subjetivo (lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivos da interação) são identificáveis e certamente influenciaram a situação de ação da linguagem retratada na notícia, refletida nas adaptações feitas pelo produtor do texto aos valores específicos dessa situação.

Sendo avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, o exemplar demonstra

o *tipo discursivo narração* (com predominância da sequência narrativa e com presença descritiva) e, considerando as formas de planificação para Bronckart (1999), constata-se a realização da *sequência narrativa* nos mesmos moldes de Adam (1992) e a ausência do *script*, pois a notícia analisada não apresentou um relato puramente cronológico, mas sim uma narrativa com uma trama (intriga) identificável.

## CONCLUSÃO

Ainda que esta análise piloto tenha se dado a partir de um único exemplar de notícia policial, foi interessante e instigante constatar que os modelos teóricos de Adam (1992) e de Bronckart (1999) abrem um leque de possibilidades para uma rica análise e descrição dos gêneros, não somente pelo viés da materialidade linguística, privilegiada em Adam, mas também por essa mesma materialidade ser vista como um reflexo de aspectos discursivos que a influenciam e determinam, como postula Bronckart.

Vemos que, apesar das diferenças entre eles quanto a privilegiar ou não a dimensão discursiva dos textos e sua realização na estrutura linguístico-textual dos gêneros, naquilo em que concordam – a realização da sequência narrativa com base na presença de uma trama – muito já se faz perceber. Nenhum deles engessa o protótipo na obrigatoriedade de que as macroproposições apareçam exatamente na ordem proposta, nem mesmo que apareçam todas ou que não haja presença de outras sequências. Importa que sejam identificadas e que seja percebida uma predominância, de acordo com Adam, e que estejam constituindo um tipo discursivo, conforme Bronckart.

Desse modo, vemos tais abordagens teóricas como complementares. A escolha por um outro modelo está muito condicionada ao que se deseja analisar, mais ou menos detalhadamente, em relação à descrição de um gênero de texto específico. Neste estudo, pela experiência com o exemplar analisado, instigou-se um desejo de aplicar o modelo de Bronckart em um número maior de exemplares, pois tal modelo pareceu mais completo, uma vez que contempla a sequencialidade narrativa prototípica, mas oferece subsídios que possibilitarão uma análise bem mais profunda e significativa do gênero, mesmo sob a perspectiva de descrição da materialidade linguístico-textual.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, Jean-Michel. *Le textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

LEMONS, Janaína Pimenta. *Descrever é argumentar: análise da articulação argumentativa entre sequências descritivas referentes a personagens e sequências narrativas*. Dissertação. Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2003.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Cândido de. Mundo do narrar: discussões teóricas e aplicações. 2009. *Anais do Congresso Internacional da ABRALIN – João Pessoa 2009*. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/FI%C3%A1via%20Cristina%20Candido%20de%20Oliveira.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/FI%C3%A1via%20Cristina%20Candido%20de%20Oliveira.pdf) Acesso em: 10/07/2020.

SILVA, Aurenívia Ferreira da. *Um estudo da realização da sequência narrativa no gênero notícia*. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3617>

SOARES, Rosana de Lima. Jornalismo entre gêneros: ciência e ficção. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), 1999, Rio de Janeiro (RJ). *Anais XXII Intercom*. Rio de Janeiro (RJ): Intercom.V.1. Disponível em: <[http://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&lr=lang\\_pt&q=cache:0LDWR1ARbWMJ:www.intercom.org.br/papers/1999/gt22/22s04.PDF+estrutura+narrativa+not%C3%ADcia](http://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&q=cache:0LDWR1ARbWMJ:www.intercom.org.br/papers/1999/gt22/22s04.PDF+estrutura+narrativa+not%C3%ADcia)> Acesso em junho de 2020.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Abniza Pontes de Barros Leal**

Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora – classe associado – da Universidade Estadual do Ceará UECE, ministra aulas nos Cursos de Letras, de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Centro de Humanidades), de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (Centro de Educação) e de Mestrado Profissional em Letras. É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas (GETEME/UFC).

*Email: abniza.leal@uece.br*

### **Lucineide Matos Lopes**

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFC). Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Gestão da Educação Pública pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e Administração Escolar pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É membro dos Grupos de Pesquisa Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas (GETEME/UFC) e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). É membro sócia da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atualmente é professora - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: o ethos, os sujeitos do discurso, as identidades, o gênero anúncio publicitário, o ensino, o livro didático.

*Email: lucineidematoslopes@gmail.com*

### **Maria Ednilza Oliveira Moreira**

Doutora em linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Letras dessa universidade, atuando na licenciatura e no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLETRAS. Faz parte do grupo de pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC.

*Email: ednilza@ufc.br*

*programairacemaufc@gmail.com*

**Maria Margarete Fernandes de Sousa**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Associado, nível 4, da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e referenciação. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13. Áreas de pesquisa: análise de gêneros, com ênfase nos gêneros publicitários e nas estratégias de construção dos sentidos do texto (referenciação, intertextualidade, multimodalidade), e análise do discurso.

*Email: margarete.ufc@gmail.com*

**Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos**

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/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos - GPADC/UECE.

*Email: 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 – classe associado – da Universidade Estadual do Ceará UECE, ministra aulas nos Cursos de Letras, de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Centro de Humanidades), de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (Centro de Educação) e de Mestrado Profissional em Letras. É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas (GETEME/UFC).

*Email: abniza.leal@uece.br*

### **Alcimaria Alves Praxedes**

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas - pela UERN. É integrante do Grupo de Estudos de Literatura e suas Interfaces Críticas (GELINTER). Nesse grupo, integra o Projeto de Pesquisa Literatura, Imaginário e Mito (PLIM) sob orientação da Profa. Ma. Ana Maria Remígio Osterne, no qual desenvolve estudos no âmbito da tríade literatura-mito-imaginário.

*Email: alcimarialves@hotmail.com*

### **Ana Cátia Silva de Lemos Colares**

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Linguística pela mesma instituição, onde, atualmente, cursa o último ano do doutorado em Linguística. É professora de redação e língua portuguesa com experiência em vestibulares e concursos.

*Email: analemoscatia@gmail.com*

### **Ana Cecília de Sousa Costa**

Possui graduação em Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior do Ceará, Faculdade Cearense - FAC (2014). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2016). Tem título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2018). Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2019) com interesse em pesquisas na área de Tecnologia, Ensino e Análise da Conversação em Rede. Atualmente é professora de área específica (Língua Portuguesa) na Escola Municipal Vicente Fialho, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, e no âmbito acadêmico tem como linhas de

pesquisa a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. Trabalha como revisora/redatora de textos acadêmicos e materiais didáticos. Participa do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC, da Universidade Federal do Ceará. Atuou como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), orientando e viabilizando as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola.  
*Email: anacecilia.s@hotmail.com*

#### **Ana Célia Clementino Moura**

Ana Célia Clementino Moura, professora Titular Livre do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como coordenadora do Grupo Grão – Gramática, Aquisição e Cognição da Universidade Federal do Ceará. Graduada em Letras; mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Publica artigos em periódicos nacionais e internacionais e tem capítulos de livros publicados em coletâneas nas áreas de aquisição, avaliação e formação de professores.  
*Email: acmoura27@gmail.com*

#### **Adriana Paula da Silva Amorim**

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2013) e Graduada em Letras pela mesma instituição (2010). Atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará e como professora-tutora no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, na modalidade semipresencial. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase em gêneros textuais no ensino de língua materna e uso de ferramentas digitais no ensino. Possui publicações sobre o uso ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e sobre produção textual multimodal ou multissemiótica na escola. É membro do grupo de pesquisa Geteme (Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas).  
*Email: adrianapaula18@gmail.com*

#### **Ana Rosa Angelim Saldanha**

Possui graduação em Letras-Licenciatura plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (1996). Atualmente é professor de língua portuguesa do Colégio da Polícia Militar, possui Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS e participa do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC.  
*Email: ana\_rosacarvalho@yahoo.com.br*

**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 GETEME - Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos (UFC) e se interessa pela análise de gêneros textuais, heterogeneidade discursiva, sequencialidade textual, metacognição e literatura.

*Email: aurenivia@ifce.edu.br*

**Antônio Luciano Pontes**

Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/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.

*Email: Pontes321@hotmail.com*

**Débora Maria Rodrigues Ribeiro**

Doutoranda e mestre (2013) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição (2010). Atua na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa, Linguística e Práticas discursivas. Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisas Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC, vinculado à UFC. Tem experiência no Ensino Básico da rede pública e privada com desenvolvimento de Projetos de Leitura e Escrita e no Ensino Superior em Educação à Distância.

*Email: debora\_mariar@yahoo.com.br*

**Iray Almeida Bezerra**

Mestre e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Membro do grupo de pesquisa Geteme - Grupo de Estudo Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas.

*Email: irayalmeida@hotmail.com*

**Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá**

Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta I 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 Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS/UERN) e também 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.

*Email: jamaravasconcelos@gmail.com*

**João Paulo Monteiro Lopes**

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2011). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2018) e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2019). Tem experiência como monitor do projeto “Leitura e Escrita na sala de aula: diagnosticando problemas, intervindo nas dificuldades”. Atualmente, é membro do grupo Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME. A ênfase de trabalho consiste no ensino de leitura e produção textual.

*Email: portuguesnovestibular@gmail.com*

**João Paulo Rocha Silva**

Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas - pela UERN. Foi membro integrante do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN) por duas vezes sob orientação, respectivamente, do Prof. Dr. Alexandre Bezerra Alves e do Prof. Dr. Edgley Freire Tavares. Atualmente, é bolsista do Laboratório de Produção Escrita Acadêmica (LAPEA) sob supervisão da Profa. Dra. Edmar Peixoto de Lima. Desenvolve estudos no âmbito de gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa.

*Email: joaopaulorocha@alu.uern.br*

**Lara Marques de Oliveira**

Graduada em Letras habilitação em Língua Portuguesa pela UERN (2019). Foi membro integrante do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN) sob a coordenação da Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística Textual, com foco nos processos referenciais anafóricos.

*Email: lamarquesdeoliveira3@gmail.com*

**Lídia Ruama de Araújo Souza**

Graduanda no curso de Letras, cursando o oitavo período na habilitação em Língua Portuguesa pela UERN. É membro atual do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN) sob orientação da Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística Textual, com foco nos processos referenciais anafóricos.  
*Email: lidiaruama@gmail.com*

**Lucineide Matos Lopes**

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFC). Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Gestão da Educação Pública pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e Administração Escolar pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É membro dos Grupos de Pesquisa Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas (GETEME/UFC) e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). É membro sócia da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atualmente é professora - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: o ethos, os sujeitos do discurso, as identidades, o gênero anúncio publicitário, o ensino, o livro didático.

*https://orcid.org/0000-0003-4304-1972*

*Email: lucineidematoslopes@gmail.com*

**Marcos Paulo de Azevedo**

Doutorando, Mestre e Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente é Professor Assistente II da UERN e Coordenador do Curso de Letras Língua Portuguesa a Distância (UERN). Membro Pesquisador dos seguintes Grupos: GEDUERN - Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e “Discurso com Foucault”, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Tem interesse em estudos sobre Análise do Discurso de linha francesa, especialmente os que tratam das relações entre Discurso, Subjetividade e Teoria Queer. Estuda também teorias Bakhtinianas, Dialogismo e Gêneros do Discurso.

*Email: marcospaulo@uern.br*

**Maria Ednilza Oliveira Moreira**

Doutora em linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Letras dessa universidade, atuando na licenciatura e no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissionalizante em Letras – PROFLETRAS. Faz parte do grupo de pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC. *Emails: ednilza@ufc.br , programairacemaufc@gmail.com*

**Maria Elias Soares**

Professora titular da Universidade Federal do Ceará, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi diretora do Centro de Humanidades da UFC; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Profletras; Coordenadora de Assuntos Internacionais; participou da Comissão do MEC que colaborou com a implantação da Universidade de Cabo Verde e da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da qual foi vice-reitora. Também implantou e dirigiu o Campus da UFC em Crateús-CE. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), associações científicas, das quais também é conselheira. Fundou e editou, por 6 anos, a Revista do Gelne (1999-2005), edita a Revista de Letras da Universidade Federal do Ceará, fundou e participa do Conselho Editorial da revista da Abralín e de vários outros periódicos. Coordena, atualmente, o projeto Variação e processamento da fala e do discurso: análise e aplicações (Profala). Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados e em anais de congressos, no Brasil e no exterior, principalmente nas áreas de teoria e análise do texto e do discurso, variação linguística, polidez, aquisição e processamento da linguagem, letramento e ensino da leitura e da escrita. *Email: melias@ufc.br*

**Maria Margarete Fernandes de Sousa**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Associado, nível 4, da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e referenciação. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise

da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13. Áreas de pesquisa: análise de gêneros, com ênfase nos gêneros publicitários e nas estratégias de construção dos sentidos do texto (referenciação, intertextualidade, multimodalidade), e análise do discurso.

*Email: margarete.ufc@gmail.com*

#### **Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos**

Mestra em Letras- Profletras/UFC. Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2004). Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Col. da Polícia Militar do Ceará Gen. Edgard facó- CPMGEF. Membro do Grupo de Pesquisa – Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos – GETEME/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE).

*Email: profameyssacavalcante@gmail.com*

#### **Paula Heloísa Soares Peregrino**

Graduanda do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela UERN. É membro integrante do Projeto Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN) sob a coordenação da Profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá. Desenvolve pesquisas no âmbito da Linguística Textual, com foco nos processos referenciais anafóricos.

*Email: heloisaperegrino939@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). Membro participante dos grupos de pesquisa Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos-GETEME(UFC) e Análise do Discurso Crítica GPADC (UECE). *Email: zildamarialetras@gmail.com*

## ÍNDICE REMISSIVO

## A

alusão 15, 46, 60, 66, 283  
anáforas 267, 268, 269, 273, 278, 282,  
284, 285, 288  
anafórico 17, 116, 266, 267, 269, 277, 278,  
279, 291  
análise 15, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 28, 29,  
31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 45, 48,  
49, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 89,  
91, 97, 99, 107, 108, 109, 116, 127, 128,  
130, 137, 142, 144, 152, 153, 154, 157,  
163, 164, 167, 170, 173, 177, 178, 179,  
184, 191, 193, 197, 204, 223, 239, 242,  
243, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 255,  
260, 262, 264, 265, 267, 269, 270, 277,  
278, 279, 284, 290, 293, 295, 305, 306,  
308, 310, 311, 313, 319, 323, 325, 326,  
332, 334, 335, 336, 339, 342, 345, 346  
anunciante 17, 242, 243, 244, 245, 246,  
253, 254, 256, 257, 262, 263, 267, 275,  
280, 281, 284, 285, 286, 289, 290  
anúncios 17, 102, 242, 243, 244, 245, 246,  
255, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 268,  
269, 270, 273, 275, 278, 290  
anúncios publicitários 17, 102, 242, 244,  
246, 255, 260, 263, 264, 266, 268, 269,  
273, 275, 278  
argumentação 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56,  
60, 61, 64, 65, 67, 68, 98, 99, 101, 102,  
105, 106, 107, 111, 114, 116, 131, 171,  
184, 185, 191, 204, 221, 225, 263, 286,  
288, 291, 315  
Argumentação 15, 46, 47, 49, 69, 97, 102,  
116, 180, 291, 343  
argumentação retórica 56, 99  
arquitetura 199, 205, 207, 316, 319, 333

artigo 15, 16, 17, 43, 49, 71, 99, 132, 144,  
166, 167, 168, 170, 171, 172, 177, 180,  
183, 185, 189, 190, 191, 199, 213, 217,  
244, 267, 268, 269, 270, 278, 279, 290,  
293, 305, 312, 313  
artigo de opinião 16, 132, 166, 167, 168,  
170, 171, 172, 177, 180, 183, 185, 189,  
190, 191  
auditório 48, 49, 50, 51, 52, 53, 99  
aula 15, 17, 18, 28, 47, 48, 50, 55, 56, 58,  
59, 60, 70, 71, 76, 81, 82, 90, 91, 92, 126,  
129, 133, 137, 138, 142, 143, 157, 164,  
168, 175, 178, 183, 192, 201, 213, 218,  
228, 238, 336, 343  
avaliação 132, 146, 171, 176, 179, 180,  
181, 183, 184, 188, 190, 229, 234, 236,  
317, 324, 341

## C

canção 37, 39, 47, 49, 56, 57, 58, 60, 61,  
64, 65, 66, 67  
canções 15, 46, 47, 48, 56, 57, 60, 61,  
63, 146  
coleção 35, 37, 41, 97, 99, 107, 108, 115,  
117, 273  
compreensão 14, 15, 21, 22, 23, 26, 27, 29,  
30, 31, 33, 37, 42, 43, 69, 72, 75, 89, 90, 91,  
123, 125, 126, 164, 168, 169, 178, 179, 180,  
184, 193, 221, 227, 239, 250, 264, 271, 272,  
299, 302, 309, 310, 313, 316  
conexão 16, 32, 133, 137, 195, 196, 200,  
202, 203, 209, 213, 215, 283  
consumidor 17, 151, 242, 243, 244, 245,  
246, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259,  
263, 268, 281, 282, 285, 288, 289, 290

conteúdo 39, 56, 57, 75, 76, 81, 93, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 138, 139, 146, 158, 168, 169, 170, 184, 190, 200, 204, 220, 221, 224, 299, 300, 305, 319, 320, 321, 323, 324, 334  
contextualização 149, 152, 171, 185, 231  
contos de fadas 16, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 213, 214, 215  
co-ordenador 16, 195, 196, 198, 199, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214  
corpus 23, 33, 34, 36, 43, 61, 97, 98, 127, 142, 149, 150, 157, 167, 179, 191, 196, 246, 270, 279, 326  
crítico 15, 55, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 124, 265

## D

dados 18, 43, 47, 49, 56, 59, 64, 74, 76, 77, 78, 82, 92, 105, 106, 113, 114, 124, 127, 142, 144, 171, 186, 190, 191, 199, 213, 228, 279  
dêiticos 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43  
dêiticos pronominais 15, 20, 28  
descritiva 17, 101, 104, 145, 266, 267, 269, 270, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 282, 293, 306, 321, 335  
Design Visual 246, 247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 263, 264  
didática 16, 17, 142, 144, 149, 151, 152, 163, 166, 167, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 216, 217, 218, 219, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 237, 238  
didáticos 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 33, 42, 43, 44, 49, 96, 107, 115, 116, 124, 131, 341  
discurso 24, 25, 26, 44, 51, 53, 54, 56, 57, 68, 82, 84, 93, 100, 106, 170, 190, 193,

203, 204, 218, 219, 220, 221, 223, 226, 230, 239, 267, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 281, 283, 288, 289, 290, 291, 293, 296, 298, 299, 302, 303, 304, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 338, 339, 343, 344, 345, 346

## E

ensino 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 60, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 93, 97, 98, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 142, 150, 153, 163, 164, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 188, 191, 192, 197, 201, 202, 213, 214, 216, 229, 230, 238, 239, 291, 297, 310, 338, 341, 343, 344, 345, 346  
ensino de leitura 239, 343  
ensino fundamental 46, 48, 55, 60, 69, 150, 167, 177  
Ensino Médio 15, 20, 33, 34, 44, 125, 126, 138, 139, 173, 218, 229, 233, 341  
envolvimento 17, 56, 59, 163, 242, 254  
escolar 14, 18, 31, 43, 72, 76, 98, 109, 110, 111, 120, 124, 129, 143, 149, 150, 163, 178, 301, 302, 310, 342  
estilo 17, 83, 84, 131, 132, 138, 168, 169, 190, 199, 201, 220, 221, 237, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 309  
estudo domiciliar 121, 136

## F

Fake news 15, 70, 93  
ferramenta 27, 43, 81, 98, 127, 129, 131, 136, 192, 201, 235, 238, 285  
figuras 15, 46, 47, 54, 64, 65, 283

formação 15, 27, 60, 67, 68, 70, 71, 72, 73,  
76, 78, 79, 112, 120, 122, 124, 125, 126,  
129, 139, 143, 174, 200, 257, 300, 341  
formas verbais 16, 141, 142, 144, 145, 147,  
148, 149, 152, 154, 156, 159  
frases 199, 202, 203  
funcionalista 196, 197, 199, 202, 203, 213,  
214, 251

## G

gênero 15, 16, 17, 18, 36, 40, 41, 47, 49,  
56, 57, 58, 67, 68, 71, 73, 75, 83, 90, 98,  
100, 110, 113, 143, 144, 146, 147, 149,  
150, 152, 158, 163, 167, 168, 169, 170,  
171, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181,  
184, 185, 189, 190, 191, 196, 197, 198,  
199, 201, 202, 213, 214, 215, 216, 217,  
218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226,  
228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236,  
237, 238, 239, 244, 245, 248, 253, 263,  
265, 267, 268, 269, 270, 274, 275, 277,  
278, 279, 282, 292, 293, 294, 295, 296,  
297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304,  
305, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 318,  
321, 322, 324, 326, 332, 334, 336, 337,  
338, 344  
gênero discursivo 16, 17, 18, 98, 169, 184,  
216, 217, 218, 224, 225, 226, 228, 237,  
294, 313  
gêneros 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 30,  
43, 45, 49, 55, 57, 58, 67, 68, 69, 71, 72,  
73, 74, 79, 91, 93, 98, 107, 116, 119, 128,  
132, 136, 138, 146, 147, 158, 164, 167,  
168, 169, 170, 172, 173, 174, 177, 178,  
191, 193, 197, 198, 217, 218, 219, 220,  
221, 222, 223, 226, 228, 229, 230, 231,  
237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 247,  
264, 265, 270, 274, 279, 290, 293, 294,  
295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302,  
303, 304, 310, 313, 315, 318, 322, 324,  
335, 336, 337, 339, 341, 342, 343, 345, 346

Gêneros jornalísticos 73  
gerenciadores 121, 124, 128, 131, 136, 138  
Gramática 45, 196, 202, 213, 215, 246,  
247, 248, 250, 252, 253, 255, 256, 257,  
263, 264, 341

## I

injunção 144, 145, 146, 147, 148, 152,  
159, 161, 221  
Instagram 71, 72, 73, 75, 79, 81, 82, 83,  
84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 118, 119,  
121, 122, 123, 125, 127, 128, 130, 131,  
133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 224,  
225, 226, 237  
interação 14, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31,  
39, 45, 56, 57, 68, 79, 80, 81, 92, 119, 122,  
123, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 134,  
135, 136, 138, 143, 147, 152, 153, 155,  
165, 202, 218, 220, 223, 224, 225, 226,  
236, 243, 244, 245, 246, 247, 251, 253,  
254, 255, 260, 263, 264, 265, 271, 275,  
295, 304, 309, 319, 323, 334  
interacional 17, 242, 244, 255, 263  
lracema 15, 46, 47, 48, 59, 60, 61, 62, 63,  
64, 65, 66, 67

## L

leitor 15, 17, 27, 32, 70, 71, 72, 74, 78, 79,  
100, 132, 159, 160, 161, 162, 172, 191,  
243, 244, 245, 246, 251, 253, 254, 255,  
256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264,  
265, 268, 273, 280, 281, 283, 284, 285,  
286, 309, 314, 322, 328, 333, 334  
leitor crítico 15, 70, 71, 72  
leitura 15, 18, 26, 27, 30, 33, 58, 59, 60,  
71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 90, 91, 92, 122,  
124, 128, 140, 179, 181, 184, 189, 199,  
218, 219, 223, 227, 229, 232, 239, 264,  
265, 295, 333, 341, 343, 345  
lexicográfico 17, 292, 293, 294, 295, 301,  
302, 304, 305

linguagem 15, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 41, 44, 48, 57, 58, 68, 90, 91, 93, 110, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 132, 134, 135, 136, 139, 146, 163, 164, 165, 169, 174, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 230, 231, 235, 237, 238, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 263, 264, 268, 269, 271, 272, 275, 281, 282, 285, 288, 290, 291, 295, 299, 303, 304, 305, 309, 319, 320, 322, 325, 334, 336, 345

Língua Portuguesa 15, 21, 22, 34, 35, 44, 47, 55, 56, 60, 68, 72, 73, 79, 116, 131, 135, 172, 177, 181, 192, 197, 198, 199, 201, 213, 216, 217, 218, 306, 307, 308, 310, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 346

livros 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 31, 33, 34, 42, 44, 96, 98, 107, 116, 131, 341, 345

livros didáticos 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 33, 42, 44, 96, 107, 116

lugares 48, 50, 53, 54, 60, 61, 64, 65, 67, 88, 251, 253, 254

## M

Metodologia 107, 194, 240

mídias digitais 16, 119, 121, 122, 123, 126, 128, 133, 135, 136

Movimentos retóricos 189

multiletramentos 122, 124, 126, 140, 219, 223, 224, 226, 227, 238, 240

multimodalidade 15, 20, 29, 30, 31, 33, 34, 43, 125, 227, 237, 239, 246, 339, 346

## N

notícia 15, 18, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 84, 89, 90, 93, 311, 312, 313, 314, 322, 325, 326, 327, 331, 332, 333, 334, 335, 337

notícia policial 18, 311, 312, 313, 325, 326, 332, 335

Nova Retórica 47, 48, 49, 56, 68, 69, 97, 98, 99, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 343

## O

orações 185, 199, 202, 203, 204

organização 17, 30, 31, 80, 98, 104, 143, 146, 169, 185, 191, 197, 199, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 214, 223, 251, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 283, 288, 290, 291, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 334

## P

PCN 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 42, 47, 48, 49, 55, 67, 125

perfil 122, 123, 126, 128, 130, 236

pesquisa 9, 14, 23, 26, 29, 33, 34, 42, 43, 48, 49, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 79, 81, 82, 92, 97, 98, 99, 102, 104, 107, 115, 138, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 157, 164, 168, 169, 170, 172, 177, 178, 179, 184, 186, 187, 189, 191, 194, 213, 217, 219, 228, 229, 235, 240, 245, 246, 248, 264, 267, 269, 270, 274, 278, 291, 304, 317, 326, 338, 339, 341, 342, 345, 346

preferível 50, 53, 188

presença 15, 17, 46, 47, 48, 54, 55, 61, 64, 65, 66, 72, 84, 90, 105, 111, 115, 145, 198, 203, 257, 281, 293, 305, 306, 312, 331, 332, 333, 334, 335

procedimentos 49, 149, 167, 175, 176, 177, 180, 269, 319

produção 15, 16, 26, 27, 73, 75, 80, 83, 89, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 150, 151, 152, 153, 155, 163, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 191, 192, 193, 195,

196, 197, 198, 199, 204, 206, 213, 214, 219, 221, 225, 226, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 246, 250, 251, 254, 264, 268, 300, 303, 313, 315, 316, 319, 324, 332, 333, 334, 341, 343  
 produção textual 16, 118, 119, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 178, 192, 193, 195, 197, 198, 204, 213, 229, 324, 341, 343  
 produções 16, 78, 83, 89, 110, 142, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 159, 163, 167, 179, 184, 186, 189, 190, 191, 193, 208, 213, 214, 231, 318  
 propaganda 16, 141, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 163, 265  
 proposta 22, 23, 45, 47, 71, 72, 82, 90, 91, 92, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 131, 135, 138, 167, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 191, 192, 193, 202, 217, 218, 219, 226, 228, 231, 237, 238, 243, 246, 247, 251, 263, 267, 270, 271, 291, 323, 335  
 proposta de ensino 23  
 protagonista 21, 44, 108, 116  
 publicações 76, 119, 121, 124, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 341  
 publicitários 17, 102, 242, 244, 246, 255, 260, 263, 264, 266, 268, 269, 273, 275, 278, 339, 346

**R**

rede 16, 71, 77, 80, 81, 82, 94, 104, 118, 121, 123, 124, 126, 133, 135, 137, 140, 167, 223, 224, 225, 226, 229, 282, 285, 310, 316, 342  
 Redes sociais 79, 80, 92, 93  
 Referenciação 23, 30, 45, 270, 291  
 reflexões 14, 17, 29, 30, 45, 196, 197, 200, 214, 216, 217, 238, 239, 270, 278, 279, 290

relação 15, 20, 21, 25, 26, 30, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 50, 54, 56, 65, 72, 73, 75, 76, 78, 101, 104, 106, 108, 110, 124, 131, 135, 138, 146, 167, 180, 185, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 219, 221, 223, 227, 233, 245, 248, 253, 254, 275, 276, 278, 279, 286, 288, 290, 298, 299, 301, 303, 308, 316, 319, 320, 321, 325, 326, 328, 333, 336  
 retórica 49, 56, 99, 191, 193, 296  
 Retórica 47, 48, 49, 56, 68, 69, 97, 98, 99, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 296, 343

**S**

sala 15, 17, 18, 47, 48, 50, 56, 58, 60, 70, 71, 76, 81, 82, 90, 91, 92, 126, 129, 133, 137, 142, 143, 157, 164, 175, 183, 199, 201, 213, 218, 228, 234, 336, 343  
 sala de aula 15, 17, 18, 47, 48, 50, 56, 58, 60, 70, 71, 76, 81, 82, 90, 91, 92, 126, 129, 133, 137, 142, 143, 157, 164, 175, 183, 201, 213, 218, 228, 336, 343  
 seguidores 81, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135, 136, 225  
 sequência 16, 17, 18, 97, 98, 104, 106, 107, 109, 111, 114, 115, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 216, 218, 219, 228, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 297, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 321, 323, 324, 325, 326, 331, 335, 337  
 sequência argumentativa 97, 98, 104, 106, 107, 109, 111, 114, 115  
 sequência didática 16, 17, 142, 144, 149, 151, 152, 166, 167, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 216,

218, 219, 228, 229, 230, 231, 234, 235,  
237, 238  
sequência injuntiva 16, 141, 142, 143, 144,  
145, 146, 148, 150, 153, 154, 157, 159,  
163, 164, 165, 323  
sequencialidade 17, 18, 311, 312, 313,  
316, 317, 326, 331, 332, 336, 342  
significados 16, 68, 195, 196, 199, 200,  
202, 213, 214, 215, 246, 247, 248, 249,  
250, 251, 252, 253, 254, 271, 274, 294, 305

## T

tecnologias 16, 27, 31, 102, 119, 120, 121,  
124, 125, 126, 218, 221, 222, 223, 224, 231  
tecnologias digitais 120, 121, 124, 125,  
218, 221, 222, 224  
teorias 15, 16, 28, 41, 96, 97, 98, 99, 107,  
110, 112, 114, 115, 116, 129, 167, 168,  
172, 193, 278, 279, 313, 314, 315, 344

teorias argumentativas 15, 96, 97, 98, 99,  
107, 115, 116  
teses 15, 46, 47, 48, 51, 60, 64, 65, 66, 68,  
99, 106

## V

valores 15, 32, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53,  
54, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68,  
146, 196, 200, 203, 208, 209, 210, 211,  
213, 214, 224, 322, 334  
valores hierarquizados 15, 46, 47, 50,  
51, 64  
valor semântico 196, 199, 203, 206, 207,  
209, 210, 211, 212, 213, 214  
verbete 17, 292, 293, 294, 295, 301, 302,  
304, 305, 306, 307, 308, 309, 310  
verbete lexicográfico 17, 292, 293, 294,  
295, 301, 305  
vlog 216, 217, 218, 224, 225, 226, 228,  
231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# GÊNEROS TEXTUAIS:

domínios  
e interfaces