



# **GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS: ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICADAS E(M) CENÁRIOS EDUCATIVOS**

**MARIA DAS GRAÇAS SOARES RODRIGUES  
SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA**  
(ORGANIZADORAS)



 **eduepb**





## **Universidade Estadual da Paraíba**

Prof<sup>ª</sup>. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof<sup>ª</sup>. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



### **Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

#### **Conselho Editorial**

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Editora filiada a ABEU

### **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500  
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

**Maria das Graças Soares Rodrigues**  
**Simone Dália de Gusmão Aranha**  
(Organizadoras)

**GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS:**  
ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICADAS E(M)  
CENÁRIOS EDUCATIVOS



Campina Grande - PB | 2024

**Expediente EDUEPB*****Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral  
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes  
Leonardo Ramos Araujo

***Revisão Linguística e Normalização***

Antonio de Brito Freire  
Elizete Amaral de Medeiros

***Assessoria Técnica***

Carlos Alberto de Araujo Nacre  
Thaise Cabral Arruda  
Walter Vasconcelos

***Divulgação***

Danielle Correia Gomes

***Comunicação***

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

G326 Gêneros discursivos/textuais [recurso eletrônico] : abordagens teóricas e aplicadas e(m) cenários educativos / organizadoras, Maria das Graças Soares Rodrigues e Simone Dália de Gusmão Aranha. - Campina Grande : EDUEPB, 2024.

468p. : il. color. ; 15 x 21 cm ; 5.000 KB.

ISBN: 978-85-7879-918-2 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-914-4 (E-book)

1. Análise Textual. 2. Gêneros Textuais. 3. Interações Textuais. I. Maria das Graças Soares Rodrigues. II. Simone Dália de Gusmão Aranha. III. Título.

21. ed. CDD 808

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO..... 11**

*Maria das Graças Soares Rodrigues*

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

## PARTE I

### **ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: O HUMOR EM FOCO**

**A CONSTRUÇÃO DO HUMOR PELO VIÉS DA  
AMBIGUIDADE: UMA ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA  
DOS MEMES VIRTUAIS..... 25**

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

*Maria das Graças Soares Rodrigues*

**DESIGN VISUAL, MULTIMODALIDADE E CHARGE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA COMO UMA  
PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO..... 49**

*Dianne Kamilla Nascimento de Oliveira*

*Ivandilson Costa*

**A CHARGE ANIMADA NA FORMAÇÃO DO LEITOR  
CRÍTICO: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL..... 73**

*Guilherme Moés Ribeiro de Sousa*

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

**A CHARGE COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA  
LEITURA CRÍTICA..... 89**

*Edinaldo da Silva Pereira Júnior*

*Danúbia Barros Cordeiro Cabral*

**MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS:  
POSSIBILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO CHARGE NA  
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 121**

*Adely Carla Santos de Lima*

*Leonardo Gomes Barbosa*

**LITERATURA DE CORDEL: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA,  
DA CULTURA E DO HUMOR EM FOLHETOS DE LEANDRO  
GOMES DE BARROS..... 133**

*Antonio Roberto Faustino da Costa*

*Orlando Ângelo da Silva*

*João Carlos Gomes Trajano*

**PARTE II**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS  
DISCURSIVOS EM ESFERAS SOCIAIS DIVERSAS:  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

**O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
DESLOCAMENTOS E INTERCULTURALIDADE..... 159**

*Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro*

*Viviane Mendes Leite*

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS:  
COCONSTRUÇÃO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO  
CONTO “NEGRINHA” DE MONTEIRO LOBATO.....181**

*Tiago de Aguiar Rodrigues*

*Stella Maria Palitot Dias de Lacerda*

**COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTO CIENTÍFICO ONLINE:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO DO  
DISCURSO ORAL FORMAL..... 207**

*Simone Souza Cunha da Silva*

*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

**METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: UMA  
ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DESSES CAMINHOS  
PEDAGÓGICOS EM TURMAS MULTISSERIADAS.....237**

*Adriana de Alcântara Oliveira*

*Lucy Barbosa Duarte*

**OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS:  
APLICABILIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO  
PANDÊMICO.....257**

*Uzenilda Florentino*

*Tessália Régia Dantas de Araújo*

*Maria Tamires Ramos Lacerda*

**ANÁLISE DA ESCRITA HETERODOXA EM PUBLICAÇÕES  
DO TWITTER: PARA UMA APRENDIZAGEM DA ESCRITA  
TRADICIONAL EM SALA DE AULAS.....275**

*Bonifácio Ernesto Guilundo*

*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

**O BLOGUE ENQUANTO VEÍCULO INFORMATIVO: A IMPORTÂNCIA DAS TROCAS DIALOGAIS NO CONTEXTO DA BLOGOSFERA..... 299**

*André Silva Marques*

*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

**A CONTRIBUIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS EM BLOGS COM FOCO NO ENSINO DE GEOGRAFIA..... 319**

*Fabrcia Íris de Arruda*

*Francisco de Assis da Macena Junior*

**GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: QUE RELAÇÃO HÁ?..... 333**

*Jucileide Maria Oliveira Cândido*

*Manassés Moraes Xavier*

**PARTE III**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUESTÕES LINGUAGEIRAS: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

**ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM PROJETOS DE LEI..... 357**

*Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro*

*Maria das Graças Soares Rodrigues*

**UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA DA SENTENÇA JUDICIAL..... 371**

*Isabel Romena Calixta Ferreira*

*Maria das Graças Soares Rodrigues*



**PONTO DE VISTA E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA  
SEÇÃO “REFERENCIAL TEÓRICO” DE UMA DISSERTAÇÃO  
DE MESTRADO: DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO.....397**

*Albaniza Brigida de Oliveira Neta*

*Maria das Graças Soares Rodrigues*

**RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO ARTIGO  
DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 411**

*Madson Bruno Soares Estevam*

*Maria das Graças Soares Rodrigues*

**A GRAMÁTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS:  
ANALISANDO ESTRATÉGIAS DE TEXTUALIZAÇÃO E  
RECURSOS LINGUÍSTICOS EM GÊNEROS JORNALÍSTICOS .....429**

*Marta Anaísa Bezerra Ramos*

*Camilo Rosa Silva*

**SOBRE AS ORGANIZADORAS .....455**

**SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) .....457**



## APRESENTAÇÃO

Este projeto editorial “Gêneros Discursivos/Textuais: abordagens teóricas e aplicadas e(m) cenários educativos” é fruto de uma parceria acadêmica entre dois Grupos de Pesquisa, a saber, o “Análise Textual dos Discursos” (ATD/UFRN/CNPq), liderado pela professora Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Soares Rodrigues, e o “Linguagem, Interação e Gêneros Textuais/Discursivos” (LITERGE/UEPB/CNPq), liderado pela professora Dr<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha.

Com a proposta de abordar ações educativas decorrentes das principais contribuições que uma universidade oferece à sociedade - ensino, pesquisa, extensão e inovação -, os textos publicados apresentam diferentes perspectivas teóricas e experimentais, desenvolvidas no espaço da sala de aula e/ou em plataformas digitais, e destacam a relevância do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

Para compor esta publicação, tivemos a contribuição de professores, pesquisadores e estudantes de instituições diversas, tais como: Universidade Aberta de Lisboa (UaB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Universidade de Pernambuco (UPE).

No tocante à sua arquitetura organizacional, o livro subdivide-se em três partes temáticas. A Parte I, intitulada *Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos multimodais: o humor em foco, reúne seis capítulos*; a Parte II, nomeada *Ensino-aprendizagem de gêneros discursivos em esferas*

*sociais diversas: propostas pedagógicas*, aglutina nove capítulos, e a Parte III, denominada *Ensino-aprendizagem de questões linguageiras: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas*, congrega cinco capítulos, totalizando-se, assim, o conjunto de vinte textos científicos inéditos e autorais.

A Parte I, **ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS: O HUMOR EM FOCO**, apresenta os capítulos na seguinte ordem:

O capítulo 1, *A Construção do Humor pelo Viés da Ambiguidade: uma abordagem textual-discursiva dos memes virtuais*, as autoras Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB) e Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN) defendem a potencialidade do objeto de estudo *memes* virtuais, que incorporam várias semioses, além dos elementos linguísticos, para atingir seu propósito comunicativo. Tal gênero caracteriza-se pelo viés cômico e crítico e pelo uso de uma linguagem essencialmente polifônica, cujo jogo de vozes se manifesta e guia a construção argumentativa dos enunciados. Esse formato contemporâneo de linguagem revela uma rápida difusão de ideologias, hábitos, crenças, padrões estéticos, que, por sua vez, sinalizam uma interação direta com as práticas sociais.

O capítulo 2, *Design Visual, Multimodalidade e Charge: contribuições para o ensino de leitura como uma proposta de multiletramento*, de Dianne Kamilla Nascimento de Oliveira (UPE) e Ivandilson Costa (UPE), analisa trabalhos do cartunista Eduardo dos Reis Evangelista, o Duke, com temática voltada à pandemia do coronavírus e seus impactos no cenário brasileiro. Fundamenta-se na Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (2006) e discute a contribuição desse gênero discursivo nas aulas de leitura. As análises feitas justificam o uso da multimodalidade da charge para o desenvolvimento do caráter crítico do aluno e a necessidade do trabalho pedagógico com gêneros que contemplem várias modalidades e que estão, cada vez mais, presentes no nosso cotidiano.

O capítulo 3, *A Charge Animada na Formação do Leitor Crítico: uma abordagem multimodal*, de Guilherme Moés Ribeiro de Sousa (UFPB) e Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB), evidencia a relevância da

abordagem dos aspectos da multimodalidade na formação de leitores e questiona em que medida a abordagem dos aspectos multissemióticos na composição da charge animada pode favorecer a formação do leitor crítico no Ensino Médio. Além de investigar a constituição desse gênero do discurso, sob a ótica da multimodalidade, os autores apresentam uma proposta de atividade, com ênfase nas interações sociodiscursivas contemporâneas.

Na sequência, o capítulo 4, *A Charge como Instrumento para a Promoção da Leitura Crítica*, de Edinaldo da Silva Pereira Júnior (IFPB) e Danúbia Barros Cordeiro Cabral (IFPB), enfoca o gênero charge como instrumento para a promoção da leitura crítica e busca compreender a sua contribuição para despertar, no aluno, o interesse pelas práticas de leitura. Conclui-se que a expressão ideológica manifestada pela charge, em sua essência comunicativa, assume uma posição privilegiada por comunicar a ideologia de determinados grupos sociais, culturais, políticos e econômicos.

O capítulo 5, *Multimodalidade e Multiletramentos: possibilidades de leitura do gênero charge na aula de língua portuguesa*, de Adely Carla Santos Lima (UEPB) e Leonardo Gomes Barbosa (UEPB), discorre sobre os conceitos da multimodalidade por meio da revisão de materiais teóricos, como também analisa charges, a partir da leitura atrelada aos recursos multimodais presentes nesse gênero textual. Os resultados apontam os benefícios da utilização de textos multimodais em aulas, ao favorecer a ampliação da argumentação e a percepção dos estudantes com base nos aspectos verbo-visuais do gênero charge, impulsionando, por sua vez, a prática do letramento digital.

Encerrando essa divisão do livro, o capítulo 6, *Literatura de Cordel: representações da memória, da cultura e do humor nos folhetos de Leandro Gomes de Barros*, escrito por Antonio Roberto Faustino da Costa, João Carlos Gomes Trajano e Orlando Ângelo da Silva, dá continuidade a estudos de duas décadas, envolvendo a catalogação e análise de folhetos de cordéis na Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Decorrente de uma pesquisa

do PIBIC/UEPB/CNPq (cota 2022-2023) com base metodológica na Análise de Conteúdo, o estudo objetiva reconhecer como os cordéis abordam a preservação da história, da memória e da paisagem urbana e rural, correlacionando a narrativa literária com imagens, humor e registros históricos e socioculturais. Para tanto, concentra a análise em dois folhetos do cordelista paraibano Leandro Gomes de Barros, um dos mais conceituados do Brasil e do mundo.

A Parte II, **ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM ESFERAS SOCIAIS DIVERSAS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**, abarca o maior número de textos desta coletânea, e apresenta diversificadas propostas pedagógicas desenvolvidas em vários contextos de ensino.

O capítulo 7, *O Texto Literário no Ensino Fundamental: deslocamentos e interculturalidade*, de Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (USP) e Viviane Mendes Leite (USP), pontua que o ensino da leitura do texto literário traz vários entraves como a ausência de bens simbólicos – aquisição de livros – e a complexa e difícil formação de professores. As autoras analisam o tema dos refugiados no texto literário, apresentando uma abordagem distinta da que tem se perpetuado nas aulas de português, por meio de textos da tradição literária, que disseminam a cultura dominante. A perspectiva sociológica da linguagem de M. Bakhtin (2019) e V. Volóchinov (2017) norteia a análise, e a inclusão desses textos literários nas escolas públicas marca um caminho fértil para (re)pensar a dominação cultural sobre povos subjugados, contribuindo para o ensino ético, democrático, plurilíngue.

Aliando a Literatura ao Direito, o capítulo 8, *Sequência Didática (Sd) para o Ensino-Aprendizagem de Gêneros Textuais Jurídicos: coconstrução e (re)contextualização a partir do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato*, de Tiago de Aguiar Rodrigues e Stella Maria Palitot Dias de Lacerda, destaca que as Sequências Didáticas são metodologias de ensino que procuram articular atividades, organizando-as sequencialmente para favorecer a consecução de objetivos de aprendizagem específicos. No caso do ensino de gêneros textuais, o planejamento sequencial

de atividades contribui para o desenvolvimento das competências de interpretação e de produção de textos, conforme as características dos gêneros, considerando seus usos reais e a maleabilidade, enquanto formas de enunciação relativamente estáveis. O artigo apresenta uma SD desenvolvida com estudantes de Direito de uma faculdade de Brasília/DF, que visava à construção de gêneros textuais jurídicos – petição inicial, contestação e sustentação oral – a partir da representação de um processo cível fictício, construído com os fatos extraídos do enredo do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. O seu desenvolvimento foi orientado por referenciais teóricos sobre o uso de Sequências Didáticas para ensinar gêneros orais e escritos (Dolz et al, 2004); de perspectiva crítica sobre a prática do Direito, como Lyra Filho (1982), Medeiros (2015) e Warat (1982); sobre a associação entre linguagem e direito, como Turbilhano (2010); sobre a Linguística Textual, como Koch (2012) e Marcuschi (2002); e sobre a Análise do Discurso, como Van Dijk (2012). A SD foi fundamentada nos conceitos de coconstrução e (re)contextualização (Pádua, 2016) para a elaboração dos gêneros textuais. Obteve-se como resultados a aproximação dos estudantes das práticas profissionais de seu campo de estudo, aperfeiçoando a produção dos gêneros e proporcionando discussões dialógicas acerca dos textos jurídicos, ocasionando reflexões significativas sobre os seus discursos constitutivos e sobre dogmas do Direito e da Língua Portuguesa.

Na sequência, o capítulo 9, *Comunicação Oral em Evento Científico Online: uma sequência didática para o letramento do discurso oral formal*, de Simone Souza Cunha da Silva (UAb) e Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara (UAb), apresenta como objeto de estudo o gênero do discurso *comunicação oral* em evento científico online, justificado pela presença emergente e constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação superior, provocado pelo isolamento social da pandemia causada pela Covid-19. A partir de uma perspectiva discursiva, as autoras basearam-se em estudos de Bakhtin (2006), Dionísio (2007), Lea e Street (2014), Marcuschi (2008, 2010), Santasusana (2003, 2005), Schneuwly e Dolz (2004) e outros. Esse estudo, visou dotar

alunos da capacidade de ler, escrever, escutar e, principalmente, falar, de forma adequada ao contexto de uso da língua, bem como desenvolver habilidades relativas ao uso pertinente das TIC, constituindo-se, assim, em uma prática letrada complexa, dialógica, responsiva e reflexiva.

O capítulo 10, *Metodologias Ativas em Sala de Aula: uma abordagem teórica acerca desses caminhos pedagógicos em turmas multisseriadas*, de Adriana de Alcântara Oliveira (UEPB) e Lucy Barbosa Duarte (UEPB), apresenta uma reflexão teórica acerca de algumas metodologias ativas, que podem ser adotadas pelo professor em turmas multisseriadas, também conhecidas como multianos, de forma que a aprendizagem se torne significativa. Como embasamento teórico, o estudo destaca contribuições de Moran (2018, 2019), Bender (2014), Soares (2021), dentre outros e comprova que as metodologias ativas configuram-se em caminhos, através dos quais, torna-se possível desenvolver habilidades que despertam o senso crítico, que aguçam a curiosidade, a competitividade e a criatividade do estudante em diferentes níveis escolares.

O capítulo 11, *Os desafios da Pedagogia dos Multiletramentos: aplicabilidade dos gêneros textuais no contexto pandêmico*, de Uzenilda Florentino (UEPB), Tessália Régia Dantas de Araújo (UEPB) e Maria Tamires Ramos Lacerda (UEPB), reflete sobre a Multimodalidade e a Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de um relato de experiência, que foi desenvolvido em uma escola pública, contextualizando as formas de planejamento desempenhadas por professores no ensino remoto. O estudo contribui para ampliar as possibilidades de uso de gêneros multimodais no ambiente escolar, mesmo em situação adversa como foi realizado na época da pandemia da covid-19.

O capítulo 12, *Análise da Escrita Heterodoxa em Publicações do Twitter: para uma aprendizagem da escrita tradicional em sala de aulas*, Bonifácio Ernesto Guilundo (UAb) e Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara (UAb) descrevem as características e motivações da escrita sem observância da norma culta no Twitter e propõem estratégias de ensino-aprendizagem da escrita tradicional a partir do modelo de Hayes e Flower (1980). A escrita digital envolve novas culturas e ausência de uma



gramática específica que caracteriza alguns usuários das redes sociais, porém que permita a compreensão da mensagem publicada por um e vista por outros. O estudo defende que as ocorrências desviantes da norma padrão em publicações do Twitter podem ser trabalhadas a favor da escrita tradicional em sala de aulas, obedecendo as seguintes fases: planificação, textualização e revisão. O corpus da pesquisa foi recolhido em páginas oficiais do Twitter e analisado em quatro categorias: a consonantização, o uso de estrangeirismos e empréstimos, a recriação lexical e a polifuncionalidade dos sinais de pontuação.

O capítulo 13, *O Blogue enquanto Veículo Informativo: a importância das trocas dialogais no contexto da blogosfera*, de André Silva Marques (UAb) e Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara (UAb), analisa a importância da linguagem utilizada na divulgação de obras literárias, nomeadamente no âmbito de publicações na *blogosfera*. Além disso, demonstra de que maneira os diversos formatos multimédia, disponíveis nos blogues, podem influenciar o leitor a ler ou a adquirir certa obra literária. Para tanto, inicialmente, é apresentada uma contextualização do blogue (evolução e características do gênero) e são analisados cinco blogues portugueses, cujo tema em comum é a Literatura e, mais especificamente, a divulgação e análise de obras literárias. As autoras concluem o estudo afirmando que o blogue “É, de facto, um universo cibernético peculiar, prolífero e interessante”.

O capítulo 14, *A Contribuição dos Operadores Argumentativos para a Construção dos Discursos em Blogs com Foco no Ensino de Geografia*, redigido por Fabrícia Íris de Arruda (UEPB) e Francisco de Assis da Macena Júnior (UEPB), propõe um diálogo entre as áreas de Língua Portuguesa e Geografia, no intuito de analisar quais os efeitos de sentido provocados por operadores argumentativos em blogs com fins educativos. Além disso, o estudo busca incentivar o trabalho com gêneros discursivos do ambiente digital no processo de ensino-aprendizagem.

O último texto da Parte II, o capítulo 15, *Gêneros Discursivos Digitais e o Livro Didático de Português no Ensino Médio: que relação há?*, de

Jucileide Maria de Oliveira Cândido (UFCC) e Manassés Morais Xavier (UFCC) destaca um estudo sobre Cultura Digital, Livros Didáticos de Português (LDP) aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD), dialogismo, e ensino de Língua Portuguesa, a partir da seguinte questão-problema: com que frequência os gêneros discursivos digitais são contemplados nos LDP do Ensino Médio? A Teoria Dialógica da Linguagem, do Círculo de Bakhtin, faz parte do arcabouço teórico, sobretudo, ao que tange a noção de gêneros discursivos. Os resultados apontaram que a presença dos gêneros discursivos digitais foi constante nas obras analisadas, o que evidenciou a influência da BNCC sobre o edital de seleção, embora sua presença não tenha ocorrido somente em decorrência da prescrição do PNLD-2021.

A Parte III, **ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUESTÕES LINGUA-GEIRAS: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**, põe em foco gêneros jurídicos, jornalístico e acadêmico-científico.

Iniciando essa parte, o capítulo 16, *Análise Textual Dos Discursos: orientação argumentativa em Projetos de Lei*, de Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro (UFRN) e Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), ancora-se na interface entre a Linguagem e o Direito e investiga a orientação argumentativa em Projetos de Lei. O estudo também identifica, descreve, analisa e interpreta contribuições do plano de texto e das sequências textuais para a orientação argumentativa dos projetos. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa fundamenta-se na Linguística Textual, na Análise Textual dos Discursos, na Enunciação e em estudos da Argumentação. As análises apontam para um plano de texto fixo organizado por meio de sequências textuais e a análise dessas categorias evidenciou a forte influência do plano textual na ordenação dos argumentos, escritos pelos enunciadores em macroproposições hierarquicamente encaixadas ao longo dos parágrafos em direção ao encerramento e à súplica de aceitação do texto da propositura, momento em que a argumentação e o propósito comunicativo do projeto de lei se aproximam. As autoras defendem que o plano de texto e

as sequências textuais colaboram para conferir orientação argumentativa aos Projetos de Lei analisados.

O capítulo 17, *Uma Análise da Organização Enunciativa da Sentença Judicial*, Isabel Romena Calixta Ferreira (UFRN) e Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), discutem de que forma as categorias de análise de plano de texto responsabilidade enunciativa, ponto de vista e mediativo colaboram para a construção do gênero jurídico sentença condenatória, gênero discursivo que finaliza um processo-crime. O aporte teórico está centrado na Análise Textual dos Discursos, a qual integra as bases teóricas da Linguística Textual e da Linguística Enunciativa, particularmente, seguindo os postulados de Adam (2011), considera-se o texto em sua relação indissociável com o co(n)texto, com o discurso e com os diversos gêneros discursivos, acerca destes, como apregoa os pressupostos de Bakhtin (2016). Além disso, o trabalho é orientado por estudos de Passeggi et al. (2010), bem como por investigações que focalizam o Discurso Jurídico, dentre as quais se situam Rodrigues et al. (2010, 2016a), Cabral (2013), Gomes (2014) e Marquesi (2016).

O capítulo 18, *Ponto de Vista e Responsabilidade Enunciativa na Seção “Referencial Teórico” de uma Dissertação de Mestrado: discurso acadêmico-científico*, Albaniza Brígida de Oliveira Neta (UFRN) e Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), analisa o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa na seção “referencial teórico”. Os pressupostos teóricos estão ancorados na Linguística Textual, mais especificamente, na Análise Textual dos Discursos, conforme Adam (2011, 2019), Rodrigues e Cabral (2020) e na Linguística Enunciativa, fundamentada em Rabatel (2016, 2017, 2021), Rodrigues (2022). O *corpus* se constitui da seção “referencial teórico”, de uma dissertação de mestrado, a partir das seguintes categorias analíticas: o ponto de vista, os diferentes tipos de representação de fala e as indicações de quadros mediadores. Os dados analisados apontam que o autor da dissertação embora revele conhecimento nas bases de leitura, o texto é lacunar no diz respeito à voz autoral.

O capítulo 19, *Responsabilidade Enunciativa no Gênero Artigo de Opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa*, os autores Madson Bruno Soares Estevam (UFRN) e Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN), defende que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro vem sendo implementada tendo como foco a melhoria da educação básica brasileira, pelo ensino dos gêneros discursivos. Os referidos autores analisam o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa em um artigo de opinião finalista da Olimpíada, em 2016. A pesquisa fundamenta-se na Análise Textual dos Discursos, quadro teórico fomentado por Adam (2011, 2017, 2019), em que a Linguística Textual é vista como um subdomínio das práticas discursivas, além de autores que tratam sobre aspectos enunciativos, como Rabatel (2016, 2017, 2021), com as noções de ponto de vista e de responsabilidade enunciativa, Passeggi et al. (2010), com um quadro adaptado de análise da responsabilidade enunciativa além de outros. Os resultados do artigo de opinião analisado demonstram que o locutor enunciador primeiro, o participante, assume a responsabilidade enunciativa comportando-se como articulista em relação à temática de âmbito local, mas utiliza também vozes alheias, dependendo do objetivo empreendido na enunciação.

Seguindo uma perspectiva discursiva de análise, o capítulo 20, *A Gramática e as Práticas Discursivas: analisando estratégias de textualização e recursos linguísticos em gêneros jornalísticos*, de Marta Anaísa Bezerra Ramos (UEPB) e Camilo Rosa Silva (UFPB), desenvolve uma reflexão sobre “os usos linguísticos”, atividade que pressupõe a integração entre análise gramatical e textual, e, por essa razão, constitui ainda um desafio para muitos professores à medida que o texto, e não a frase, torna-se o conteúdo de ensino. Geraldi (1997), Travaglia (1998), Antunes (2003), Neves (2002), entre outros, compartilham da opinião de que a reflexão sobre os usos da língua se inicie pelo saber linguístico do aluno, para que, a partir do confronto com a norma padrão, ele depreenda regularidades de uso nas modalidades oral e escrita da língua. Dessa forma, sem deixar de considerar as diretrizes presentes nos documentos oficiais voltados ao ensino de língua portuguesa, os

autores apresentam propostas de análise que se baseiam nas orientações formuladas por Antunes (2010), em *Análise de textos*, embasada na Linguística Textual e nas orientações de Neves (2002; 2012), ancorada na vertente Funcionalista.

Finalmente, após esse breve percurso pelos textos, convidamos à leitura e almejamos que as abordagens teóricas e aplicadas focalizadas tragam significativas contribuições para o fazer docente, através do trabalho com gêneros discursivos e, por sua vez, instiguem outras reflexões nos cenários educativos. Que possamos estar atentos, sempre, como bem argumenta Aviva Freedman (1994, p. 46): “Às vezes, se você tiver sorte e a iluminação adequada – um novo elemento/construto/conceito é inserido em seu campo de visão e subitamente transforma a maneira como tudo o mais é e pode ser visto.”

*Março de 2024.*

*Maria das Graças Soares Rodrigues  
Simone Dália de Gusmão Aranha*





PARTE I

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS  
DISCURSIVOS MULTIMODAIS:**

**O HUMOR EM FOCO**







# A CONSTRUÇÃO DO HUMOR PELO VIÉS DA AMBIGUIDADE: UMA ABORDAGEM TEXTUAL-DISCURSIVA DOS MEMES VIRTUAIS

*Simone Dália de Gusmão Aranha  
Maria das Graças Soares Rodrigues*

## PALAVRAS INICIAIS

“O Riso é um caso muito sério para ser deixado para os comicos.” Georges Minois (2003, p.13)

Os gêneros discursivos do ambiente virtual expandem enormemente a capacidade humana de interação com o mundo, tornando-se um elemento-chave na ampliação dos usos cotidianos da linguagem.

No universo desses gêneros emergentes, percebe-se que eles empregam mais semioses do que outros. Esse tipo de gêneros caracteriza-se pelo uso de imagens em movimento (animações, fotos, ilustrações, ícones, símbolos), de uma infinidade de tipos de fontes, de cores e de sons (músicas, vozes, ruídos), e tais recursos audiovisuais tornam possível uma fonte fascinante de linguagens contemporâneas.

Existe uma variedade de gêneros advindos do meio virtual, que imprimem na sua estrutura organizacional traços bem significativos para análise da língua. Entre tantos, a nossa proposta recai em estudar o gênero *meme*. Monitorados por muita criatividade, os aspectos estruturais, formais e funcionais desse tipo específico de gênero abrem

um espaço rico e inovador para pesquisa: eles são dinâmicos, flexíveis, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, de forma rápida e interativa.

Nos *memes* reservados, especialmente, para este estudo, a construção de sentidos se dá pelos efeitos humorísticos que se concretizam, sobretudo, pelo jogo surpreendente das palavras aliado aos aspectos icônicos. É nesse contexto que justificamos a nossa proposta de análise com o *meme*, concebendo-o como um gênero propício à investigação na área dos estudos linguísticos.

Concebemos os *memes* virtuais como um gênero discursivo de natureza híbrida, situado no espaço digital de comunicação, e que abriga, na sua camaleônica organização, uma mescla de signos da modalidade escrita (signos visuais) e da modalidade oral (signos sonoros). Essas singularidades evidenciam toda a sua originalidade como um gênero multimodal, em outras palavras, como um gênero discursivo verbovisual.

Neste estudo, temos o objetivo de analisar como o processo de argumentação, nos *memes*, é interpelado pelo humor e de que forma o fenômeno ambiguidade contribui para a instauração de sentidos nesse gênero discursivo.

Para análise desse objeto de estudo, utilizaremos a noção bakhtiniana de gênero, que se respalda numa concepção de língua em diálogo contínuo com a sociedade. Para Mikhail Bakhtin (2000), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (orais ou escritos), situados nas relações mantidas pelos indivíduos, que refletem as condições e finalidades das várias esferas das atividades humanas, através de seu conteúdo, estilo e construção composicional.

Além de Bakhtin, destacamos como referencial teórico os estudos de Bergson (2001), Travaglia (1990, 2015), Possenti (1998, 2010), de Raskin (1985), sobre o humor, e princípios da Análise de Discurso de base francesa, representada por Maingueneau (2010), Charaudeau e Maingueneau (2014).

Quanto aos procedimentos metodológicos, pesquisamos na *web* (redes sociais, *blogs*, *sites*, *whatsApp*), e escolhemos, para este estudo, três

exemplos de uma conhecida série (ou “família”) de *memes*. Inicialmente, foi feito um levantamento prévio das principais estratégias argumentativas presentes no *corpus* e identificamos a *ambiguidade* como um dos elementos mantenedores da argumentação. Essa estratégia se constitui como um elemento central na dimensão discursiva do *meme*, correspondendo, satisfatoriamente, à sua expressividade.

Além da ambiguidade, outra noção importante que merece ser enfocada é a inferência. De um modo geral, a *inferência* é um elemento constitutivo do processo de compreensão, capaz de articular o significado literal de um determinado enunciado e um sentido possível para uma sentença linguística.

Quanto à perspectiva de análise, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, de viés interpretativista, cujos procedimentos adotados nos possibilitam considerar também a funcionalidade das categorias linguísticas e de sua importância para a investigar os efeitos do humor nos *memes*. Para tanto, será contemplada a estreita relação palavra-imagem-humor no processo de composição do gênero em foco e tais aspectos deverão exprimir, por sua vez, os discursos que emergem dos enunciados e além deles.

Em linhas gerais, temos o objetivo de pôr em discussão o trabalho da língua através do humor, e mais especificamente: a) discutir a importância das marcas linguísticas na condução do fio textual-argumentativo dos *memes* coletados; b) identificar os efeitos de humor no gênero discursivo *meme*, a partir de informações pressupostas ou subentendidas; c) estabelecer relações entre palavras e imagens na composição dos enunciados e o que são revelados a partir dessa fusão.

## **SOBRE OS MEMES: CONCEITO, ARQUITETURA E FUNCIONALIDADE**

Ao refletir acerca das “características de um conjunto de gêneros textuais-discursivos que estão emergindo no contexto da tecnologia digital”, Marcuschi (2002, p.1) defende que, embora não sejam “muitos

os gêneros emergentes nessa tecnologia, nem totalmente inéditos”, eles “sequer se consolidaram e já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”.

Para o autor, esse fato se concretiza “porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (Marcuschi, 2002, p. 22). É o caso de gêneros como *chats*, *e-mails*, vídeo aulas, *fanfictions*, *gifs*, hipercontos, *podcasts* e *memes*.

O termo *meme*, usado originalmente na área da Biologia, foi criado por Richard Dawkins, professor emérito de Oxford, em 1976, com o lançamento da obra *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta). Ampliando a Teoria de Evolução, esse etólogo e biólogo britânico define *meme* como um composto de informações que podem se multiplicar, da mesma forma que o gene tem a capacidade de repassar a informação genética para os indivíduos, o *meme* pode se espalhar na sociedade, propagando uma ideia ou comportamento.

Etimologicamente, a palavra *meme* vem do grego “mimema” e significa “imitação, algo imitado”. Os *memes* costumam “viralizar” e são amplamente usados na área comercial, que se beneficia da sua eficácia em divulgar uma marca ou serviço de forma instantânea e com grande alcance no mercado. Esse gênero emergente é alvo de interesse em estudos por profissionais de publicidade e *marketing* e são infinitos os seus exemplos na mídia contemporânea.

A materialidade visual dos *memes*, geralmente, é constituída por enunciados verbais acompanhados de imagens, traços caricatos ou ainda fotos adaptadas a desenhos, cujo suporte é uma forma geométrica quadrangular ou retangular, podendo essa forma estar dividida em dois planos sobrepostos, um superior e outro inferior.

No entanto, o gênero discursivo *meme* é muito mais que a junção de imagens com enunciados verbais, como bem ilustra o *meme* abaixo, que estampa uma foto de Dawkins: “Um meme não é só uma foto com alguma coisa escrita em cima.”



Para contextualizar a criação desse *meme*, é pertinente resgatar uma entrevista concedida por Dawkins à Editora Abril, que publica a *Super*<sup>1</sup>, ao responder perguntas de um público, formado em sua maioria por jornalistas, reunido no auditório dessa empresa. Ao abordar o assunto *memes*, Dawkins respondeu-lhes: “A internet, enfim, é um ótimo lugar para os *memes* se espalharem. Só não gosto da visão restritiva que o termo “*meme* de internet” ganhou, a de que um *meme* seria uma imagem com alguma coisa escrita em cima – e é isso que muitos jovens pensam!”

Albin Wagener (2022), na sua obra *Mémologie: théorie postdigitale des mèmes*, define memes como:

objetos emblemáticos da cultura web, os memes são onipresentes em um número considerável de plataformas desde o início dos anos 2000. Das redes sociais mais populares aos fóruns mais radicais, essas produções textuais, gráficas e

---

1 Entrevista disponível em <https://super.abril.com.br/ciencia/ele-esta-no-meio-de-nos>

polissêmicas recorrem à cultura popular para lidar com o social, temas econômicos, políticos ou culturais<sup>2</sup>. (tradução nossa)

Assim, os *memes* mobilizam argumentos e abarcam numerosos gêneros discursivos, tais como: novelas de TV, charges, tiras, histórias em quadrinhos, piadas, séries, programas de rádio, entre outros. Uma das características desse gênero é a sua estreita relação com o riso, com o cômico e tem um poder de síntese absoluto, reduzindo a uma ou duas frases um universo de sentidos.

Na composição dos enunciados, são usadas técnicas, manifestadas por mecanismos de diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, lexical, semântico) e outros ligados ao nível macrotextual, como a coerência, a ambiguidade, a pressuposição, a inferência e o conhecimento prévio. Outra estratégia marcante para a condução do fio argumentativo dos *memes* é o efeito da “quebra de expectativa”, “a surpresa no/do final”, o momento do coroamento humorístico pelas artimanhas da sua estrutura textual-discursiva.

Na condição de gênero multimodal, os *memes* consolida-se como um novo aporte verbo visual de relevância no processo sócio comunicativo, gerando inúmeras possibilidades de pesquisa na área da linguagem.

## **PERCURSOS DO HUMOR: ONTEM E HOJE**

Ao longo da história, o humor vem sendo abordado sob diversas visões e por várias áreas de conhecimento, a exemplo da Filosofia (Platão, Aristóteles, Shopenhauer), da Psicologia (Freud) e da Linguística (Raskin, Travaglia, Possenti).

---

2 Objets emblématiques de la culture web, les mèmes sont omniprésents sur un nombre considérable de plateformes depuis le début des années 2000. Des réseaux sociaux les plus populaires aux boards les plus underground, ces productions textuelles, graphiques et polysémiques prennent appui sur la culture populaire pour traiter de thématiques sociales, économiques, politiques ou culturelles.

Etimologicamente, a palavra humor se origina a partir da raiz do latim *umor*, que por sua vez deriva do termo *umere*, que significa “líquido”, “molhado” ou “úmido”. A adição da letra “h” ocorreu a partir de um erro de associação com a palavra *humus*, que, em latim, significa “terra”. Encontra-se a seguinte observação em Nascentes (1955, p.269): “Do lat. humore, líquido. No tempo em que predominava na medicina a doutrina do humorismo (Galeno), pensava-se que a disposição da pessoa dependia da natureza dos humores orgânicos (sangue, linfa, pituitas e bÍlis); assim, da secreção da bÍlis dependia o bom ou mau humor”

Assim, os gregos antigos acreditavam que, no corpo humano, há quatro líquidos orgânicos ou humores orgânicos (sangue, bÍlis negra, bÍlis amarela e fleuma), relacionados a quatro órgãos secretórios (coração, baço, fÍgado e cérebro/pulmões). Por sua vez, cada um desses líquidos simboliza um elemento básico da natureza, os elementos cósmicos: sangue (o ar), a bÍlis amarela (o fogo), a bÍlis negra (a terra) e a fleuma (a água).

Essa teoria defendia a tese de que o predomínio de um desses humores determinava o temperamento humano (estado de espírito) e que o equilíbrio desses líquidos era crucial para a saúde. Portanto, se apresentasse o *humor sanguíneo* (coração), o indivíduo seria amoroso, corajoso, esperançoso, alegre, se apresentasse o *humor melancólico* (bÍlis negra), o indivíduo seria depressivo, abatido, triste, se apresentasse o *humor colérico* (bÍlis amarela), o indivíduo seria irritado, amargo, ran-coroso, invejoso, hostil, e, por fim, se apresentasse o humor *fleumático* (fleuma), o indivíduo seria tranquilo, pacífico, paciente, insensível ao sofrimento ou a dor.

Para refletir sobre aspectos históricos relacionados ao humor, convém destacar também a visão teológica acerca do riso na Idade Média, período entre os séculos IV e XVI, tradicionalmente conhecida por *Idade das Trevas* ou ainda *Idade da Fé*. Nessa época de dominação religiosa, o riso (o não-sério) era desvalorizado, já que os textos bíblicos não faziam referência a passagens nas quais Jesus ria. Com o decorrer do tempo, esse

comportamento foi se transformando, o que pode ser constatado no campo religioso pelas feições menos sisudas reproduzidas nas imagens sacras, a exemplo da figura de São Francisco de Assis, e, aos poucos, o riso e o cômico foram ganhando espaço nas práticas sociais, a exemplo do uso de recursos de humor em sermões como estratégia persuasiva.

Ainda é preciso pôr em discussão as mudanças ocorridas nas escolhas de temas abordados em textos de cunho humorístico, uma vez que, em épocas passadas, era bastante comum haver piadas ridicularizando grupos sociais historicamente excluídos (negros, mulheres, idosos etc) ou questões culturais. No humor contemporâneo, não são mais bem-vindos discursos ofensivos dessa natureza. Isso, de fato, não é engraçado!

Nesse momento, para tratar dessa questão, nos fundamentamos, sobretudo, em estudos de Sírio Possenti, um dos pioneiros a aprofundar o tema no Brasil, defendendo a tese de que o humor é um campo, tais como o científico, o religioso, o político, o artístico, o jurídico, o universitário: “Hoje, diria que a novidade que de certa forma se impõe é uma reclassificação do humor: falta dizer dele o que está diante de todos: que é um campo” (Possenti, 2018, p. 12).

Esse analista do discurso ainda diz que os campos “são internamente heterogêneos” e que Maingueneau (2010), baseando-se em Bordieu, propôs uma extensão do conceito de campo como “entidades sociológicas” para “campos discursivos”:

Mas penso que assumir que o discurso humorístico é um campo (...) produz uma compreensão mais adequada do que classificá-lo por critérios funcionais ou comunicacionais. Permite – ou gera – outro olhar. E é hora de fazê-lo! Até porque o humor ganha espaços cada vez mais numerosos e relevantes no mundo atual. Deve-se enfatizar que esse fato se reflete na profissionalização de seus “praticantes”, um traço extremamente relevante na configuração de um campo, já que se trata de levar em conta, ao lado dos textos, as práticas características às quais os sujeitos aderem, precisam aderir, ou às quais resistem, apesar de tudo. (Possenti, 2018, p. 27)



O referido autor argumenta que a Linguística tem muito a ganhar ao se interessar pelos textos de humor, “pois eles, com certeza, são uma verdadeira mina para os linguistas”, tanto no que se refere à sua estrutura quanto ao seu funcionamento, tendo em vista que, nesses textos, é possível observar como vem se realizando “propriedades essenciais das línguas” (Possenti, 1998, p.13).

Contudo, Possenti afirma que não existe uma “linguística do humor” e justifica essa asserção enumerando “pelo menos três sentidos”:

- a) não há uma lingüística que tenha tomado por base textos humorísticos para tentar descobrir o que faz com que um texto seja humorístico, do ponto de vista dos ingredientes lingüísticos;
- b) no caso de se concluir que o humor não tem origem lingüística, que ele não é da ordem da língua, não há uma lingüística que explicita ou organize os ingredientes lingüísticos que são acionados para que o humor se produza;
- c) não há uma lingüística que se ocupe de decidir se os mecanismos explorados para a função humorística têm exclusivamente essa função ou se se trata do agenciamento circunstancial de um conjunto de fatores, cada um deles podendo ser responsável pela produção de outro tipo de efeito em outras circunstâncias ou em outros gêneros textuais (1998, p. 20-21).

Ele (2010, p. 61) estabelece uma base linguística para a compreensão do humor verbal: “esboço de mecanismos envolvidos na piada”, classificando-os por níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos. E ainda explica que as técnicas humorísticas fundamentais promovem a permissão da descoberta de outro sentido, de preferência inesperado, frequentemente distante daquele que é expresso em primeiro plano e que, até o desfecho da piada, parece ser o único possível.

Por sua vez, outro linguista brasileiro contemporâneo com estudos dedicados ao humor, Luiz Carlos Travaglia, teoriza:

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios. (Travaglia, 1990, p. 55).

Para esse renomado linguista (1990, p.24), cabe aos analistas textuais o desafio de estudar os gêneros menos conhecidos sob o ponto de vista científico, e, além dos aspectos semânticos, aponta como mecanismos pragmáticos do humor “a suspensão do senso comum e o fato do humor ser comunicação não confiável (não *bona-fide*)”. Em outras palavras, esse autor sintetiza o texto humorístico, diferenciando-o do texto não-humorístico, em uma perspectiva de comunicação não confiável, e ainda divide os textos em “necessariamente humorísticos” (piada, tira, charge, cartum, pegadinha, paródia, travalíngua) e “eventualmente humorísticos” (telenovela, romance etc.).

Travaglia (2015, p. 54-55) também propõe categorias analíticas para o humor:

1. Humor quanto à composição: a) descritivo; b) narrativo; c) dissertativo.
2. Objetivo do humor: a) crítica social ou a caracteres; b) denúncia; c) liberação; d) riso pelo riso.
3. Humor quanto ao grau de polidez: a) humor de salão; b) humor sujo ou pesado; c) humor médio.
4. Humor quanto ao assunto: a) negro; b) sexual, erótico, pornográfico; c) social; d) étnico.
5. Humor quanto ao código: a) verbal ou linguístico; b) não verbal.
6. Scripts que levam ao humor: a) estupidez, burrice; b) esperteza, astúcia; c) ridículo; d) absurdo; e) mesquinhez.

7. Mecanismos (recursos para criar humor): a) cumplicidade; b) ironia; c) mistura de lugares sociais ou posições de sujeito; d) ambiguidade; e) uso de estereótipo; f) contradição; g) sugestão; h) descontinuidade de tópico ou quebra de tópico; i) paródia; j) jogo de palavras; k) trava-línguas; l) exagero; m) desrespeito a regras conversacionais; n) observações metalinguísticas; o) violação de normas sociais

Nessa perspectiva pragmática, a construção do humor ocorre da interação entre leitor/autor/texto, através da percepção dos implícitos, dos atos de fala inacabados e da capacidade do leitor em perceber os sentidos pretendidos pelo autor dentre as possibilidades de serem construídas de forma inferencial no texto.

## **TEORIAS SOBRE O HUMOR**

Nos estudos do humor, há três grandes linhas de pensamento, essencialmente complementares, a saber: a *Teoria da Superioridade*, *Teoria do Alívio* e a *Teoria da Incongruência*. Segundo Raskin, essas teorias não se encontram em conflito e devem ser consideradas complementares:

As três abordagens, na verdade, caracterizam o complexo fenômeno do humor a partir de ângulos muito diferentes e de forma alguma se contradizem - ao invés disso, elas parecem complementar-se muito bem. Nos nossos termos, as teorias baseadas na incongruência se referem ao estímulo; as teorias da superioridade caracterizam as relações ou atitudes entre o falante e o ouvinte; e as teorias de liberação/relaxamento comentam apenas sobre os sentimentos e psicologia do ouvinte. (RASKIN, 1985, p. 4)

A *Teoria da Superioridade* (ou da hostilidade, da malícia, do escárnio) concebe o humor como um mecanismo de afirmação social de um indivíduo sobre outro, ou de um grupo social sobre outro. Remonta a Grécia Antiga (Platão, Aristóteles), Hobbes e Bergson e recorre à ênfase

exagerada nos aspectos negativos e pejorativos caracterizadores do riso: rimos porque nos sentimos superiores ao objeto do riso.

A *Teoria do Alívio* (ou da válvula, da liberação), baseada nos escritos de Freud (1995), defende que a função do humor consolida-se no prazer do alívio psíquico: o humor é uma espécie de válvula de escape para a tensão das relações humanas. Na visão de Freud, o risível libera o indivíduo que ri de suas inibições, pensamentos e sentimentos reprimidos.

A *Teoria da Incongruência*, descrita por filósofos como Kant e Schopenhauer, abrange uma vasta gama de situações humorísticas e pode ser considerada a mais importante na abordagem linguística do humor, comparando-a às duas teorias mencionadas: o humor nasce da dualidade essencial entre a percepção e a representação do mundo.

Outros fundamentos teóricos também devem ser considerados para tratar do humor, além dos aspectos verbais: a *Teoria Semântica dos Scripts do Humor Verbal*, de Victor Raskin (1985), e a *Teoria do Humor*, de Thomas Veacht (1998).

Na *Teoria Semântica do Humor (Semantic Script Theory Of Verbal Humor)*, Raskin defende a tese de que o texto humorístico é construído a partir de dois *scripts*<sup>3</sup> que, embora distintos, tornam-se compatíveis.

Os aspectos linguísticos ativados pelo conhecimento lexical dependem do conhecimento de mundo, das informações enciclopédicas partilhadas entre os falantes, que geram interpretações possíveis, cuja percepção daquela pretendida pelo texto consiste na identificação do gatilho semântico. Nessa abordagem, os textos humorísticos iniciam-se de uma maneira e termina de outra, no momento que ocorre a

---

3 Rosas (2003, p. 140) propõe a seguinte definição para *scripts*: “O *script*, ou roteiro, define-se como um feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona. Tais informações apresentam-se em seqüências tipicamente estereotipadas, predeterminadas, e, como tais, além de serem objetos cognitivos, os *scripts* estão intimamente relacionados a itens lexicais e podem ser por eles evocados.”

troca de um modo de comunicação *non-bona-fide* (não confiável, não-literal) que se sobrepõe ao *bona-fide* (confiável, literal).

Por sua vez, Thomas C. Veatch (1998) propõe o gatilho não verbal. Ele corrobora a proposta de Raskin, mas agrega os aspectos extralinguísticos aos textos humorísticos, ampliando, assim, a análise com categorias mais abstratas, que extrapolam o verbal.

Como se percebe, em ambas teorias, a quebra da expectativa corresponde a um fator primordial para a construção do humor, muito embora ocorra através de fenômenos construtores da significação, como a ambiguidade, a inferência, a ironia, a intertextualidade entre outros.

## DA TEORIA À PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO HUMOR NOS MEMES

Defendemos a tese de que a *ambiguidade* é uma importante estratégia argumentativa, na composição do *meme* virtual. Em sua origem latina - *ambiguitas, atis* - o termo ambiguidade significa incerteza, dúvida.

Dependendo do enfoque teórico, é possível encontrar conceitos distintos para esse fenômeno. Aqui, optamos por tomar como base, a noção desenvolvida por estudos discursivos, postulada por Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 35): a “ambiguidade é um fenômeno ligado à discursivização de um enunciado” e “se produz sempre que uma mesma frase apresente vários sentidos e seja, então, susceptível de ser interpretada de diversas maneiras”, podendo ocorrer por “causas diversas”:

Elle peut être de l'ordre *lexical*, dû à la polysémie des mots (un mot ayant plusieurs significations). (...) Elle peut, également, être de l'ordre *syntaxique*, la mesure en fait, cette fois, est la construction de la phrase qui est en cause, car elle ne révèle, dans sa structure de surface, la construction sous-jacente correspondante.

Esses autores dizem que no âmbito da “análise do discurso, pode-se falar de ambiguidade discursiva, quando ela se localiza não no sentido das palavras do léxico nem na construção frástica, mas no sentido implícito, e explicam assim:

Com efeito, um mesmo enunciado pode ter uma significação diferente de acordo com a inferência produzida pelo intérprete. (...) A ambiguidade discursiva é, então, constitutiva de todo fato de comunicação, já que não há ato de discurso que não seja portador de um ou de vários implícitos.

Para análise do *corpus*, recorreremos ainda a outro princípio teórico, por constatarmos que a construção de sentidos dos *memes* também perpassa pelas inferências. No *Dicionário de Análise do Discurso*, Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 35) afirmam que a noção de *inferência* originalmente “é encontrada na lógica formal, que se dedica a descrever as relações de verdade que se instauram entre diferentes proposições”:

Trata-se, então, de uma atividade de raciocínio - da qual a dedução e a indução são casos particulares - que diz respeito à passagem de uma proposição a outra quanto a seu possível valor de verdade, o que distingue a relação de inferência da relação de implicação.

De modo geral, o termo *inferência* consiste em uma dedução, em um procedimento comunicativo essencial para se chegar aos sentidos de certos enunciados. Conforme esses autores (2014, p. 35), esse processo interpretativo é

utilizado para tentar dar conta das operações que permitem extrair sentido implícito dos atos de discurso, aquele sentido que é produzido pelo sujeito falante, e reconstruído (ou produzido) pelo destinatário. Assim, o locutor pode implicar, conscientemente ou não, sentido nos enunciados que produz, com finalidades estratégicas. Cabe ao destinatário extrair o sentido implícito dos enunciados, apoiando-se nos diferentes componentes do contexto.

Com o propósito de demonstrar a aplicação dos conceitos teóricos que vimos discutindo até aqui, e baseando-se em Raskin, apresentamos uma síntese das etapas que serão consideradas para análise no gênero discursivo *meme* coletado para o presente estudo. Para tanto, escolhemos três *memes*<sup>4</sup> que apresentam em comum o enfoque às famosas Leis de Newton e que na sua arquitetura composicional partilham das seguintes regularidades:

QUADRO DAS REGULARIDADES DOS MEMES EM ANÁLISE
- O texto possui uma intenção humorística;
- Mudança do modo de comunicação <i>bona-fide</i> para o <i>non bona-fide</i> ;
- Dois scripts superpostos compatíveis com o texto (no todo ou em parte). Um gatilho, óbvio ou implícito, permite a passagem de um <i>script</i> para outro, assegurando uma relação de oposição entre os <i>scripts</i> . A mudança é feita por um gatilho em dado trecho-chave, que leva a ambiguidade ou contradição;
- Gatilho não-verbal: os <i>memes</i> são textos híbridos, multimodais, assim, justifica-se a intenção humorística, sobretudo, pela junção do verbal com o não verbal.

No tocante às etapas de análise, inicialmente, será feita a descrição dos memes, tentando contextualizar a cena humorística. No caso, os três memes apresentam o mesmo foco de discussão, que, aqui, denominamos de “tema de enquadre”, a saber: as Leis formuladas pelo físico inglês Isaac Newton. Na impactante obra “*Princípios matemáticos da filosofia natural*”, publicada em 1687, Newton apresentou as leis da gravitação universal, fundamentos decisivos para a história da humanidade. Em síntese, essas leis descrevem a dinâmica do movimento: a 1ª (*Lei da inércia*) trata da resistência à mudança do estado de movimento; a 2ª (*Lei do princípio fundamental da dinâmica*) define a força resultante e a

---

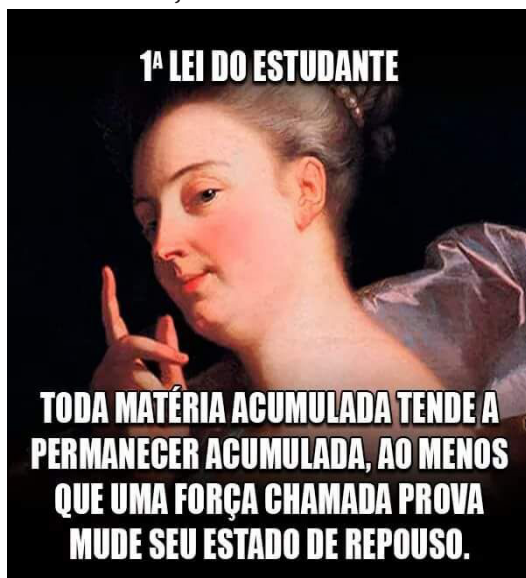
4 Esses memes integram um *corpus* ampliado, para fins de estágio pós-doutoral, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a supervisão da Prof.ª Dr.ª Maria das Graças Soares Rodrigues.

sua relação com a aceleração; e a 3ª (*Lei da ação e reação*) descreve os pares de forças que surgem da interação entre corpos.

Após a descrição da cena humorística, será feita a identificação dos *scripts* e do gatilho não verbal (os elementos extralinguísticos). Serão destacados os elementos linguísticos (tais como verbo, substantivo, adjetivo, conjunção etc.) e os fenômenos linguísticos (ambiguidade, inferência, repetição, intertextualidade etc), que se sobressaem nos *memes*. Será abordado também outro mecanismo importante para a condução do fio argumentativo, o efeito da “quebra de expectativa”, “a surpresa no/do final”, momento do coroamento humorístico pelas artimanhas da composição textual-discursiva muito recorrente no gênero *meme*.

Partindo desse direcionamento, elencamos as seguintes categorias analíticas: *Cena Humorística*, *Script 1*, *Script 2* e *Gatilho Não Verbal*. Nomeamos essa família de *memes* (“Sobre as Leis de Newton”), *corpus* deste estudo, e assim analisaremos o MEME 1: *Sobre a Força da Prova*, o MEME 2: *Sobre a Força do Amor* e o MEME 3: *Sobre a Força da Atração*.

### **MEME 1: SOBRE A FORÇA DA PROVA**





**CENA HUMORÍSTICA:** A imagem original de um famoso quadro, óleo sobre tela, pintado por *Hyacinthe Rigaud*, em 1709. Em pesquisas pela *web*, não encontramos registros sobre a modelo (quem é?), essa informação permanece em anonimato. A pintura original ilustra o “retrato” de uma mulher seminua, ombro à mostra e seio descoberto até o mamilo, com cabelos puxados formando um elegante coque. A imagem feminina contribui para a ressignificação cômica da obra artística, e, considerando o seu título - *La Menasseuse* (“A ameaçadora”), podemos inferir que o olhar enigmático da jovem dama provoca um ar de advertência velada para o expectador, ao erguer a sua mão, com o dedo indicador levantado. Dito de outro modo, percebe-se, no *meme*, uma relação de complementariedade entre o aspecto icônico e os elementos linguísticos.

**SCRIPT 1** – A 1ª Lei de Newton (Lei da Inércia): “Todo corpo continua em seu estado de repouso ou de movimento uniforme em uma linha reta, a menos que seja forçado a mudar aquele estado por forças aplicadas sobre ele.”

**SCRIPT 2** – “1ª Lei do Estudante: toda matéria acumulada tende a permanecer acumulada, ao menos que uma força chamada prova mude seu estado de repouso”.

**GATILHO NÃO VERBAL** - A imagem do famoso retrato feminino “transforma-se” numa professora dando um “recado” para seus alunos. A intertextualidade com a obra de Rigaud é uma estratégia argumentativa de suma importância para o estabelecimento do humor.

Analisando o *Meme 1*, podemos atribuir dois sentidos “antagônicos”, impulsionados por dois *scripts* que se contrapõem: a 1ª lei de Newton e a “1ª lei do estudante”. Esses sentidos são sustentados pelo conhecimento de mundo ativado pelo leitor.

A ambiguidade lexical motivada pelo uso das palavras *matéria acumulada*, *força*, *prova*, *estado de repouso* dão graça ao enunciado, e a

Lei da Inércia transforma-se na “1ª Lei do estudante”. Do mesmo modo, as escolhas dos verbos (*tender, permanecer, mudar*), do substantivo *prova* (prova da lei física ou a prova escolar) e o mecanismo de repetição do adjetivo “acumulada” tornam-se mecanismos importantes para o efeito humorístico, pois rompem com o previsível do *script 1*.

Como se nota, o tom humorístico é consolidado a partir do jogo astucioso da linguagem (verbal e não-verbal) do *meme*, que afeta, de forma singular, a sua construção de sentidos. Isso se torna possível, quando, principalmente, inferimos que aquela mulher pode remeter a alguma professora “ameaçadora” chamando a atenção dos seus alunos na sua rotina de sala de aula.

## MEME 2: SOBRE A FORÇA DO AMOR



**CENA HUMORÍSTICA:** Esse *meme* põe em evidência duas imagens que se contrapõem visualmente - um casal apaixonado e o retrato do físico Isacc Newton -, com o intuito, talvez, de enaltecer a distância entre a subjetividade do amor e a objetividade da

Ciência. Nesse sentido, observando a primeira imagem, é possível supor (inferir), pela tiara de flores na cabeça da moça, que se trata de uma cerimônia de casamento daqueles dois jovens, que se autodeclararam: “Eu te amo com todas as minhas forças”. Em contraste com esse cenário de paixão, surge, abaixo, a imagem carrancuda de Newton, que com o ar desaprovador profere a sua célebre lei: “A soma de todas as forças é igual a zero.” Nesse momento, o inesperado acontece e a orientação discursiva do *meme* é conduzida pelo efeito humorístico dos enunciados aliado às imagens sobrepostas.

**SCRIPT 1** – A 2ª Lei de Newton («Lei da Superposição de Forças ou Princípio Fundamental da Dinâmica»). Essa lei explica o que acontece com um corpo, quando a resultante (soma vetorial) de todas as forças externas que atuam sobre ele é zero: o corpo pode tanto permanecer em repouso quanto continuar movendo-se em linha reta com velocidade constante.

**SCRIPT 2** - A declaração de amor de um jovem casal em clima de romance.

**GATILHO NÃO VERBAL** – Duas imagens justapostas e antagônicas: um casal apaixonado, declarando o seu amor, num lindo dia ensolarado, e a imagem sisuda de Isaac Newton.

Analisando o *Meme 2*, é possível notar que o clima amoroso da primeira cena (a parte superior) é rompido pela outra cena (a parte inferior). O uso repetitivo do substantivo “forças” intensifica o efeito cômico do *meme*. Sobre essa estratégia de repetição com fins humorísticos, Bergson (2001, p. 54) diz que: “Numa repetição cômica de palavras há geralmente dois termos presentes: um sentimento comprimido que se estira como uma mola e uma idéia que se diverte a comprimir de novo o sentimento”.

É assim, pois, que se constrói a graça desse *meme*. Enquanto os protagonistas apaixonados juram amor eterno, uma nova voz – de desdém - ressoa em direção contrária, e outros sentidos são orquestrados.

A quebra de expectativa se dá pela resignificação do discurso romântico pelo discurso científico, quando o ilustre Newton ironiza a força do amor (que se torna nula) diante da Ciência.

### **MEME 3: SOBRE A FORÇA DA ATRAÇÃO**



**CENA HUMORÍSTICA:** O pano de fundo desse *meme* é o famoso retrato de Isaac Newton, obra pintada por Godfrey Kneller, em 1689. O *meme* faz menção a 3ª Lei de Newton (“Lei da Gravitação Universal” ou “Lei da Ação e Reação”), com o argumento que se dois corpos possuem massa, ambos estão submetidos a uma força de atração mútua, proporcional às suas massas e inversamente proporcional ao quadrado da distância que separa seus centros de gravidade. Os princípios dessa lei apontam que a força de atração é igual para os dois corpos interagentes, independentemente de suas massas.

**SCRIPT 1** - Lei da Física: “Quanto maior a massa maior a atração”

**SCRIPT 2** - Newton afirma ter atração por gordinhas.

**GATILHO NÃO VERBAL** – A imagem de Newton, com semblante enigmático e sedutor.

No que diz respeito à sua arquitetura, os *memes* podem ser formados de diversas formas e estilos. No meio digital, há uma conhecida série de *memes* (ou famílias de *memes*), que apresenta um formato recorrente a partir da reprodução da seguinte estrutura linguística: “Mas... (nome de grandes pensadores), não podemos escrever isso”, que é complementado, de imediato, por outro enunciado: “Então, coloca aí...” (frase canônica do pensador citado).

Assim, o *meme* 3 segue essa família de *memes* e o tom humorístico é fortalecido pela revelação inédita de que as “gordinhas” são objetos de desejo de Newton. Ao ativarmos o nosso conhecimento de mundo, podemos perceber o efeito humorístico da ambiguidade gerada pelo uso da palavra *massa*, estabelecendo-se um cruzamento de discursos com as Leis de Newton: esse famoso físico e a sua atração pelas “gordinhas”, mulheres de “muita massa”, pois “quanto maior a massa, maior a atração”.

## **PALAVRAS FINAIS**

Após tanto tempo de desprestígio no meio acadêmico, o trabalho com gêneros humorísticos se consolida como um terreno fértil e por ser um produto cultural, o humor, por excelência, é um campo vasto e multifacetado.

Assim, este estudo destaca a potencialidade textual-discursiva do gênero humorístico *meme* virtual, que incorpora várias semioses, caracteriza-se pelo viés cômico e crítico, e manifesta-se pela orientação argumentativa dos seus enunciados aliados aos aspectos icônicos.

Ao analisar o corpus, constatou-se a importância da ambiguidade como um elemento essencial na produção de sentidos dos *memes*, enaltecendo o trabalho da língua através do humor, que não se revela

a partir de sentidos óbvios, mas por modos diferentes de se pensar a linguagem.

Concebemos, pois, o meme como unidade de teorização e de descrição da língua e enalteçemos a sua relevância no trabalho da língua através do humor. Como bem diz Pereira (2023): “Esta é a minha hipótese: humor, ou sentido de humor, é, na verdade, um modo especial de olhar para as coisas e pensar sobre elas”:

Pensar de pernas para o ar  
é uma grande maneira de pensar  
com toda a gente a pensar como toda a gente  
ninguém pensava nada diferente  
Que bom é pensar em outras coisas  
e olhar para as coisas noutra posição  
as coisas sérias que cómicas que são  
com o céu para baixo e para cima o chão<sup>5</sup>.

E é assim que, também, pensamos. Viva o humor!

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2000. [1. edição: 1979]

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 2002.

BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

---

5 Versos do poeta português Manuel António Pina, citados por Pereira (2023).

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente**. 2. ed. Imago: Rio de Janeiro, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955.

PEREIRA, Ricardo Araújo. **A doença, o sofrimento e a morte entram num bar**: uma espécie de manual de escrita humorística. Lisboa: Tinta-da-China, 2023.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RASKIN, Victor. **Semantic mechanisms of humour**. Dordrecht: D. Reidel, 1985.

ROSAS, Marta. **Por uma teoria da tradução do humor**. DELTA 19. 2003. (p.133-161)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto Humorístico: o tipo e seus gêneros. In: Carmelino, Ana Cristina (Org.. **Humor eis a questão**. São Paulo: Cortez, 2015. (p.49-90)

TRAVAGLIA, L. C. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística.** D.E.L.T.A, v.6, n. 1, 1990, p. 55-82.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Recursos lingüísticos e discursivos do humor:** humor e classe social na televisão brasileira. In: XXXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 1989, São Paulo. Estudos Lingüísticos - XVIII anais de seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena / GEL-SP, 1989. v. XVIII. p. 670-677.

VEATCH, Thomas C. **A Theory of Humor.** Humor: International Journal of Humor Research, Berlin: Mouton DeGruyter, vol. 11. n.2. 1998. (p. 161-216). Disponível em: <http://www.tomveatch.com/else/humor/paper/>. Acesso em: dezembro de 2022.

Wagener, Albin. **Mémologie:** théorie postdigitale des mèmes. Grenoble, UGA Éditions, 2022.



# **DESIGN VISUAL, MULTIMODALIDADE E CHARGE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA COMO UMA PROPOSTA DE MULTILETRAMENTO**

*Dianne Kamilla Nascimento de Oliveira  
Ivandilson Costa*

## **INTRODUÇÃO**

A charge pode ser caracterizada como um gênero jornalístico que usa do humor e da sátira para criticar um tema inerente à sociedade. Este trabalho abordou charges do cartunista mineiro Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido como Duke, com temática voltada para a pandemia da COVID-19. O objetivo deste trabalho é observar os aspectos visuais das charges, fundamentando-se especialmente nos pressupostos da Gramática do Design Visual, conceituada por Kress e van Leeuwen (2006), a fim de trazer possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade que podem ser exploradas nas aulas de leitura, além de mostrar a importância dos elementos visuais para o desenvolvimento da habilidade crítica-discursiva dos alunos, bem como desenvolvimento de práticas de multiletramento.

Para cumprir o propósito do estudo, antes se faz necessário a apresentação de alguns conceitos que corroboram a linha de pensamento que compõe o desenvolvimento do trabalho como o conceito de Gramática do Design Visual (GDV), a relevância dos aspectos

multimodais para o ensino, bem como as práticas de multiletramento como elementos de representação social e cultural, além de discutir o conceito e a importância do gênero charge para captar e projetar a realidade, através do olhar capcioso e satírico do chargista.

Para tal, utilizaremos ideias de teóricos como Kress e van Leeuwen (2006) e Fernandes e Almeida (2008) para as perspectivas da GDV; Cani e Coscarelli (2016), quanto à análise da importância do design visual e múltiplos modos para o ensino; Kalantzis e Cope (2012) e Rojo (2012) serão apresentados para a discussão sobre os multiletramentos, sua relevância sociocultural e histórica, suas implicações para a aprendizagem; e as ideias conceituadas por Alves, Pereira e Cabral (2013) e Cavalcanti (2012) como parte da construção de fundamento para a compreensão de como se organiza o gênero charge em seus caracteres estruturais, sociais, textual-discursivos.

Nesse âmbito, as ideias serão apresentadas na seguinte ordem: num primeiro tópico, trataremos o conceito da GDV dada a importância para a análise das charges, além de mostrarmos a relevância do design visual para o ensino. Num segundo momento, explicaremos a noção de multiletramentos e logo após serão trazidos conceitos e ideias sobre o gênero discursivo charge. No tópico seguinte, analisaremos três charges evidenciando a importância dos aspectos visuais para a (re)leitura do mundo e das relações sociais. Por fim, nas considerações finais, retomaremos conceitos mostrados ao longo da abordagem, revisaremos nossos objetivos e pontuaremos a contribuição deste artigo para a comunidade acadêmica e, sobretudo, para o trabalho com a multimodalidade em sala de aula.

## **1 ANÁLISE DO DESIGN VISUAL: A GDV E ALGUNS ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS BÁSICOS**

Textos que compõem em sua estrutura uma ênfase saliente no aparato parte visual carregam uma alta carga de informatividade, contemplada tanto na parte verbal como na parte não verbal. A estrutura

visual de um texto apresenta um sistema próprio de signos que, junto ao modo verbal de significar, se complementam e formam uma unidade coerente de sentido, a fim de cumprir seu propósito comunicativo. Partindo do ponto em que a compreensão de um texto visual é construído a partir da relação imagem-leitor, esta se estrutura de forma real e resulta em representações específicas da realidade. De acordo com Costa (2016):

A relação entre a imagem e os usuários não se dá no seio de uma relação abstrata, de modo dissociado de um contexto múltiplo – social, institucional, técnico, ideológico. Isso suscita questões básicas relativas ao funcionamento da imagens tais como que relação ela estabelece com o ‘real’; como se dão as formas e meios de tal representação; como ela trabalha com categorias singulares de nossa concepção de realidade, relações de espaço e tempo, por exemplo; como a imagem lida com a inscrição de significações. (COSTA, 2016, p.96)

Para analisar como os aspectos imagéticos funcionam para formar a semântica textual, a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), adota uma estratégia própria de análise textual, pois, como pontuam Fernandes e Almeida (2008):

Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associados exclusivamente à análise crítica dos textos visuais (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.10).

A GDV propõe uma análise fundamentada em três metafunções que se combinam e interagem entre si, produzindo assim elos semânticos através de sua própria estrutura composicional. Essas metafunções são: “(.) representacional (descreve os participantes de uma ação), uma interacional (descreve as relações sócio-interacionais construídas

pela imagem) e outra composicional (que combina seus elementos)” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.11).

**Figura 1:** As Metafunções da GDV



Fonte: adaptado de BARBOSA, 2008 por OLIVEIRA, 2022

A GDV busca trazer uma visão ampliada no que diz respeito à imagem enquanto representação social, pois admite que os aspectos visuais do texto expressam diversas formas de retratar a realidade social de diversos grupos. Sendo assim essa gramática:

(...) descreve um recurso social de um determinado grupo, seu conhecimento explícito e implícito sobre esse recurso e seus usos nas práticas desse grupo. Então, em segundo lugar, diríamos que é uma gramática bastante geral, porque precisamos de um termo que possa abranger a pintura a óleo e o layout da revista, a história em quadrinhos e o diagrama científico. Reunindo esses dois pontos, e tendo em mente nossa definição social de gramática, diríamos que ‘nossa’ gramática é uma gramática bastante geral do design visual contemporâneo em culturas ‘ocidentais’, um relato do conhecimento e práticas explícitos e implícitos em torno um recurso, constituído pelos elementos e regras subjacentes a uma forma de comunicação visual específica da cultura. (KRESS, van LEEUWEN, 2006, p.3)

A ideia da Gramática Visual é trazer uma mesma análise do que se faz na linguagem verbal à linguagem não verbal, com uma sintaxe própria, destacando todas as estruturas que integram um texto e como esses elementos se combinam para a construção de sentido. E, para além disso, a idealização do caráter e formas de interação social presentes na multimodalidade. Sobre o aspecto socio-interacional presente nas representações imagéticas, Kress e Van Leeuwen (2006) destacam que:

Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, eles também podem ser expressos linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, e não a modos semióticos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como algumas coisas podem, por exemplo, ser “ditas” visualmente ou verbalmente, outras apenas visualmente, outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específico. (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 2)

A Gramática do Design Visual desempenha um papel crucial no aprofundamento dos estudos acerca da importância das imagens para a construção da semântica textual e construção do ideário social pelas suas diversas representações visuais.

## **1.2 ANÁLISE DO DESIGN VISUAL E A SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO**

A internet intensificou o uso de imagens como forma de representação social, cultural e identitária, presentes em diversos meios de comunicação e na vida prática da sociedade moderna. Com isso, os elementos imagéticos se tornam muito mais que apenas elementos que auxiliam no design e estética de um texto, mas também componentes fundamentais no processo de construção da compreensão textual. Diante disso, surge a necessidade de um estudo e, sobretudo,

da prática em sala de aula, mais aprofundados, acerca do protagonismo da multimodalidade para a exploração de significados diversos, além da construção do saber crítico por meio de gêneros que sintetizem as temáticas sociais presentes no cotidiano dos alunos. Paralelo a esses aspectos:

Isso traz para as escolas alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais, assim como explorar as possibilidades de comunicação digital e das informações oferecidas por elas e levar para a sala de aula práticas pedagógicas que abordem esse caráter multissemiótico dos textos em circulação. (CANI; COSCARELLI, 2016, p.15)

Entender como a linguagem visual dentro de gêneros ocupa uma posição fundamental para o processo de comunicação nas aulas de leitura e interpretação textual é possibilitar um estudo amplo e diversificado sobre a semântica textual, permitindo uma (re)leitura do mundo por meio de temáticas sociais, por isso:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concluintes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como 'modos de dizer' que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. (ROJO, 2012, p. 182, *apud* BEZERRA; LIMA; OLIVEIRA, 2016, p.229)

E, nesse processo, o professor ocupa uma posição de destaque, pois é fundamental que a prática pedagógica seja voltada para o entendimento crítico-reflexivo do mundo e de tudo que nos rodeia. Nessa perspectiva:

O exame cuidadoso de textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação de linguagem verbal

à não verbal. Para isso, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica. (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18)

O aluno precisa sentir que o ensino o envolve por completo e o coloca em uma posição de agente da própria aprendizagem, entendendo como os textos visuais são importantes para criar o ideário crítico diante das circunstâncias sociais, por meio de uma aula colaborativa em que os alunos, com o estudo e análise de textos visuais, reconhecem e entendem como funciona a realidade de maneira prática e libertadora. Por serem textos que apresentam uma gama de informações fundamentais para a compreensão da proposta comunicativa e, principalmente, do mundo, o aluno, ao se deparar com esse tipo de texto deve ser “um leitor atento e ‘antenado’ com o que acontece a sua volta, pois sem a devida leitura (autônoma e eficaz) e conhecimentos prévios (conhecimento de mundo), o mesmo pode se perder no conteúdo da mensagem e não a recuperar.” (HONORATO, 2017, p. 53).

## **2 MULTILETRAMENTO COMO PRÁTICA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Na escola, há sempre a necessidade de formar alunos capazes de ler e interpretar, compreender linguística e socialmente todos os enunciados de um texto (e todos os elementos que o compõem), além de analisar criticamente o discurso por trás da superfície textual. E, diante da aparição de novas formas de interação social, urge a necessidade de compreender como essas novas formas de interação sistematizam-se e criam ideários linguísticos e sociais.

Um aluno letrado deve ser capaz de atribuir diversos valores de sentidos aos textos além de identificar a carga semântica presente dos elementos visuais e relacionar as linguagens verbal e não verbal a fim de construir o ideário social presente no gênero e, por isso,

trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.” (ROJO, 2012, p.8)

Os textos visuais, sobretudo as charges, desempenham um papel fundamental na articulação do caráter crítico social de uma comunidade, pois “o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das Comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Entretanto, para que todos esses pontos sejam explorados em sala de aula, é preciso discutir e conhecer o conceito de multiletramento. A priori, é fundamental relacionar os conceitos de multiletramentos com as experiências sociais e culturais de uma sociedade já que os textos multimodais refletem, em sua totalidade, as interações sociais de diversos níveis de uma comunidade e, sendo assim:

O conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de significados hoje: o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos movimentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social contando com o assunto, experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gênero e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. (KALANTZIS; COPE; 2012, p.1, *apud* CASCAROLLI; KERSCH, p.19).

Outro conceito que podemos trazer à discussão é a conceituada por Barton e Hamilton (2000, p. 7-8) que afirmam que

As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização da língua escrita que as pessoas lançam mão em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com letramento. Contudo, as



práticas não são unidades de comportamento observáveis porque elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

Essa visão nos possibilita observar o letramento além do que apenas ler e identificar a mensagem de um texto, mas também entender, referenciar e observar as relações diretas entre texto-realidade-sociedade. A pedagogia dos multiletramentos, conceituada por Cope e Kalantzis (2014), reforça a ideia e, principalmente, a importância do uso dos textos multimodais dentro de sala de aula como parte da construção dos saberes sociais tão relevantes na vida prática dos alunos. Essa pedagogia dimensiona que:

A abordagem dos multiletramentos sugere trazer textos multimodais, e particularmente aqueles típicos da nova mídia digital, para currículo e para a sala de aula. Isso torna a pedagogia da alfabetização ainda mais relevante e envolvente por suas conexões manifestas com o meio de comunicação de hoje. Ele também fornece uma base poderosa para a sinestesia, ou aprendizado que emerge da mudança de modo, movendo-se para trás e para frente entre representações em texto, imagem, som, gesto, objeto e espaço. (COPE; KALANTZIS, 2014, p.3, tradução nossa)

Ainda enfatizando a visão de multiletramento como reflexo da pluralidade cultural da sociedade em contato com a construção textual, Rojo (2012) afirma que:

O conceito de multiletramentos (...) aponta para dois tipos específicos importantes de multiplicidade presente em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de Constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2020, p.12)

As formas de manifestações culturais e identitárias de uma sociedade foram se moldando na contemporaneidade pelo aparecimento das imagens como meio de expressão bastante representativa. Moldar

práticas pedagógicas que levem em consideração a interação entre texto verbal e imagem é comportar essas novas formas de manifestações para dentro de sala de aula, como uma parte fundamental para criar um aluno letrado, que consiga deferir os diversos sentidos das várias modalidades de um texto e, principalmente, possa identificar e interpretar o discurso social e crítico presente nas mais diversas multimodalidades. Assim, “os multiletramentos exigem e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem, e criador de sentido.” (BEZERRA; LIMA; OLIVEIRA, 2016, p.230)

### **3 CHARGE COMO CAPTAÇÃO DA REALIDADE E LEITURA DO MUNDO**

A charge é um gênero textual presente em diversos meios de comunicação como jornais e revistas e está cada vez mais inserido nas aulas de leitura e interpretação textual muito pelo seu caráter crítico e social que visa, principalmente, criticar e causar reflexão. De acordo com Cavalcanti (2012):

A charge encontra-se na página de opinião, de editoriais, ou mesmo na primeira página dos jornais porque transmite informações que envolvem fatos, mas é, ao mesmo tempo, um texto crítico e humorístico. É a representação gráfica de um assunto conhecido dos leitores segundo a visão crítica do desenhista ou do jornal. Quanto à forma, as charges representam figuras com possibilidades existentes no mundo real. Assim, na maioria delas, são utilizadas caricaturas e símbolos e não desenhos lúdicos, fantasiosos. Em sua construção, é necessário ter detalhes que forneçam dados suficientes para a compreensão do leitor, tais como a caracterização do ambiente e as marcas simbolizando o tema tratado. (CAVALCANTI, 2012, p. 74-75)

Como forma de entender o mundo e o modo como as sociedades enfrentam questões como política, saúde pública, educação, economia e outros temas tão necessários à vida em comunidade, a charge

desempenha um papel fundamental pois “através de suas características humorísticas e sátiras, e por que não dizer inteligentes, promovem uma visão mais crítica dos problemas vigentes na sociedade” (ALVES; PEREIRA; CABRAL, 2013, p.430).

Encarar esse gênero como um aliado na construção do saber crítico do aluno favorece a discussão em sala de aula sobre como as sociedades encaram e agem diante de determinados

temas e como a visão do chargista sobre essas situações é representada de forma visual e gramatical, envolvendo elementos múltiplos para formar o conteúdo do texto que promove, através da análise de todos os seus elementos, uma visão ampliada acerca de tudo que nos rodeia. É um gênero sucinto e ao mesmo tempo repleto de informações

por conta do fato de encerrar em si a opinião do chargista, que é captada rapidamente sobre qualquer que seja o assunto, resumindo em um único quadro, via de regra, longas páginas do que poderia se traduzir em palavras nas folhas de um jornal, geralmente, de forma sarcástica, portanto, é um gênero também argumentativo com proposição e alegação. (HONORATO, 2017, p. 62)

É fundamental o trabalho com as charges, pois de acordo com Cavalcanti (2012, p. 77), as charges “em termos de conteúdo, são tão ou até mais densas que outros textos opinativos, como artigos, cartas e editoriais” e o conteúdo repleto de informações é fundamental para que os alunos consigam compreender o discurso do texto analisando os aspectos visuais, inferindo informações e trazendo à análise do texto conhecimentos prévios de mundo que possibilitam a reflexão de todo conteúdo das charges.

Partindo do ponto em que uma aula colaborativa e participativa apenas acontece se o aluno conseguir se sentir parte importante do processo de aprendizagem e se sentir atraído o suficiente para participar das discussões propostas pelo professor, utilizar recursos que chamem a atenção do alunado é parte fundamental nesse processo e as charges desempenham esse papel de atração, pois, de acordo com Alves, Pereira

e Cabral (2013, p. 430), “a charge e as tiras humorísticas são recursos atra-  
tivos que o professor e o aluno devem explorar, pois, além de trabalhar  
a prática de leitura de texto, aumenta a leitura de mundo que estes  
gêneros possibilitam mediante a intertextualidade”.

As charges também se tornam colaborativas no letramento visual  
e crítico de um aluno muito pelo seu conteúdo intertextual com a reali-  
dade que projeta, dentro de sua composição, uma interpretação do real  
de forma lúdica que chama a atenção do leitor e o faz sentir-se dentro  
daquela realidade, representada por meio de informações que possibi-  
lita a (re)leitura do mundo e da própria sociedade e, por isso,

Um dos aspectos interessantes em seu uso como objeto  
de ensino é o fato de condensar informações em processos  
intertextuais que obrigam o interlocutor a conhecer aconte-  
cimentos atualizados para que consiga realizar as inferências  
adequadas e construir sentidos. Esse trabalho de leitura é  
extremamente interessante, pois o chargista emite críticas  
e opiniões que podem iniciar uma reflexão e um posterior  
debate sobre algo importante na sociedade (CAVALCANTI,  
2012, p. 73-74).

A linguagem de um texto múltiplo, principalmente as charges,  
proporciona uma análise de mundo completa por apresentar diversas  
manifestações sociais em diversos aspectos do texto. Tanto na linguagem  
verbal quanto na linguagem não verbal, vários tipos de representação  
do mundo em que vivemos desperta no aluno o interesse em reafirmar  
o ideário de responsabilidade social por meio da análise e discussão do  
conteúdo presente no gênero. Sobre a importância da linguagem para a  
(re)leitura do mundo, Bazerman (2006) destaca:

Através do uso de certos tipos reconhecíveis de linguagem,  
de estilo e de gêneros, cada texto evoca mundos particulares  
onde essa linguagem ou essas formas linguísticas são utili-  
zadas normalmente com o propósito de identificá-lo como  
parte daqueles mundos (BAZERMAN, 2006, p. 94).

Sendo assim, as charges apresentam-se como um recurso multimodal fundamental para despertar no aluno, por meio de uma leitura apreciativa, leve e lúdica, um senso de responsabilidade social pela crítica presente no gênero. E, para além disso, o próprio texto possibilita as várias formas de letramentos – seja visual, social, linguística – por apresentar um conteúdo tão denso de informações disposto em várias modalidades. Portanto, “o trabalho de leitura deste gênero se faz necessário, uma vez que a charge se tornou muito presente no cotidiano. Basta observar as mídias sem as quais a vida na sociedade letrada de hoje seria muito difícil” (HONORATO, 2017, p. 62)

As charges têm a finalidade de despertar no seu leitor uma opinião crítica além de influenciar os pensamentos, visões e ideários ideológicos de todo aluno, parte fundamental que a escola desempenha que é de formar uma sociedade justa que questione, indague e confronte todo e qualquer tema que a rodeie.

#### **4 DUKE: A MENTE POR TRÁS DAS CRIAÇÕES**

Neste trabalho, analisamos três charges do cartunista, chargista e ilustrador Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido como Duke, nascido em Belo Horizonte no ano de 1973. Muito conhecido por suas obras publicadas nos jornais O Tempo, Super Notícia e Revista CNT, seus trabalhos são voltados para temáticas como: economia, saúde, política, futebol, entre outros. Sua linguagem mistura a crítica com o humor e sarcasmo, retratando, na maioria das vezes, pessoas em diversas situações cotidianas. Formado em Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi eleito, em 2009, o melhor cartunista brasileiro pelo Troféu HQ Mix, um dos eventos mais reconhecidos que premiam os quadrinhos brasileiros destaques do ano. Foi o criador do BH Humor e em 2020 participou do movimento Charge Continuada, uma forma de protesto que visou a divulgação de charges que recriaram a publicação do Chargista Renato Aroeira, investigado pelo então governo brasileiro por associação da imagem do presidente da república com o nazismo

e, por isso, junto com os outros participantes do movimento, ganhou o prêmio Prêmio Vladimir Herzog.

#### **4.1 ANÁLISE VISUAL DA CHARGE, IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE**

Para o trabalho em sala de aula, sobretudo para as turmas dos anos finais e ensino médio, iremos propor uma análise do design visual das charges e do discurso presente em cada uma, além de pontuarmos a relevância da linguagem do gênero para o trabalho com a gramática da língua portuguesa e, principalmente, para a compreensão da proposta comunicativa e discursiva do conteúdo do gênero. Para isso, traremos três charges do ilustrador Eduardo dos Reis Evangelista (Duke) e as analisaremos de acordo com a Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996) e algumas possibilidades de análise social e crítica que cada uma têm a oferecer.

Todos os textos analisados têm em comum a temática da pandemia do coronavírus e todas as dificuldades enfrentadas pela população desde a disseminação do vírus e suas consequências para a sociedade. Partindo do ponto em que a irresponsabilidade em vários âmbitos da sociedade, sobretudo pelos inconsequentes e desajuizados que negaram a existência e os perigos do vírus que acabou vitimando mais de 680.000 pessoas apenas no Brasil<sup>1</sup> e a importância de adotar medidas protetivas contra a doença, trabalhar em sala de aula uma temática tão importante é crucial para que os alunos se mantenham informados sobre a nocividade de uma pandemia.

Na charge 1, há o diálogo entre dois personagens sobre a imunização contra o vírus nas quais podemos destacar alguns conceitos da Gramática Visual na imagem:

---

1 Dados exibidos pelo portal “Coronavírus Brasil” disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

Figura 2: Charge 1 “desumanizado”



Fonte: O Dia (23 jun. 2021)

O homem e a mulher, personagens do texto, são os interatores pois estão interagindo entre si em um diálogo direto;

As mãos dos personagens são os vetores do texto pois indicam a direção em que os interatores se dirigem;

Como o objeto do olhar de cada um dos personagens são os próprios interatores, ambos são chamados de fenômenos;

Numa ação, quando alguém olha para outra pessoa, esse processo é chamado de reação. Como o homem dirige-se primeiro à mulher, ele é chamado de ator e ela, alvo da comunicação, é classificada como reator;

A reação presente nessa charge é chamada de transicional pois é possível identificar o alvo do olhar dos atores.

Em relação aos aspectos imagéticos, é importante destacar que o homem, que apresenta um discurso irresponsável, está sem máscara (objeto decisivo para a não disseminação do vírus). Diante deste ponto, poderíamos trabalhar com os alunos como muitas pessoas agiram de forma perniciososa em não seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) ao não usarem máscaras e como essa ação poderia pôr em risco a vida de outras pessoas, analisando assim a consciência social de cada indivíduo.

Outro ponto que poderíamos colocar em discussão é que ações irresponsáveis são sempre executadas por pessoas que exprimem discurso irresponsável, como na charge: o homem, que fala que furou a fila da imunização tomando assim o lugar de pessoas que mais precisavam, está sem usar a máscara, mostrando assim que suas ações são tão inconsequentes quanto o seu discurso.

No plano de representação da Gramática Visual, dentro dos processos simbólicos, “os participantes estabelecem a identidade por meio de atributos que chamam a atenção” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p.17) e esse conceito pode ser observado através do não uso da máscara pelo homem mostrando assim seu caráter desumanizado.

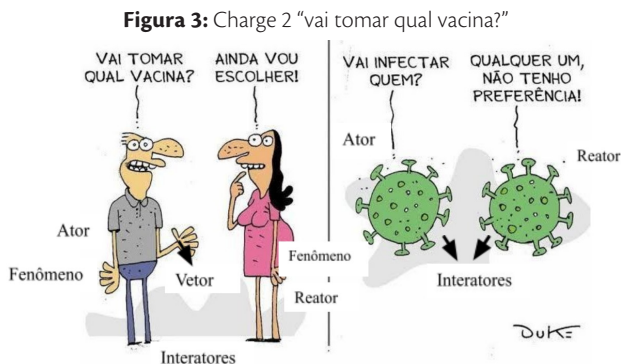
Outra reflexão importante que poderíamos trazer a partir da charge 1 é o fato de que o personagem ter furado a fila da imunização escancara o “jeitinho brasileiro” de sempre levar vantagem sobre algo que não lhe cabe e como essa atitude reflete a falta de empatia e de responsabilidade diante de um cenário caótico enfrentando por toda a população.

Todos esses pontos poderiam ser colocados nas aulas de língua portuguesa como uma parte interessante para a análise do discurso do texto, além de formular a consciência social dos alunos, pontuando as consequências negativas que as ações mostradas no texto representam para a sociedade.

Sobre a linguagem do gênero, poderíamos destacar o jogo de palavras entre os termos “imunizado” e “desumanizado” que reforça o lado ideológico contrário dos dois personagens. Esse cenário mostra como a linguagem é fundamental para expressar as ideias dos interatores e como a linguagem é parte das nossas representações de ideias, princípios e concepções.

Continuando no mesmo tema, a charge 2 possibilita a análise do discurso quanto ao perigo em relação à resistência em tomar a vacina contra o vírus.





Fonte: O Dia (26 jun. 2021)

Quanto aos aspectos visuais, é possível observar na imagem acima: No primeiro plano da imagem, há dois interatores conversando, isto é observável pois ambos estão de frente um ao outro e há também um vetor indicando a direção em que o homem se dirige;

No primeiro plano da charge há o processo de reação transicional; O homem é o ator e a mulher, o reator;

Ambos são fenômenos pois cada um é o objeto de olhar do outro;

No segundo plano do texto, os dois personagens são os vírus do Coronavírus e ambos são interatores;

Mesmo que o segundo plano da imagem não apresenta vetores, é possível identificar o ator e o reator pela fala dos personagens.

Essa charge possibilita a reflexão sobre a importância da vacinação no momento atual e como a displicência na escolha do tipo da vacina pode resultar no pior ao final das contas, pois, como pode ser percebido na fala dos personagens do segundo plano da imagem (os vírus), eles não têm preferência para infectar qualquer pessoa.

O discurso por trás da superfície do texto dentro da relação entre os elementos textuais abre uma oportunidade para que o professor explore a consciência social e coletiva dos alunos na medida em que é explicado que o ato leviano de escolher qual vacina tomar é extremamente prejudicial, porque enquanto você escolhe o tipo de vacina,

pode sofrer as consequências sendo infectado a qualquer momento. Os alunos podem ser instruídos a pensarem mais sobre quais consequências negativas esse ato pode causar e como isso pode impactar diretamente nas suas vidas e na vida dos outros.

O professor pode mostrar aos alunos como a charge trata a inoperância da sociedade e como esse gênero combina elementos visuais e verbais para construir o discurso crítico. Outro aspecto a ser explorado é a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para trazerem inferência a esse texto, de forma a analisar os elementos representados no segundo plano da imagem, a seguinte indagação pode ser feita: quais são os personagens do segundo quadro do texto? De que forma reconhecemos que eles são os personagens? O que te leva a pontuar que esses personagens são vírus do COVID-19? Espera-se que eles observem os balões de diálogo como algo que caracteriza a conversa entre os atores de um texto e que os participantes do diálogo são vírus por causa da estética e da cor do elemento representado.

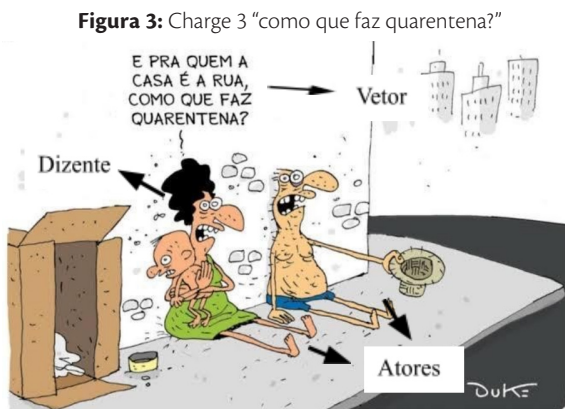
Sobre os aspectos linguísticos e gramaticais do texto, pode ser explorada a linguagem informal entre os atores do texto. Essa informalidade pode ser justificada pela situacionalidade do uso da língua que nos permite usar formas verbais mais flexíveis em momentos de menos rigor formal. Antes desse questionamento, seria interessante que o professor perguntasse aos alunos se os personagens estão em um momento formal ou informal e o porquê dessa resposta. Importante pontuar que alguns aspectos como o uso de determinadas formas verbais ou até o uso constante do sujeito oculto é um indicador de linguagem informal que pode ser relacionado com os aspectos visuais do texto que também podem indicar uma situação coloquial, como por exemplo a roupa dos personagens – se estivessem em uma situação mais formal, as roupas seriam mais formais também como o uso de um paletó por parte do homem, vestimenta tradicional de momentos formais.

É importante destacar também que é comum nas charges o uso da linguagem informal, pois o propósito do texto é representar situações comuns e diárias da população (como uma conversa num bar, uma

troca de mensagens por aplicativo etc) e como essa representação aproxima os alunos do conteúdo do texto muito pela sua linguagem simples e acessível.

Diante dos pontos apresentados, vale dar ênfase ao fato de que o ensino de língua portuguesa é parte construtiva de uma visão de mundo tanto para professores quanto para os alunos, que juntos constroem uma via de mão dupla entre aprendizagens: cada uma apreende e aprende com o que o outro tem a oferecer sobre o mundo e, em conjunto com o conteúdo, formam experiências de conhecimento das mais diversas áreas. Integrar conhecimentos é abrir portas para um mundo ampliado e cheio de possibilidades linguísticas e sociais.

Outro ponto a se discutir sobre o cenário da pandemia é o de pessoas que vivem em situação de rua e não tiveram a possibilidade de fazer isolamento, pois o isolamento não existe quando não se tem um teto. Essa visão é retratada pela charge 3, em que aparecem os seguintes elementos:



Fonte: O Dia (20 mar. 2020)

- Os personagens da charge são os atores que estão dispostos em uma estrutura não-transacional pois a ação não é direcionada especificamente para alguém;

- O vetor na imagem é a fala da personagem que, nesse caso, será o dizente;
- A forma com que os personagens são dispostos nas imagens caracteriza a classe social e a condição econômica dos participantes;
- A representação dos atores sentados no chão, descalços e com a aparência precária sintetiza a condição de muitos brasileiros.

O uso da charge 3 nas aulas de leitura e interpretação textual pode ser feita de modo com que o aluno perceba a importância desse gênero para a representação da realidade como forma de crítica e reflexão. Os alunos podem ser questionados sobre o que eles veem na imagem e qual a relação entre a imagem e o texto: quais palavras do texto verbal mostram a condição de vida dos participantes? Essa condição pode ser justificada pelos elementos visuais do texto? Quais são esses elementos? O que eles nos revela? Assim, eles podem explorar as informações e os recursos multimodais de forma com que entendam e reflitam a maneira com que a pandemia potencializava o risco vivido por pessoas em situação de vulnerabilidade. A leitura da imagem garante o entendimento do desespero vivido pelos atores apenas por uma simples combinação de elementos visuais, nos quais se destacam dois: a expressão facial dos personagens e o ato de estender a mão com um chapéu para arrecadar qualquer recurso que seja.

Sobre as unidades verbais presentes na charge 3, é fundamental destacar o motivo pelo qual a fala da personagem é colocada como uma frase interrogativa. Com os alunos, esse aspecto pode ser comentado para que eles percebam que as charges, como apresentam um caráter crítico e reflexivo, comumente trará em sua composição frases desse tipo a fim de que mantenha relação direta com o leitor. Essa é uma pergunta retórica que serve para que o leitor se questione acerca do discurso do texto que, nesse texto, representa escancarar a situação precária encantada por muitas pessoas durante a pandemia.

A leitura completa da imagem, priorizando absolutamente todos os componentes visuais (os personagens sentados no chão, a pouca vestimenta, a expressão facial de desespero e tristeza, a caixa de papelão colocada do lado esquerdo da imagem e os tons frios nas cores da imagem) e o texto verbal possibilitam o entendimento e análise do discurso presente na charge responsáveis por simbolizar a realidade e possibilitar uma (re)leitura do mundo como é papel crucial das charges.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A charge é um gênero textual multimodal presente em diversos meios de comunicação que se apresenta como um recurso pedagógico fundamental pois possibilita a análise crítica da realidade, os multiletramentos, além de apresentar uma estética composicional que reflete a representação do mundo por meio da visão de um chargista. Para as aulas de leitura e interpretação textual, mostramos como esse gênero oferta algumas possibilidades para a análise do discurso por trás de todos os elementos visuais e verbais.

O objetivo principal deste trabalho foi explorar as informações presentes em três charges do conhecido chargista Duke, com tema exclusivamente voltado para a pandemia do coronavírus, com o argumento de que a realidade precisa estar presente nos objetos pedagógicos durante as aulas, a fim de que permita que o aluno se sinta parte do processo de aprendizagem.

A avaliação das charges foi pautada pela Gramática do Design Visual conceituada pelos teóricos Kress e Van Leeuwen (1996) e complementada por algumas possibilidades de observar a realidade do mundo em que vivemos dentro das aulas de leitura e interpretação. Foi pontuado, também, alguns conceitos importantes sobre o design visual e multiletramentos que juntos agregaram visões interessantes para a análise das charges apresentadas. Arelada à observação dos aspectos imagéticos dos textos, pontuamos a importância dos elementos verbais e gramaticais para a totalidade do conteúdo, mostrando a importância

dessas informações para a construção do ideário crítico-reflexivo inerente às charges.

É fundamental destacar que esse tipo de texto, por apresentar uma linguagem mais simples e comum à realidade dos alunos, possibilita uma aprendizagem mais dinâmica e facilitada e que, concomitantemente, traz uma discussão social de (re)leitura do mundo, das relações sociais, da ideologia, identidade de uma sociedade muito pelo alto grau de informatividade disposto nas charges.

Evidenciou-se durante as discussões a importância desse gênero tanto para a aprendizagem gramatical quanto para a construção do ideário social do alunado, permitindo com que a escola desempenhe seu papel enquanto agente responsável por proporcionar experiências de aprendizagens efetivas que auxiliam na construção de identidade dos alunos enquanto cidadãos, ajudando a construir uma sociedade que valoriza o conhecimento proveniente das mais diversas esferas sociais.

Portanto, este trabalho pode ofertar mais análises e, principalmente, a exploração do gênero charge em trabalhos acadêmicos refletindo assim seu uso em sala de aula como objeto pedagógico rico e denso que abre diversas possibilidades para que o aluno, juntamente com o professor, explore a conjuntura projetada no texto e consiga entender, questionar e refletir sobre a realidade além de trabalhar o conteúdo gramatical de forma contextualizada, integrando todos os componentes do gênero. Afinal de contas, todas as estratégias que possibilitem que a sala de aula seja um espaço de aprendizagens múltiplas devem ser exploradas e usadas e as charges se expressam como um recurso pedagógico fundamental para a obtenção desse propósito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle; FERNANDES, J. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIRA, D. (Org.). **Perspectiva em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ALVES, T. L. B.; PEREIRA, S. S.; CABRAL, L. N. A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 417-432, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/7915>. Acesso em: 10 set. 2022.

BARTON, D.; HAMILTON, M.. Literacy practices. In D. BARTON; M. HAMILTON; IVANIC R. (Orgs.). **Situated literacies**: Reading and writing in context. New York: Routledge, 2000. p. 7-8.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Aluizio Lendi; LIMA, Eliete Alves; OLIVEIRA, Marcos Nonato. Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol 32 / 4, p. 226-242, jul/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/34584>. Acesso em: 14 out. 2022.

CANI, Josiane Brunetti. COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAVALCANTI, M. C. C. Charge: intertextualidade e humor. Revista Virtual de Letras, v. 4, n. 2, p. 77, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/155.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

COSTA, Ivandilson. **Análise do discurso da mídia**: a reestruturação promocional do texto jornalístico, 2016. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2011.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HONORATO, Erick Priscila da Costa Siqueira. **A (re)leitura do mundo por meio da leitura de charges no Ensino Fundamental**. 2017. 286f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

KAZANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**: Learning by design. Palgrave MacMillan, 2014.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images**: The grammar of visual design. London/New York: Routledge, 2006.

**O Tempo**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/super-noticia/charges/charge-o-tempo-25-06-2021-1.2504021>. Acesso em: 22 ago. 2022.

**O Tempo**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-os-tempo-20-03-2020-1.2313606>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.



# A CHARGE ANIMADA NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL<sup>1</sup>

*Guilherme Moés Ribeiro de Sousa  
Simone Dália de Gusmão Aranha*

## 1 INTRODUÇÃO

**D**iante dos processos transformacionais tecnológicos perpassados pelo homem no decorrer do tempo, averigua-se, contemporaneamente, a dialogicidade (BAKHTIN, 1992) marcante dos gêneros discursivos que emergem no presente contexto. Nesse cenário, a charge animada/virtual surge como um gênero discursivo caracterizado por: composição estrutural com imagens dinâmicas, as quais podem se constituir desde um tom poético a um crítico-argumentativo; conteúdo temático atrelado a um assunto polêmico e atual que é focalizado pela mídia; e estilo varia conforme o autor e com o público ao qual se pretende atingir, o que, inclusive, corrobora com o que diz Bakhtin (1992), ao conceituar os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis.

Diferente da charge clássica (do suporte impresso), a animada/virtual apresenta um maior grau de multimodalidade em decorrência de

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste texto foi publicada nos Anais do II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem.

aspectos constitutivos próprios de sua textualidade, como o seu caráter cinético-dinâmico, sonoro e interativo. Essas características, por sua vez, como sugere Souza (2007), permitem a divisão das charges virtuais em quatro categorias: as musicais, comumente atreladas a paródias; as de entrevista, nas quais há uma simulação de entrevista com pessoas reconhecidas; as político-sociais, vinculadas às manifestações nas esferas sociais e políticas, de caráter crítico; e as de celebridade, que costumam satirizar pessoas famosas.

Nessa linha de raciocínio, a problemática desta pesquisa centra-se na seguinte indagação: em que medida a abordagem dos aspectos multissemióticos na composição da charge animada/virtual pode favorecer a formação do leitor crítico no contexto do Ensino Médio? Logo, a relevância dessa questão vincula-se às próprias demandas sociais de leitura e de escrita, que exigem a expansão da noção de leitor, sob uma abordagem contextualizada e tecnológica dos novos comportamentos e horizontes de leitura.

O foco deste trabalho, por sua vez, recai sobre a charge animada categorizada como musical, de autoria de Maurício de Souza, cujo título é “Caminhoneiro canta: Vida de viajante”, que faz referência à greve dos caminhoneiros ocorrida no ano de 2018, que teve grande repercussão em todo o território brasileiro, atingindo diversas esferas e aspectos sociais. Destarte, objetiva-se analisar como a multimodalidade presente no gênero charge virtual pode contribuir a formação de um leitor crítico.

Além disso, busca-se, mais especificamente, propiciar o desenvolvimento de práticas docentes com base no desenvolvimento de atividades que se debrucem sobre os aspectos multimodais dos gêneros discursivos, especialmente em se tratando daqueles produzidos e circulantes no contexto virtual-computacional, como também enfatizar um trabalho pedagógico cujo foco seja a promoção de habilidades de compreensão e de interpretação leitora nos alunos, com foco no entendimento de recursos textuais como a paródia. Ademais, apresenta-se uma proposta de trabalho com a leitura de charge virtual (“Caminhoneiro canta: Vida de viajante”) para aplicação em turmas do

Ensino Básico, alicerçando-se nas concepções de mediação de leitura, de Bortoni-Ricardo et al. (2012).

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O procedimento metodológico que norteou este estudo foi a pesquisa bibliográfica, que, conforme os pressupostos teóricos apontados por Silveira e Córdova (2009), corresponde a um tipo de estudo que se propõe a recuperar o acervo teórico já existente na literatura para alicerçar novas perspectivas teórico e/ou práticas. A proposta aqui apresentada foi desenvolvida, vale ressaltar, com base nas tessituras bem articuladas em um livro organizado por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), que considera o processo de mediação da leitura como fundamental para a devida apreensão e reflexão sobre o saber, tendo em vista que uma leitura eficaz requer mais do que o esforço de entender, mas, além disso, de atribuir significados às coisas, de construir uma interpretação a partir de inferências, conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, dentre outros.

## **3 A LEITURA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA EMERGÊNCIA DE NOVOS GÊNEROS DO DISCURSO**

*“A guerra não é outra coisa senão uma mudança tecnológica acelerada.” (MCLUHAN, 1969, p. 122).*

A palavra tecnologia é costumeiramente associada de forma equivocada somente a novos produtos e/ou serviços desenvolvidos pela humanidade. Certamente o que surge de novo também é tecnologia, mas esta não se restringe às inovações, embora as novidades sejam, geralmente, marcas de tecnologias. De acordo com o dicionário Michaelis (s/d, s/p), o vocábulo “tecnologia” tem seu étimo no grego *tékhnē* (técnica) e *logos* (estudo), o que, a grosso modo, significaria estudo da técnica. Na verdade, tecnologia corresponde, dentre muitas definições, a “1 Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos

a arte, indústria, educação etc. (...) 3 Tudo o que é novo em matéria de conhecimento técnico e científico. 5 Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral.” (MICHAELIS, s/d, s/p). Quanto ao primeiro conceito apresentado, toma-se o termo em uma perspectiva ampla, considerando-o uma gama de procedimentos para a produção de conhecimento, o que não deixa de ser verdade; o segundo, atrela-se à ideia da novidade, embora se deva ressaltar que, geralmente, a tecnologia não se refere apenas a tudo o que é novo; o terceiro parte da sua definição como recurso em favor da geração do saber, o que corrobora a ideia do primeiro.

Para compreender melhor o que vem a ser tecnologia, recupero as palavras de McLuhan (1969, p. 76-77) ao dizer que “A *palavra falada* foi a *primeira tecnologia* pela qual o homem pôde desvincular-se de seu ambiente para retomá-lo de novo modo.” (*grifo meu*), constituindo-se, então, tecnologia de explicação. Nesse sentido, a capacidade de comunicar-se por meio da oralidade – neste caso, oralidade primária, correspondente àquela das populações ágrafas (LÉVY, 1999) –, que é a primeira tecnologia humana, revolucionou a humanidade. No decorrer da história do homem, muitas foram as tecnologias, estando elas muitas vezes imbricadas à história da comunicação humana, a começar pela oralidade, sucedendo-se com a escrita, seguida pelas estradas, os números, o vestuário, a habitação, o dinheiro, o relógio, a tipografia, a palavra impressa, o automóvel, o telégrafo, a máquina de escrever, o telefone, o fonógrafo, o cinema, o rádio, a televisão, os armamentos, como bem lembra McLuhan (1969). Há, ainda, a tecnologia derivada dos processos de automação, a saber: o computador, os *smartphones*, a internet, compreendidas num rol conhecido como tecnologias digitais. Tecnologia, então, consiste em um meio que permite uma mudança em uma estrutura social, política, cultural, econômica, comunicacional e interacional. A tecnologia é um meio que favorece a ruptura de um sistema relativamente estável para um estado de perturbação que favorece o desenvolvimento técnico-científico e informacional.

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2007, p. 3).

Nessa linha de raciocínio, as tecnologias digitais, por sua vez, correspondem aos meios de comunicação e produção de informação e de conhecimento atrelados à rede mundial de computadores, à internet e ao ciberespaço – entendido como o lugar da virtualidade, uma espécie de universo paralelo construído em *bits*<sup>2</sup>. Conforme as ideias de McLuhan (1969), as tecnologias se fazem extensões do corpo humano, haja vista a enorme dependência criada entre o homem e tais invenções. As tecnologias são, segundo McLuhan (1969), parte do nosso sistema físico e nervoso em virtude do aumento de energia e de velocidade por elas provocadas. A escrita seria então concebida como extensão da nossa visão, assim como a fotografia e o cinema, ao passo que a eletricidade, do nosso sistema nervoso. No que tange às tecnologias digitais, então, dispensam-se comentários, já que na contemporaneidade, como sugere Lévy (1999, p. 8), “As próprias bases do funcionamento social e das atividades cognitivas modificam-se a uma velocidade que todos podem perceber diretamente.” e, seguindo esse caminho, “(...) o computador, pela tecnologia, anuncia o advento de uma condição pentecostal de compreensão e unidade universais.” (MCLUHAN, 1969, p. 98).

Assim, tendo em vista a dependência da sociedade contemporânea das tecnologias digitais, a escola, na condição de agência social que

---

2 “**Bit** é a sigla para **Binary Digit**, que em português significa **dígito binário**, ou seja, é a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida. É geralmente usada na computação e teoria da informação. Um bit pode assumir somente 2 valores, como 0 ou 1.” (Disponível em: <https://www.significados.com.br/bit-e-byte/#:~:text=Bit%20%C3%A9%20a%20sigla%20para%20valores%20%20como%200%20ou%201.> Acesso em: 30 mai. 2020.).

visa à formação de sujeitos críticos, participativos e reflexivos, capazes de exercer plenamente a sua cidadania no contexto social, deve estar atenta às novas demandas da sociedade, a fim de que não se distancie da realidade dos sujeitos, de maneira que haja uma aproximação da escola e do conhecimento escolar do cotidiano dos alunos. Faz-se elementar que a escola, nesse sentido, seja um alicerce construtor de sentido na vida dos alunos. É importante que o aluno se veja dentro da escola, é preciso que a escola atue como produtora de significado para os alunos. Os sujeitos devem olhar para a escola como instância que faz sentido para sua atuação cidadã. Para isso, dado que os alunos da Educação Básica na contemporaneidade se encontram intimamente integrados às tecnologias digitais, já que estas fazem parte das suas ações no mundo, constituindo-se, inclusive, como aponta McLuhan (1969), extensões dos seus corpos, a instituição escolar precisa incorporar à prática pedagógica dos professores e à rotina escolar de uma forma geral essas tecnologias como forma de suprir os anseios da própria vida em sociedade neste século.

Pensar em integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação (Tidic) à sala de aula é refletir sobre a promoção de letramentos ideológicos, como bem pressupõe Street (2014), quando os caracteriza como práticas que tomam por base as vivências do cotidiano do aluno para o desenvolvimento e o redirecionamento das escolhas e do agir docente. Para Street (2014), essa vertente do letramento ideológico é diferente da do letramento autônomo, este associado ao histórico fracasso escolar, já que se refere a práticas que se distanciam da realidade dos alunos, pois priorizam um conhecimento escolar estanque e que não preconiza os saberes carregados pelos discentes. Destarte, especialmente no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem atrelados ao componente de Língua Portuguesa, retomam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que preconizam um trabalho com “(...) propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.” (BRASIL, 2000, p.

18). Logo, haja vista a necessidade de unir as Tídic às práticas docentes e discentes na escola partindo da realidade dos alunos, e se tomando o ensino de língua/linguagem como “Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo” (BRASIL, 2000, p. 17), o que se implica dizer que todos os componentes curriculares necessitam integrar as Tídic nos seus planejamentos.

Nesse pano de fundo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em sua quinta (dentre dez) competência geral para a Educação Básica a demanda de compreensão, utilização e produção de novas Tídic “(...) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 9). Especificamente em se tratando da área de Linguagens da BNCC, tanto no que tange ao Ensino Fundamental, na competência seis, quanto no tocante do Ensino Médio, na competência sete, reforçam-se a atualidade e a importância de uso das Tídic de forma integrada aos eixos fundantes do trabalho com a Língua Portuguesa: a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística/semiótica. Tomando como foco a leitura, verifica-se um dilema histórico pautado em concepções de leitura diferentes – uma que a toma como mera decodificação do signo linguístico e outra que a considera construção de sentidos – que influenciam e fundamentam os procedimentos para o desenvolvimento dessa prática em sala de aula pelo professor. Dado o exposto, neste trabalho, parte-se da concepção de leitura como prática de construção de significados e de sentidos advindos das realidades dos sujeitos, assim como preconizam a própria BNCC (BRASIL, 2018) e Street (2014), dentre muitos outros autores, para discutir a veemente demanda de integração das Tídic nos processos de ensino e de aprendizagem de leitura nas aulas de português do Ensino Fundamental e do Médio.

Com isso, falar de leitura é esclarecer o processo de interação de um sujeito com o seu meio e da consequente produção de sentido que

desse processo decorre. O ser humano encontra-se em um processo contínuo de leitura, pois ele sempre está a interagir, inclusive, é por meio da interação que ele aprende e desenvolve suas capacidades de linguagem, aqui entendidas como as competências – aquilo que compete a cada sujeito – e as habilidades – aquilo que ele usa como ferramenta para alcançar a sua competência – demandadas no processo comunicacional-interativo de produção de discursos que se materializam em textos. Como se pode notar, dessa maneira, a leitura se presentifica como prática interativa norteadora da aprendizagem humana, inclusive em ambientes digitais.

### 3.1 O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE ANIMADA/VIRTUAL

A charge é um gênero discursivo que apresenta como atributo acentuado a crítica social, política ou vinculada a algum outro aspecto do cotidiano da sociedade, geralmente envolto de um tema polêmico e atual, que favoreça uma reflexão crítica e desperte o senso dialógico do sujeito. Sob o ponto de vista histórico,

O termo charge, oriundo do francês *charger*, (carregar, exagerar), foi utilizado, pela primeira vez, no início do século XIX pelo desenhista Honoré Daumier, ao tecer críticas ao governo da época, por meio de desenhos publicados no jornal *La caricature*. A partir de então, esse gênero dissemina-se, diversos jornais passam a publicá-lo e a charge jornalística passa a romper as fronteiras da França, conquistando outros países. (ARANHA; ROCHA, 2016, p.180)

No que se refere à charge produzida em suporte computacional, podemos verificar algumas características, dentre as quais mencionamos o caráter cinético, isto é, trata-se de um texto em movimento, que deve ser bem analisado sob a ótica da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen (2001, p. 181), até porque o lugar ocupado por elementos no plano visual não pode deixar de ser considerado na leitura que se faz deles, pois as suas posições lhes conferem



“valores informativos específicos”, como defendem esses autores. Ainda, pode-se mencionar a presença de sons, de vozes, que não só emergem dos sujeitos representados no gênero discursivo em questão, mas também as vozes discursivas, atreladas à cognição ali posta pelo chargista. Esses aspectos são detectados com o advento das tecnologias digitais, quando a charge foi “incorporando elementos audiovisuais como a música, o som, a voz, ícones animados, vídeos e outros” (ARANHA; ROCHA, 2016, p. 181).

Nessa linha de raciocínio, Aranha e Rocha (2016, p. 177) tomam para si as ideias de Xavier (2002), ao afirmarem que esse discurso construído e enfaticamente circulante no universo digital por meio de gêneros discursivos digitais, como a charge virtual, por exemplo, “incorpora, harmoniosamente, modos de enunciação verbal, visual e sonoro, dispostos em igualdade na tela do computador, e permite aos usuários um processamento multissensorial e sinestésico na construção de sentidos no ambiente virtual”. Sendo assim, a charge animada/virtual pode ser concebida como um gênero discursivo clássico (charge estática), por ser uma “evolução” da charge impressa no papel e contemporâneo, já que traz consigo a linguagem de uma forma diferenciada, isto é, dinâmica, mais interativa, a partir da mobilização de diferentes semioses (som, imagem, movimento etc.).

### **3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR SOB UM PRISMA MULTIMODAL/ MULTISSEMIÓTICO**

Como já foi brevemente citado, a interatividade é uma característica marcante da enunciação promovida nos espaços digitais (XAVIER, 2002), especialmente em se tratando da charge virtual, que é foco deste estudo. Na verdade, a ideia de interatividade não é antiga, ela surgiu junto com a Física – melhor dizendo a ciência Física –, mais especificamente por volta do século XVII, quando Isaac Newton desenvolve as leis básicas dessa ciência, dentre as quais uma trata, justamente, da interação, da colisão entre corpos.

No século XXI, a colisão transpassa a ideia do corpo e ganha o espaço do cognitivo, da mente, da subjetividade do sujeito, demarcando-se como a interação entre texto, leitor<sup>3</sup>, autor e o mundo/conhecimento/saber. Nesse contexto, também emerge a ideia da multimodalidade, amparada no Brasil por Ângelo Dionísio (2005), mas originária da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), na qual está imbricada a ideia de que o texto é uma materialidade da linguagem que abriga diferentes modos de expressão/de permissão de leitura, a exemplo da tipografia, do leiaute, das cores, dos sons, dentre outros elementos.

Destarte, diante de um cenário multimodal, a promoção da leitura e a formação do leitor se ressignificam e, usando a ideia central de responsividade bakhtiniana, há uma (re)criação de perspectivas de responsividade(s) alicerçadas em um dialogismo marcante e diferente daquele existente no lócus clássico do texto, pois a interatividade no âmbito digital é maior.

Nesse sentido, Coscarelli (2016) apresenta como as tecnologias, e tudo aquilo que delas provém<sup>4</sup>, têm estado intrinsecamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem, especialmente quando se trata do ensino de leitura, sugerindo formas diferenciadas de usar as tecnologias em favor do desenvolvimento de habilidades e competências linguístico-discursivas do sujeito. Dado o exposto, apresentaremos, adiante, uma proposta para o trabalho com os aspectos multimodais/multissemióticos do gênero charge animada/virtual em sala de aula, com vistas à formação de um leitor crítico.

---

3 Termo cunhado por Rojo (2013) para se referir ao leitor da web 2.0, o qual, além de leitor propriamente dito, atua como (co)autor do texto.

4 E aqui se inserem os gêneros discursivos produzidos em suportes digitais, considerando o termo “tecnologia” como sendo atrelado às técnicas desenvolvidas com o surgimento da internet, do computador, dentre outros recursos imbricados ao âmbito virtual-digital.

## 4 UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

A charge virtual “Caminhoneiro canta: Vida de viajante” configura-se como uma paródia da canção “A vida do viajante”, de autoria de Luiz Gonzaga e Hervê Cordovil, e se fundamenta em uma crítica à situação de crise sociopolítica e econômica vivenciada pela população brasileira nos últimos tempos, o que permite uma discussão perspicaz para ser levada à sala de aula, com vistas a promover práticas de leituras críticas e reflexivas, favorecendo o exercício da cidadania dos discentes.

**TÍTULO DA PROPOSTA:** A crítica sociopolítica parodiada na charge virtual “Caminhoneiro canta: Vida de Viajante”.

**TURMA:** Qualquer turma de Ensino Médio.

**TEMA(S):** Crise no Brasil. Corrupção.

**DURAÇÃO:** um encontro equivalente a três aulas de 45 minutos.

**OBJETIVOS:**

- Inserir o aluno em práticas interativas e significativas de leitura;
- Realizar uma abordagem do gênero charge animada/virtual, sob o prisma da multimodalidade;
- Compreender a paródia como um recurso estilístico que alicerça o senso crítico-discursivo da charge virtual “Caminhoneiro canta: vida de viajante”;
- Desenvolver potencialidades intelectuais de raciocínio, percepção, interatividade;
- Discutir acerca da crise vivenciada no Brasil, relacionando-a às recorrentes práticas de corrupção explicitadas nas charges em discussão.

**RECURSOS NECESSÁRIOS:** *notebook, predriver, datashow, internet.*

**DESCRIÇÃO DAS AULAS:**

- Apresentar, inicialmente, uma charge estática (cf. Figura 01), com vistas a caracterizar, de primeira instância, este gênero discursivo

que se volta à promoção da crítica e/ou do humor com base na problematização um tema polêmico e atual;

**Figura 01:** Charge estática sobre a greve dos caminhoneiros.



Fonte: chargeonline.com.br

- Após a implementação da discussão em torno da charge representada na Figura 01, apresenta-se a charge virtual “Caminhoneiro canta: vida de viajante” ([https://www.youtube.com/watch?v=t\\_7TdWQyCEQ](https://www.youtube.com/watch?v=t_7TdWQyCEQ)). Seguidamente, discute-se com os alunos quais as diferenças que eles porventura percebem da charge estática inicialmente apresentada em comparação à charge virtual, a partir de indagações do tipo: 1) Há algo em comum no que diz respeito à temática das charges? Se sim, em que consiste essa semelhança?; 2) Vocês acharam mais interessante/interativa a primeira ou a segunda charge apresentada? Por quê?; 3) A mensagem apresentada na segunda charge faz lembrar algum outro texto?
- Com base nesses questionamentos, feitos oralmente, o professor apresentará a canção que serviu de base para a paródia da charge virtual em questão, que é “A vida do viajante” (<https://www.youtube.com/watch?v=g3ONbwVoVvo>), na voz de Luiz Gonzaga, com vistas a fazer com que os alunos consigam

perceber a intertextualidade da paródia evidenciada na charge. Assim, promove-se uma discussão em torno das motivações para a greve dos caminhoneiros no Brasil, bem como acerca da crise vivenciada no país, a qual está intrinsecamente relacionada à corrupção – marca (negativa) registrada do Brasil.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas discussões apresentadas no decorrer deste trabalho, é possível constatar que a charge animada/virtual pode funcionar como um instrumento eficaz para a formação do leitor crítico, participativo e reflexivo, diante da sociedade na qual se encontra inserido. Vale ressaltar também que a charge animada/virtual (assim como a charge clássica) favorece a problematização de temas sociais polêmicos e relevantes. Além disso, a partir desse estudo, consideramos ser de extrema relevância a proposta do uso da charge animada em sala de aula, tendo em vista que se trata de um material didático-pedagógico capaz de potencializar o trabalho docente, mediante a abordagem dos elementos multimodais/multissemióticos que constituem os gêneros discursivos alocados em suportes computacionais.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, Simone Dália de Gusmão; ROCHA, Izabel Miranda. A interação na videocharge: o hiperleitor como construtor de sentidos. **Afluente**, v.1, n.2, 2016, p. 176-199.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-289.

BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Médio). Ministério da Educação, Brasília, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. Parábola Editorial, 2016, p. 61-80.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MICHAELIS. **Tecnologia**. Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa. Michaelis, Uol, *online*, s/d, s/p.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Helga Vanessa Assunção de. **A charge virtual e a construção de identidades**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC Linguística, Recife, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (doutorado em linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.





# A CHARGE COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA CRÍTICA

*Edinaldo da Silva Pereira Júnior  
Danúbia Barros Cordeiro Cabral*

## INTRODUÇÃO

**P**ara educar é importante, sempre, analisar novos métodos de ensino, como o método de ensino construtivista, buscando preparar alunos para serem pessoas críticas e conscientes, através da potencialização da capacidade interpretativa diante dos problemas que os cercam, tornando-os prontos para acompanharem, compreenderem e participarem nas mudanças sociais.

Contudo, quando se trata da formação de leitores, observa-se que, muitas vezes, os alunos apresentam pouco interesse pela leitura, o que dificulta a compreensão de texto. Além disso, a própria escola costuma lidar com regras linguísticas e produções textuais como se fossem as únicas possibilidades do trabalho com a língua e de expressão.

Assim, é um desafio para o professor incentivar e desenvolver com seus alunos atividades de leitura, em razão de fatores pragmáticos que direcionam o fazer didático-pedagógico, bem como as estratégias inadequadas de ensino desta prática, o que acaba limitando as avaliações para um viés voltado aos aspectos linguísticos e formais, privando o aluno de se tornar um leitor capacitado para enxergar além do que está dito nos textos.

Nesse sentido, apresenta-se como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: De que forma o gênero charge pode contribuir para a formação do leitor crítico? E como o professor pode contribuir nessa mediação?

Portanto, o tema abordado possui relevância social diante da necessidade de trazer para a sala de aula a charge como uma nova alternativa de leitura, sendo esta capaz de despertar o interesse e motivar os alunos em seu processo de formação leitora. Também possui relevância acadêmica, uma vez que a charge é um gênero textual que aborda questões diversas, o que abre espaço para múltiplas análises textuais/discursivas dos temas abordados, bem como contribui significativamente com a formação de leitores críticos.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a contribuição da charge para despertar no aluno o interesse pelas práticas de leitura. Os objetivos específicos, por sua vez, são: investigar a leitura, compreensão de texto, formação leitora e processamento do sentido do texto; abordar as possibilidades do ensino da compreensão leitora para além do texto; apresentar metodologias de ensino com a utilização da charge.

Nesse sentido, o referido trabalho teve como suporte teórico os estudos de Flôres (2002), Bakhtin (2006), Geraldi (2009), Koch (2010), Marcuschi (2010), Silva (2010), Kleiman (2013), Giasson (2015), entre outros.

Em relação à metodologia utilizada na realização do trabalho, trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, ou seja, desenvolvida por meio de material já elaborado, como livros, periódicos, artigos, pesquisas em banco de dados internet e periódicos, buscando subsídios que possam auxiliar no alcance dos objetivos propostos e encaminhar uma conclusão sobre o problema que dirige as reflexões. Também foi realizada pesquisa documental com base em documentos oficiais da educação brasileira sobre ensino de leitura, gêneros, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

# **1 LEITURA, COMPREENSÃO DE TEXTO E FORMAÇÃO LEITORA ATRAVÉS DA CHARGE**

## **1.1 LEITURA, COMPREENSÃO, PROCESSAMENTO E SENTIDO TEXTUAL**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, uma vez que aquela fornece a matéria-prima para esta (BRASIL, 1998).

Para os PCNs, a leitura é uma prática na qual o leitor ativa um trabalho de construção de sentidos a partir da extração de informação, da seleção antecipada, da inferência e da verificação da leitura. Os PCNs definem o leitor como aquela pessoa que lê de forma competente, capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, os que podem atender às suas necessidades; desde uma informação científica até situações práticas do cotidiano.

Quando se trata de atingir os objetivos de atividades de leitura, a proposição dos PCNs é que sejam contemplados nessas atividades diversos tipos de textos com os quais o aluno tem contato, facilitando a aprendizagem da compreensão leitora e a formação do discente como leitor crítico (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, também se destaca a observação de Marcuschi sobre o significado do ato de ler:

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura. (MARCUSCHI, 2010, p. 51).

Logo, atingir essa evolução leitora envolve sensações estimulantes, quando o indivíduo tem o conhecimento e executa essa tarefa

facilmente; mas também desafiadora, a medida em que abrimos espaços para outras possibilidades de leitura, sejam elas mais complexas ou não.

Para que o ensino da Língua Portuguesa, nesse contexto e nessa cultura, produza os efeitos desejados, deve basear-se na reconstituição de informações e ensinamentos disponíveis, o que se torna viável a partir de um “mediador”, representado pelo professor, como orientador do processo de análise e adoção de posicionamento crítico frente ao ensino proposto (MARCUSCHI, 2010).

Cabe à comunidade escolar, considerando essas afirmativas, a tarefa de formação de leitores competentes, compreendidos como sujeitos capacitados para ler e para produzir textos de forma crítica, criativa, consciente e autônoma; e mais, para folhear, interpretar e expressar opiniões e argumentos de forma coerente.

É necessário, portanto, compreender que ler e escrever não é apenas compreender o texto e reproduzir suas informações: o ensino deve ser contextualizado na realidade do aluno, ao invés de torná-lo um hábil decifrador de símbolos e de códigos (SOLÉ, 2012).

As partículas pedagógicas<sup>1</sup> de língua portuguesa têm sido constantemente analisadas, principalmente quanto à proficiência do aluno em leitura e compreensão de textos, verificando-se fatores que ocasionam deficiências quanto ao domínio dos níveis de processamento dos textos, visto que, ao realizar a leitura, o leitor apreende informações que não estão diretamente expostas no texto, construindo a partir delas os significados (SIMÕES; OLIVEIRA, 2012).

---

1 Partículas pedagógicas são instrumentos e práticas pedagógicas que ativam a comunicação entre professor, aluno, conhecimento, realidade. Correspondem à aprendizagem, aos livros didáticos, à tecnologia, às tarefas, às atividades acadêmicas, ao currículo, ao lúdico, à didática, à condução do ensino e aprendizagem, às competências priorizadas, enfim, às ações e instrumentos utilizados para fazer com que o aluno pense, fale, aja e se posicione socialmente (TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos de uma teoria da docência como profissionais de interações humanas. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 27).

Também comentam Simões e Oliveira (2012) que a leitura proporciona condições de estabelecer relações entre conhecimento e texto, capacitando-se para avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas e ter posicionamento crítico perante a leitura realizada, elucidando os valores culturais vigentes na época de sua criação.

É necessário, ainda, para Simões e Oliveira (2012) recordar que a leitura, no sentido amplo, é o meio para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade, embora sua prática seja normalmente vista como a decodificação da escrita. Dessa forma, saber ler consistiria na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos. Uma vez adquirida esta habilidade, a leitura tornar-se-ia um processo mecânico, prejudicado apenas por limitações materiais ou por questões linguísticas.

Também para Solé (2012), ler é um ato de interação entre o leitor e o texto, pois sempre que ocorre, objetiva atingir alguma finalidade, uma vez que envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto.

Solé (2012, p. 23) afirma que para ler é necessário, simultaneamente, manejar as habilidades de decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias do leitor. É necessário, portanto, envolvimento em nesse processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada e o conhecimento prévio, “[...] além de permitir encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas”.

Ainda numa perspectiva interativa, Solé (2012, p. 24) argumenta que ler é dominar habilidades que levam à compreensão, supondo que “[...] o leitor seja um processador ativo do texto e a leitura um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão que realmente ocorre”. Ao leitor, cabe o reconhecimento de que o texto se objetifica, ganha existência própria.

Ainda segundo Solé (2012), é importante considerar a leitura como um processo que se realiza no cérebro e não com os olhos. Assim, enfatiza o significado da compreensão do que é lido. Este processo

de construção de significado permanente ocorre na mente que tem contato com um meio alfabetizado, já que a leitura é um processo de interpretação simbólica no qual vários aspectos são considerados, tais como o conhecimento da língua, o conhecimento sobre o tema de que trata o texto e a bagagem cultural do leitor (SILVA, 2010).

Da mesma forma, para Silva (2010), não é suficiente que um aluno seja capaz de processar visualmente o texto, mas sim que conheça a diferença entre olhar e ver; ou seja, entre identificar a informação visual e mobilizar as informações não visuais para compreender totalmente o sentido.

Conforme Silva (2010), a leitura, como atividade basicamente humana, é uma potencialidade que, juntamente com a escrita, representa um recurso valioso para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem e dos processos de pensamento. Inicialmente, é um veículo de transmissão de conhecimentos e informações de ordem geral e de adaptação e conservação. Como meio, enriquece a capacidade cognoscitiva e a prepara para novas aquisições, estando intimamente ligada à aprendizagem.

Coracini (2014, p. 13) evidencia que “[...] independentemente do sujeito e da situação de enumeração, o leitor seria o receptor de um saber contido no texto, percebendo que é preciso capturar sua unidade para construir o sentido”.

Além disso, numa concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor adicionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, construindo assim, o sentido (CORACINI, 2014).

Através da análise do processo entre leitura e compreensão de texto, Kato (2010) define três tipos de leitores:

1. o leitor que apreende facilmente as ideias gerais do texto, é fluente, mas também faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto;
2. o leitor que se utiliza basicamente de um processo que constrói o significado com base nos dados do texto, apreendendo

detalhes, detectando até erros de ortografia, mas não tirando conclusões precipitadas;

3. o leitor que usa, de forma adequada, no momento apropriado, os dois processos complementares.

Kato (2010) ainda enfatiza que, na medida em que os esquemas são acionados e as variáveis são preenchidas, as informações passam a ser dadas e possibilitam sua integração com novas informações que se obtêm no texto.

Desse modo, afirma Kato (2010) que assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê e através de diferentes verificadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, uma compreensão sobre o seu conteúdo geral.

A elaboração da compreensão do texto, segundo Solé, envolve determinar as ideias principais que ele contém, acrescentando:

[...] Embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, as ideias principais construídas pelo leitor dependem, em grande parte, dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação às primeiras informações. Entretanto, os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos, devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação (SOLÉ, 2012, p. 33).

Nesse sentido, a compreensão é considerada como uma simples e natural atividade que se resume à extração de conteúdo. Carney (2019), por sua vez, afirma que essas atividades raramente levam o aluno a elaborar reflexões críticas a respeito do que lê, pois não permitem a expansão ou construção de sentido, esquecendo-se aspectos relevantes para a compreensão, como a análise das intenções, as metáforas etc.

Carney (2019) evidencia, ainda, que isso só será superado quando os exercícios de compreensão forem desenvolvidos a partir de um processo ativo e construtivo, que vai além da informação estritamente

textual, pois compreender um texto envolve muitas coisas, que vão além do simples conhecimento da língua e da reprodução de informações.

## **1.2 AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA PARA ALÉM DO TEXTO**

Na análise das concepções de leitura na escola, Eckert-Hoff e Coracini (2010) observam que é necessário o reconhecimento das práticas interativas que ocorrem entre leitor e texto, sem o qual o sentido do mundo (interno ou externo), da realidade (cotidiana ou científica) e de si próprio (como indivíduo ou como membro de uma comunidade) não se estabelece.

Nesse sentido, é através de diálogos sucessivos, variados e intermináveis entre o aluno e o texto que são negociados significados e identidades, interesses, valores, crenças, saberes e ações que permitem ao aluno configurar-se como identidade dentro de uma cultura letrada (ECKERT-HOFF; CORACINI, 2010).

Para Eckert-Hoff e Coracini (2010), a configuração da identidade social e disciplinar permite interagir com os discursos que se propõem como marcos de referência para interpretar as situações enfrentadas nos textos. Acrescenta, ainda, que esta interação implica a reorganização de experiências, que ocorre, em parte, através das diversas vozes que estão postas em tais discursos. Dialogar significa identificar, ouvir, interpretar e avaliar estas vozes.

Assim, para Eckert-Hoff e Coracini (2010), o diálogo opera como ferramenta de controle e resolução das diferentes situações que permitem ao aluno desenvolver estratégias de construção de conhecimentos. Ao dialogar, o aluno desenvolve capacidades para decifrar conteúdos, descobrir o procedimento em que se baseiam as afirmações e pode confrontá-las com suas próprias ideias.

Solé (2012, p. 123) considera que o problema da leitura escolar não está predominantemente situada no contexto do método, “[...] mas na própria conceitualização do que é a leitura, de seu papel no currículo,



dos meios que se arbitram para favorecê-la”, além dos métodos de ensino adotados no trabalho com as histórias, os livros, as imagens, jornais, revistas, internet e redes sociais – enfim, com todos os meios de aprendizagem que podem ser “lidos”.

A partir dessa constatação, Solé (2012, p. 124) adverte sobre a necessidade de modificar a forma como as escolas e os professores compreendem a importância do texto para efetivamente formar “leitores que aprendam com a composição”, para os quais o escrito tenha significado e sentido.

Coracini (2014) acrescenta que o cidadão do século XXI deve ser um leitor capaz de concretizar sua formação através da competência em textos muito diferentes – persuasivos, publicitários, informativos, reflexivos, expositivos, literários, etc. – e que se apresentam em formatos e suporte também diferentes – jornais, revistas, livros, novelas, páginas web, panfletos, documentos eletrônicos, etc. –, nem sempre atendendo aos critérios de veracidade, atualidade e autoria reconhecida.

Tais textos podem ser lidos para satisfazer uma ampla variedade de objetivos, desde o lazer até a informação, a comunicação com os demais, a resolução de problemas práticos, aprendizagem, dentre outros, assim como podem ter sido escolhidos pelo leitor ou indicados por outra pessoa. O leitor, por seu lado, pode estar mais ou menos interessado na atividade de leitura, encará-la desde níveis muito diversos de conhecimento prévio sobre o tema do texto e contar com estratégias e hipóteses leitoras que estejam mais ou menos adequadas (CORACINI, 2014).

Assim, ainda que sempre se leia, se lê de modo diferente em função da combinação dessas variáveis e, para Coracini (2014), a competência leitora pode ser construída desde cedo, através da participação das crianças em práticas cotidianas vinculada ao uso funcional e ao desfrute da leitura, na família e na escola, em situações em que, quando as coisas funcionam corretamente, pode iniciar a geração de laços emocionais profundos entre a leitura e o novo leitor.

Nesse enfoque, “[...] o sujeito é considerado em sua dimensão social, cognitiva e cultural”, como evidencia Coracini (2014, p. 27), podendo-se

admitir a inclusão do âmbito social nos processos de leitura, além das relações autor-texto-leitor, considerando-se que os sentidos não são dados exclusivamente pelo texto, nem apenas pelo leitor, mas que são construídos na interação autor-texto-leitor mediada, por sua vez, pelas experiências e vivências do leitor.

Na sala de aula, conforme Coracini (2014), o professor precisa lançar mão com os diferentes suportes textuais (revistas, jornais, reportagens) e com temas que sejam relevantes a ponto de despertarem a atenção do aluno, a fim de que este possa posicionar-se diante de determinado assunto. Em relação a essa dinâmica, pode-se afirmar que há três etapas importantes para o trabalho da leitura em sala de aula: o antes, o durante e o depois da leitura.

## **2 O ENSINO DE LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Conforme preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os gêneros textuais têm objetivos claros de ensino para as aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, uma forma exequível de trabalhar o ensino de leitura utilizando as possibilidades infinitas de gêneros textuais em salas de aulas do ensino regular se revela bastante adequado.

Hila (2009), defende que os objetivos da escola é, de um lado, possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade; de outro, é o de mediar processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais.

Reforça, ainda, Hila (2009) que trabalhar a leitura por meio dos gêneros textuais não se confunde com a obrigatoriedade de produção escrita para fins de registro autoral. Por conseguinte, o ensino de leitura por meio desse expediente, pode garantir objetivos preestabelecidos pelo mediador do saber, a exemplificar: a produção de redações ou outros textos, mas também a capacitação para interpretar de maneira

correta, sem deixar-se levar pela sugestão das palavras e dos fatos, do sentido de um texto e do se posicionar criticamente.

Logo, o manuseio adequado desses gêneros textuais, através de métodos que favoreçam a participação ativa dos alunos, permitem a liberdade de expressão acerca do tema, das vivências culturais, bem como, possibilitam que os discentes opinem criticamente cada situação-problema formulada, proporcionando confiança e autoestima aos alunos à medida em que aprendem e conseguem passar esses conhecimentos adiante. Assim, perante as diversas alternativas de gêneros textuais, optou-se por ressaltar, ao longo do presente trabalho, o conceito, características e possibilidades de uso do gênero charge na formação do leitor.

## **2.1 O GÊNERO CHARGE: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS**

A utilização da charge como recurso e como ferramenta de trabalho com textos em sala de aula permite a realização de atividades diversificadas, as quais consentem aos alunos maior identificação com o conteúdo relativo à interpretação de textos (FLÔRES, 2002).

Para Flôres (2002), as atividades desenvolvidas tendo a charge como ferramenta se referem tanto à interpretação delas como também ao estímulo ao aluno para que manifeste, criativamente, a sua opinião e as suas apreensões acerca da realidade.

Essa percepção segue a ideia de Freire (2011) de que a leitura da palavra está implicitamente ligada à leitura do mundo, tornando-se uma só prática, que envolve uma compreensão crítica do ato de ler. Essa compreensão não se resume na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas é antecipada pela leitura e se alonga na inteligência do mundo.

Compreender e interpretar charges como exercício de leitura, portanto, desenvolve a aptidão do aluno para extrair a finalidade do texto, redefini-lo conforme as informações pessoais preexistentes acerca dessa finalidade, recuperando a informação e a intenção do autor.

Concomitantemente, o aluno se torna capaz de reinterpretar o seu significado (GERALDI, 2009).

Assim, infere-se que compreensão de um texto depende da influência do aluno, exercida através da leitura de mundo que possui. A charge, nesse contexto, representa uma forma mais eficiente de proporcionar essa possibilidade, considerando-se o postulado de Freire (2015) segundo o qual a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, sendo o ato de ler uma experiência existencial das pessoas.

Também destacam Leffa e Pereira (2013), quanto à utilização da charge como recurso para formar leitores, que ela se aproxima mais da realidade dos alunos, está mais presente em seu cotidiano do que a maioria dos recursos comumente utilizados pelo professor, pois se pode encontrá-la nos jornais diários, nas revistas, na televisão, nas redes sociais, além de tratarem de assuntos sempre atualizados e recentes e serem altamente interessantes.

Nesse contexto, a charge se caracterizaria como um poderoso aliado para a atualização dos conhecimentos, porque sua característica de texto visual, humorístico, avaliativo e crítico desafia a perspicácia do leitor, incentivando-o a elaborar hipóteses sobre o tema e a expressá-las e, desta forma, compreender o seu sentido (RAMOS; VERGUEIRO, 2009).

Observam Ramos e Vergueiro (2009), complementarmente, que em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um grupo de interlocutores, mas são justamente estes traços similares (traços fonéticos, gramaticais e lexicais) que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Esse enunciado, correspondente à teoria dialógica de Bakhtin (2006), deixa claro que o signo reflete uma realidade exterior a ele e exalta um valor maior pertinente a ela, que se sobressai aos demais valores que possam compô-la. Desta forma, um signo adquire diferentes significados, dependendo da situação social ou histórica do sujeito que o observa, considerando-se que todo o discurso é um diálogo que ocorre entre várias opiniões, que são socialmente construídas (BAKHTIN,

2006). Dentro desse caráter dialógico, a charge representa uma das formas de expressão dessas relações, sendo capaz de ampliar ainda mais as possibilidades de interlocução. Seu papel fundamental é defender uma ideia, dissertar sobre determinado assunto.

É também importante destacar, quanto à utilização da charge como recurso para a leitura e formação do leitor, que o trabalho com esse tipo de texto exige que o leitor se mantenha informado sobre assuntos atuais, do contrário não se mostrará capaz de compreender ou captar seu sentido e, tampouco, atribuir-lhe um significado. Além disso, provoca o interesse pela pesquisa de informações sobre o assunto de que trata (RAMOS; VERGUEIRO, 2009).

Trata-se, principalmente, de um método lúdico para ensinar e aprender, uma proposta para exercitar conhecimentos que unem conceitos como imagem, texto e normas, trocar informações sobre diversos temas, conteúdos, conceitos, ideias, realizar um esforço de interpretação crítica de fatos e abordagens disciplinares (DE PAULA; CASTRO, 2020).

## **2.2 A CHARGE COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE LEITORES**

Uma metodologia didático-pedagógica que considere a leitura como possibilidade para promover o desenvolvimento dos alunos como seres humanos, considerados em sua totalidade e em suas potencialidades, de forma livre e sem limitações de critérios fixos, corresponde a práticas de leitura.

Kleiman (2013) explica que o ensino precisa capacitar o aluno para conhecer e compreender textos, a abranger e enfrentar problemas e situações através de um olhar crítico sobre eles deve mobilizá-lo a buscar respostas para seus questionamentos e construir seu conhecimento dialogando com o texto e participando na construção de seu significado.

Contudo, o essencial do aprender é o desejo, a disposição para fazer algo e realizar uma experiência que envolva a satisfação, desvinculada do

dever de cumprir uma tarefa ou da cobrança de um resultado. Os métodos, a técnica, os diferentes procedimentos pedagógicos, muitas vezes, transformam a escola em local para treinamento e competição quando o desejo de conhecer deixa de ser desafio para tornar-se expectativa no resultado esperado. Essa realidade tem como consequência a retirada da responsabilidade pela construção dos seus próprios conhecimentos de forma crítica e consciente daquele que aprende. (KLEIMAN, 2013).

Em relação às possibilidades da compreensão leitora, Koch (2010) comenta que as pessoas, desde o início da humanidade, se comunicaram constantemente através da linguagem visual, ou seja, através das imagens. Na medida em que passaram os anos, o homem aprimorou sua imaginação e sua criatividade através de uma linguagem visual mais complexa.

Como observa Koch (2010), o mundo está carregado de imagens e estas ilustrações se converteram em um novo alfabeto, repleto de signos e de significados. Além disso, esta alfabetização visual se baseia em um processo de ensino e aprendizagem necessário para a leitura das reproduções. Por isso é importante compreender que a figura é um elemento de comunicação.

Por outro lado, Leffa e Pereira (2013) definem a alfabetização visual como um vínculo que as crianças têm com os livros ilustrados ou textos visuais, o que implica na capacidade de ver e desenhar que as crianças demonstram, mais do que a habilidade de decodificar as imagens em palavras.

Nesse sentido, segundo Eisner (1996, apud Leffa e Pereira, 2013), as palavras são feitas de letras e as letras são símbolos retirados de imagens que proporcionam ao indivíduo sua própria realidade e seu entorno. Ao mesmo tempo, se pode contar uma história sem usar nenhuma palavra – apenas através da imagem.

Giasson (2015) observa também que é à expressão escrita que se tem dado maior prioridade no âmbito da educação. Porém, à língua da imagem se dá pouca importância e, ainda que ocupe um lugar secundário na educação, esta é uma linguagem que pode dizer muitas coisas.

Sobre esse aspecto convém recordar que a cultura visual está presente em todos os lugares e contextos e, portanto, todos são consumidores dessa cultura.

Giasson (2015) também enfatiza que todas as imagens que envolvem as pessoas contêm uma linguagem, através da qual buscam transmitir ou comunicar uma mensagem. Por isso, as crianças, antes de aprenderem a ler e a escrever, aprendem a ver e interpretar imagens.

Colomer e Camps (2007) observam, considerando questões semelhantes, que os professores devem ser conscientes do quanto são importantes as imagens, aproveitando-as como recursos pedagógicos e como linguagem especializada para transmitir informações, pois é necessário formar os alunos também através do ensino da imagem produzida pela sociedade, através da compreensão do mundo do icônico, familiarizando os alunos com os elementos, os códigos e os princípios elementares oferecidos pelo mundo visual.

Conforme Leffa e Pereira (2013), essa ideia adota a noção da leitura como uma prática social, realizada através da interação com a multiplicidade de signos que são provenientes de âmbitos culturais. A leitura tem com o propósito construir, atribuir sentido ao texto tendo em conta o contexto social.

Por isso, uma imagem, assim como um som ou um gesto, vai além de suas características físicas, sendo a possibilidade de comunicar alguma coisa. Isso ratifica que, na atualidade, há não apenas uma, mas diversas coisas para serem lidas, outras linguagens, verbais e não verbais, para serem exploradas e compreendidas (LEFFA; PEREIRA, 2013). Desta forma, quando observada uma imagem, é possível realizar uma análise tanto conotativa como denotativa, chegando à conclusão de que a charge é um método eficiente para transmitir conhecimentos e conteúdo, provocar reflexões e formar leitores.

Nesse sentido, Leffa e Pereira (2013) comentam que a leitura de charges pode ser um ponto de partida para projetos educativos. Sendo assim, a partir desse gênero é possível desenvolver e executar variadas ferramentas e estratégias para o ensino da leitura. Baseando-se nisso,

buscou-se investigar a maneira pela qual o potencial da charge é trabalhado em livros didáticos, bem como, buscou-se propor uma sequência didática capaz de conduzir o seu uso em sala de aula.

### **3 UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM DO GÊNERO CHARGE NO LIVRO DIDÁTICO**

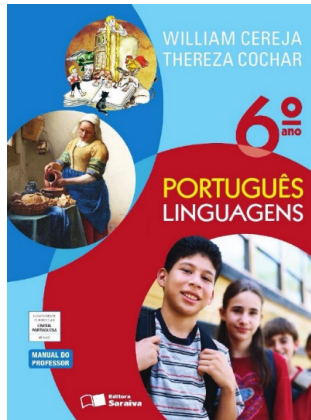
A charge, como observam De Paula e Castro (2020), é uma forma de manifestação artística extremamente sarcástica, mas também carregada de ideologia. Além disso, o humor gráfico tem se tornado um importante material didático, uma vez que proporciona reflexão e análise dos fatos históricos, além de despertar nos alunos um posicionamento crítico. De Paula e Castro (2020) evidenciam, desta forma, que a charge contribui para a formação de leitores, auxilia na produção de textos e abre possibilidades para a crítica.

Assim, a partir do potencial da charge no que se refere à formação do leitor, é válido considerar a maneira como gênero textual é abordado nos livros didáticos, uma vez que, ele se configura como uma ferramenta importante, tanto na condução dos alunos a novas formas de conhecimento, quanto como instrumento de orientação para o docente.

A fim de observar como o gênero charge é trabalhado na escola, foram analisados dois livros didáticos, sendo um do ensino fundamental e o outro do ensino médio. Para análise da abordagem apresentada para o ensino fundamental, foi utilizado o livro do 6º ano, da coleção *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Figura 1). Nessa obra, foi possível perceber que, ao longo de todo livro, os gêneros textuais são utilizados frequentemente em associação à abordagem de classes de palavras, semântica e interpretação.



**Figura 1:** Capa do livro Português: Linguagens

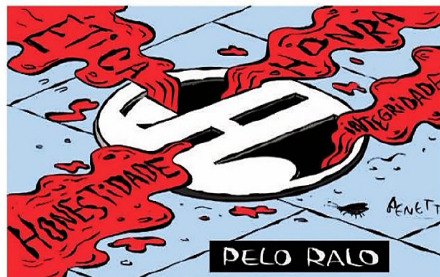


**Fonte:** Cereja e Cochar (2015)

Apesar de não haver seção ou capítulo voltado especificamente para o gênero charge, constatou-se sua utilização nos exercícios de fixação contextualizados a outros conteúdos. Na figura 2, encontra-se uma charge ironizando fatos de natureza política, utilizada tanto com a finalidade de interpretação quanto para fixação sobre a classificação de substantivos conforme solicitado nas questões relacionadas (Figura 3).

**Figura 2:** Charge Pelo Ralo

O texto a seguir é uma charge, desenho humorístico que costuma ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Leia-o e responda às questões 4 e 5:



(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

**Fonte:** Cereja e Cochar (2015)

**Figura 3:** Exercícios referentes à charge “Pelo Ralo”

4. A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.
  - a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**? Significa “perder-se, desaparecer”.
  - b) Na charge, o que está indo pelo ralo?  
A ética, a honra, a honestidade e a integridade.
  - c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?  
Crítica a perda de valores importantes observada na classe política, em grande parte envolvida com corrupção.
5. Na charge há cinco substantivos.
  - a) Desses substantivos, um único é concreto. Qual é ele?  
ralo
  - b) O que justifica a classificação de todos os outros como substantivos abstratos?  
Eles nomeiam qualidades. Segundo a charge, essas qualidades, próprias de pessoas, estavam deixando de existir nos integrantes da classe política brasileira.



**Fonte:** Cereja e Cochar (2015)

Tal como afirma Freire (2014), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, assim, sabe-se que para o completo entendimento da charge é essencial que o aluno detenha conhecimento sobre o assunto abordado, ou seja, este gênero exige que o leitor acesse conhecimentos além do texto, provenientes de sua leitura de mundo. Baseando-se nisso, nos exercícios propostos, o tema abordado (corrupção na política brasileira) foi contextualizado através de uma manchete jornalística (Figura 3) para que os alunos possam realizar uma interpretação satisfatória. De acordo com Gawryszewski (2008), a charge possui a capacidade de despertar a consciência do leitor diante da agressividade em sua essência. Logo, a presença desse gênero nos livros didáticos deve um meio para promover o amadurecimento crítico dos alunos.

Quanto à análise do uso da charge no ensino médio, recorreu-se a um livro direcionado para os alunos do 2º ano, pertencente a coleção *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (Figura 04). Assim como verificado no livro didático citado anteriormente, observou-se com grande recorrência a utilização da charge em associação aos conteúdos gramaticais, principalmente as classes de palavras, como exemplificado pela Figura 05.

Figura 04: Capa do livro didático *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016)

Figura 05: Charge

### Pronome relativo

A charge ao lado, produzida pelo cartunista Duke, critica um péssimo hábito de parte da população. Leia.

O comportamento criticado é reconhecido graças à fala do menino, que identifica, no lixo que boia em um alagamento, uma garrafa jogada pela própria mãe na semana anterior.

A especificação da garrafa é feita por dois recursos linguísticos: o pronome demonstrativo *aquela* e a oração caracterizadora introduzida pelo pronome *que*. Analise a construção do período:

*Olha, mãe, aquela garrafa. Você jogou aquela garrafa pela janela do carro na semana passada!!!*



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2016)

Na figura anterior, constata-se que apesar de termos o pronome relativo como tema abordado na aula, a charge é devidamente interpretada, indicando que ainda que o gênero não seja o centro do conteúdo pragmático, sua interpretação é incentivada pelos autores do livro

didático. Posteriormente, atentou-se que além da abordagem interpretativa e contextualizada das charges, os alunos são incentivados a conhecer importantes autores desse gênero (Figura 06), demonstrando a valorização dessa modalidade textual pelos autores do livro.

**Figura 06:** Charge *Queremos o poder*

### Flexões do verbo

A definição de verbo que construímos precisa ser completada por um aspecto fundamental, suas várias flexões, uma vez que essa não é a única classe de palavras a indicar ações e estados. Substantivos abstratos como *tristeza*, *hipertensão*, *começo*, *lançamento*, *aprovação* e *chegada*, entre outros, também podem fazê-lo. Contudo, nenhum deles é capaz de expressar, em sua forma, informações relativas ao momento e aos participantes da ação.

Para observar esse aspecto, leia esta charge do mineiro Henrique de Souza Filho (1944-1988), o Henfil, um dos cartunistas mais talentosos da década de 1980.



Henfil criou personagens de grande popularidade, por meio dos quais apresentou uma leitura humorística e crítica do Brasil durante o regime militar (1964-1985).

**Fonte:** Ormundo e Siniscalchi (2016)

A interpretação da charge de Henrique de Souza Filho foi induzida por meio de questionamentos presentes na página seguinte (Figura 07). As questões propostas buscaram promover a conexão entre o texto verbal e não verbal com a leitura de mundo dos estudantes, uma vez que, para que fosse possível respondê-las é fundamental que o aluno compreenda o contexto no qual o chargista e sua obra estão inseridos. Ademais, a maneira pela qual os recursos e significados do texto são relacionados ao conteúdo gramatical abordado, propõem uma maneira prática de exercitar a capacidade do alunado em conectar diversas áreas de conhecimento.

**Figura 07:** Exercício referente a charge *Queremos o poder*

- 1** A luta pela democracia foi o principal tema da vida política brasileira na década de 1980. De que modo a charge dialoga com ele? *A charge mostra o desejo coletivo de retomar o poder, isto é, de impedir que ele seja exercido por uma minoria autoritária.*
- 2** Embora produzida nos anos 1980 em um contexto específico, essa charge tem sido bastante reproduzida em momentos diferentes da vida brasileira. O que justifica isso?
- 3** Observe as expressões faciais e corporais de cada personagem. Como elas refletem as falas?
- 4** A oração "Queremos o poder!" tem dois sentidos na charge. Explique-os.
- 5** Que efeito é obtido pelo recurso de iniciar e finalizar a charge com o mesmo balão de fala? *A repetição reforça a ideia de continuidade, persistência, necessária à luta.*

Um dos recursos expressivos dessa charge é o emprego de orações que, em conjunto, remetem aos paradigmas (modelos) de conjugação verbal que associam pronomes pessoais a formas verbais correspondentes. Retomando esse padrão, Henfil destacou a necessidade de uma consciência coletiva para que o Brasil pudesse superar a ditadura e iniciar a abertura política.

**Fonte:** Ormundo e Siniscalchi (2016)

Por fim, ao analisar ambos os livros didáticos, percebe-se a importância do trabalho com o gênero charge, especialmente, pela capacidade de enriquecer o ensino da língua portuguesa, bem como, em despertar o senso crítico do leitor e seu conhecimento sobre o mundo que o cerca. Todavia, nota-se a ausência de uma abordagem mais ampla do gênero, pois, foram encontradas poucas charges ao longo dos livros e, quando utilizadas, ocupavam segundo plano, visto que frequentemente são empregadas apenas como recurso para contextualização de outras temáticas, sobretudo abordando temas gramaticais. Assim, para que os docentes possam usufruir dos benefícios promovidos pela charge na formação do leitor necessitam, frequentemente, recorrer a materiais complementares.

### 3.1 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CHARGE

Uma forma prática de os professores esmiuçarem as potencialidades do gênero Charge no ambiente escolar, que se apresenta como propício para o ensino/aprendizagem, é através da elaboração de sequências didáticas. Nesse contexto, os docentes teriam liberdade



Em seguida, é discutido o conceito de Pluralidade Cultural, que serviria de base para entender a conceituação de gêneros textuais e diferenciá-la da de tipologia textual. Assim, são suscitadas questões como: o que vem a ser Pluralidade Cultural? Gênero textual? Como diferenciar a tipologia textual de gênero textual?

Vale esclarecer que Pluralidade Cultural é o “conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (BRASIL, 1997, p. 121). Por conseguinte, o não reconhecimento acerca dessa pluralidade de experiências, existências e aprendizados é, sobretudo, negar a própria identidade.

De acordo com Swales (1990), um gênero engloba uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de objetivos comunicativos. Por conseguinte, o gênero textual se refere às formas de linguagem empregadas nos textos de acordo com os objetivos comunicativos que desempenham. Assim, estas formas podem se apresentar de maneira formal, informal ou mista em um mesmo texto, porém a classificação quanto ao gênero se relaciona com as características daquele que mais prevalece. Enquanto os gêneros textuais exercem a comunicação através de sua contextualização no meio social; as tipologias textuais determinam a estrutura através da qual um texto se apresenta, como exemplo cita-se: injuntivo, narrativo, dissertativo – expositivo e argumentativo – e descritivo.

Uma vez que as diferenças entre os conceitos sejam internalizadas pelos alunos, ocorre a introdução do gênero Charge nas explicações, por meio do seu conceito e características, com exposição de um texto misto – verbal e não verbal - que explora problemas sociais como miséria e fome num processo sociointeracionista, porque trabalhar língua portuguesa em conjunto com assuntos interdisciplinares facilita o entendimento.

A referida Charge (figura 09 a seguir), composta de elementos verbais e não verbais, com a frase declarativa “Meu maior sonho de consumo é ter algo para consumir”, proporciona a análise do tema “fome/

miséria”, relacionando-o ao “consumismo”; ao mesmo tempo em que ocasiona a quebra de expectativas a partir da expressão “sonho de consumo”, pois, para algumas pessoas, existe a falta de produtos essenciais para a existência humana de forma digna, por exemplo: a alimentação, a moradia, a dignidade entre outros; não restando tempo para sonhar em coisas materiais ou supérfluas.

**Figura 09:** Charge relacionada a problemas sociais (fome/miséria)



**Fonte:** <<https://blogdoaftm.com.br/charge-pessoas-em-situacao-de-rua>>

Com relação ao instrumento de verificação da aprendizagem, nas figuras 10, 11 e 12, propõe-se uma análise oral de algumas charges pelos alunos, informando o tema abordado e incentivando os alunos perceberem a crítica proposta pelo chargista; bem como se eles conseguem identificar no texto alguma palavra que gere quebra de expectativa para o leitor, ou algum recurso empregado para tornar o texto mais divertido ou mais atrativo para os leitores.



Figura 10: Charge relacionada à educação no Brasil



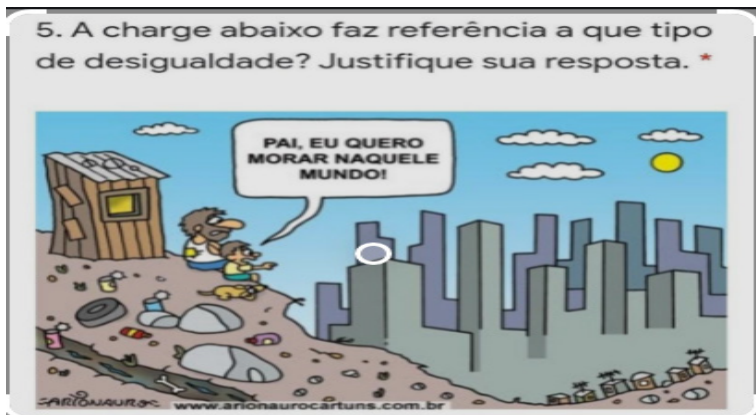
Fonte: <<https://saladerecursos.com.br/o-ano-de-2020-e-a-educacao-no-brasil/>>

Figura 11: Charge relacionada a pessoas em situação de rua



Fonte: <<https://blogdoafm.com.br/charge-pessoas-em-situacao-de-rua/>>

**Figura 12:** Charge relacionada à desigualdade social



Fonte: <<https://brainly.com.br/tarefa/32761651>>.

Ao final, a proposta se baseia na participação dos alunos em analisar de forma crítica os conhecimentos apreendidos sobre o que foi apresentado em sala de aula: pluralidade cultural; diferença entre tipologia e gênero; conceito e principais características do gênero Charge. Além disso, é de grande importância a opinião dos alunos acerca dos subsídios desse gênero para o indivíduo em formação, para a leitura crítica e para ampliar a percepção do mundo que os cerca a partir das temáticas abordadas nas charges.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível propor, conclusivamente, que a charge é uma ferramenta que proporciona experiências capazes de aproximar os alunos à compreensão e processamento de sentidos. É, portanto, importante que o professor especialize sua prática didático-pedagógica compreendendo que a charge é uma das manifestações mais evidentes da realidade atual, expressando-a através de imagens de grande significado e potencialidade de análise.

Outra abordagem desta pesquisa foram as possibilidades de ensino da compreensão leitora para além do texto, evidenciando que o ensino da compreensão leitora extrapola os limites do treinamento no emprego de metalinguagem ou do domínio das normas estruturais da língua, extrapolando as limitações e implicando no exercício da crítica, do debate e da prática da comunicação, na totalidade de seus sentidos.

Se essa tarefa educativa não tem se mostrado eficiente somente através do treinamento vocabular, gramatical ou de interpretação de textos, é necessário que se proceda a sua adequação às necessidades e aos interesses dos alunos, à realidade de cada escola, de cada turma, de cada faixa etária, mas também, à realidade social com a qual alunos e professores estão em contato diariamente.

Enquanto se pondera que desenvolver a compreensão leitora é difícil, que a transferência do saber entre professor e alunos não se dá pela imposição de regras, é fácil observar que a velocidade com que as informações chegam aos alunos deve ser explorada de forma a gerar aprendizagens novas e de forma interessante.

O uso da charge, portanto, é um importante meio para trabalhar com o texto não verbal, de interagir com ele, de analisar, de criticar e de reelaborar conceitos. Isso ocorre porque a charge desperta no aluno o interesse, a motivação para aprender, para interpretar, para compreender.

Cumprindo suas finalidades elementares, a charge exercita a competência para observar o mundo, para encontrar respostas, para considerar a própria leitura sob uma ótica mais aberta, mais flexível, mais prazerosa, mas também mais consciente e mais crítica.

O estudo também destacou as possibilidades e metodologias de ensino com a utilização da charge, evidenciando que o maior valor da charge, como instrumento auxiliar para a formação leitora, é o fato de que ela se relaciona diretamente à realidade do aluno, proporcionando-lhe maior liberdade interpretativa, para construir sentidos, de contato com perspectivas e opiniões diversas, através de formas de expressão atrativas e interessantes.

Assim, construir uma consciência que desperte o gosto pelo diálogo, pela crítica, por emitir opiniões, se torna um exercício atrativo e interessante a ser realizado pelos alunos através da charge. Além disso, a clareza com que as questões são comunicadas através da charge é facilmente compreensível, tornando-a um poderoso instrumento para compreendê-las em relação aos discursos contrapostos que a permeiam e para estabelecer novas possibilidades e novos parâmetros.

Diante do exposto, o estudo realizado comprova a importância do trabalho com o gênero charge, utilizando-se deste para fazer com que os alunos leiam e interpretem as imagens e mensagens por ele expressas, a partir de seus elementos verbais e não verbais, sem envolver metas de exploração de vocabulário, conteúdo gramatical, ideias retiradas de um texto escrito; o que leva o aluno a exercitar técnicas de interpretação facilitadas, incentivando-o a reelaborar seus conhecimentos para conseguir algum resultado.

Assim, quando estimulado a trabalhar com a charge, o aluno tem diante de si uma imagem para ser lida, para ser compreendida pela estruturação das ideias que ele próprio já desenvolveu, das vivências que ele conhece. Trata-se, portanto, da revelação de que ler e escrever não podem ser atividades vistas como um dom a ser demonstrado pelo aluno, dando ao professor melhores possibilidades para avaliar seu desempenho linguístico; tampouco como registro escrito da aprendizagem do aluno sobre determinados temas trabalhados em aula.

Nesse sentido, a maior contribuição da charge é proporcionar exercícios de interpretação e de compreensão, levando o aluno a realizar uma construção e uma reconstrução de seus conhecimentos e experiências. Esse exercício também oferece a possibilidade de se reescreverem os significados apreendidos, alargando os horizontes traçados inicialmente, num processo constante e ininterrupto de crescimento compartilhado, além de prazeroso para alunos e professor.

Por fim, a expressão ideológica manifestada pela charge, em sua essência comunicativa, atribui a ela uma posição privilegiada para comunicar o cotidiano, a ideologia de determinados grupos sociais,

políticos, econômicos, incitando à crítica, à consciência e a um posicionamento social e histórico. Portanto, como signo, a charge mantém estreita dependência ideológica e, especialmente, o compromisso para construir uma prática discursiva nova, crítica e consciente.

## REFERÊNCIAS

ARIONAURO. **Charge relacionada à desigualdade social**. 2016. Disponível em: <<https://brainly.com.br/tarefa/32761651/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental – 1º a 4º ano. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. 1997. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pluralidade.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2021.

CARNEY, Trevor. **Enseñanza de la comprensión lectora**. 5 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2019.

CAZO, Luiz Fernando. **Charge Pessoas em situação de rua**. 2020. Disponível em: <<https://blogdoaftm.com.br/charge-pessoas-em-situacao-de-rua/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

**CHARGE.** Disponível em: <[https://educanilopolis.com.br/ead/wp-content/uploads/2020/10/L%C3%8DNGUA\\_PORTUGUESA-9-ANO-CHARGE-01.10.docx](https://educanilopolis.com.br/ead/wp-content/uploads/2020/10/L%C3%8DNGUA_PORTUGUESA-9-ANO-CHARGE-01.10.docx)>. Acesso em 22 mar. 2021.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** 3 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2007.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) **O Jogo discursivo na aula de leitura.** 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.

DE PAULA, Luciana; CASTRO, Jéssica de. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 1, 2020, p. 17-52.

ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (org.) **Escrit(ur)a de Si e alteridade no espaço papel-tela.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FLÔRES, Onici. **A leitura da Charge.** Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

**GÊNEROS TEXTUAIS.** Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/72352382/generos-textuais>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GERALDI, J. W. (1997). **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão da leitura.** Tradução de Maria José Frias. 2 ed. Lisboa: Asa Editores, 2015.

GAWRYSZEWSKI, Alberto. Conceito de caricatura: não tem graça nenhuma. **Revista Domínios da Imagem**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. n.2, mai. 2008.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolingüística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (org.) **Ensino de leitura e produção textual**: alternativas de renovação. 4 ed. Pelotas, RS: Educat, 2013.

LÉZIO JÚNIOR. **Charge relacionada à educação no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://saladerecursos.com.br/o-ano-de-2020-e-a-educacao-no-brasil/>>. Acesso em 22 mar. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 48-61.

MIANI, Rozinaldo Antonio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. 9ª Arte. **Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. Observatório de História em Quadrinhos da ECA-USP. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-48, 1º semestre/2012. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/3/7>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

**NUVEM DE PALAVRAS.** Disponível em: <<https://lh3.googleusercontent.com/hpIKK9JKdn2bR5AyKHSiZrHtWzvWrvBvoFMejn2OtSIClt-y9jvlOz0B-9JsHJaVaM056jg=s139>>. Acesso em 22 mar. 2021

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro. **Os quadrinhos (oficialmente) na escola:** dos PCN ao PNBE. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** 10 ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2010.

SIMÕES, Darcilia M. P.; OLIVEIRA, Rosane Reis de. As linguagens e suas tecnologias: uma questão teórico-prática. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 17, n. 1, 2012, p.127-141.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

SWALES, John M. **Genre Analysis:** english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



# MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES DE LEITURA DO GÊNERO CHARGE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

*Adely Carla Santos de Lima  
Leonardo Gomes Barbosa*

## INTRODUÇÃO

**D**iante do contexto pandêmico, ocasionado pelo COVID-19, nós, docentes, vivenciamos um período repleto de tensão e ansiedade, a fim de que os problemas viessem a ser solucionados. Com o isolamento físico, nós tivemos que buscar soluções para que continuássemos nossas atividades e trabalhos. Muitos de nós, docentes, não tínhamos o conhecimento avançado acerca de algumas ferramentas que facilitam nossas aulas virtuais.

Com o ensino remoto postulado, instituições começaram a ofertar cursos para que as pessoas que até então não tinham acesso ou não sabiam como manusear ferramentas tecnológicas passassem a dominá-los. Não podemos negar que foi um período desafiador para

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de reflexões feitas na disciplina “Formação de Professores em Tempos Híbridos: teorias e práticas”, ministrada, em parceria, pelo Prof. Dr Antônio Roberto Faustino da Costa e a Profª Dra. Simone Dália de Aranha Gusmão, componente curricular (Tópicos em Educação I) do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB).

muitos, mas estudos científicos e propostas de ensino que atendiam essas necessidades acalmaram nossas angústias e dúvidas.

O uso dos textos multimodais, indubitavelmente, abre caminhos para os professores aplicarem em suas aulas, proporcionando a construção de conhecimentos dos alunos. Dessa forma, os discentes utilizam-se do interacionismo, ou seja, passam a ser mais ativos, autônomos, participando de seus próprios processos de aprendizagens. De fato, essa troca de experiências e discursos entre o aluno e o professor soluciona futuros paradigmas que podem surgir na educação.

Dessa maneira, o estudo do gênero textual é uma das grandes contribuições da Língua Portuguesa na contemporaneidade, assim como a necessidade de inserir a Multimodalidade. Os gêneros textuais são situações discursivas que surgem em virtude da necessidade comunicativa exercida pela sociedade, demonstrando as mudanças sociais e culturais, sendo utilizados nas mais variadas situações comunicativas.

Nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. (MARCUSCHI, 2008, p. 190)

Dessa maneira, o estudo do gênero textual é uma das grandes contribuições da Língua Portuguesa na contemporaneidade, assim como a necessidade da inserção da Multimodalidade. Pois, os gêneros textuais são situações discursivas que surgem com a necessidade comunicativa exercida pela sociedade, demonstrando as mudanças sociais e culturais, sendo utilizados nas mais variadas situações comunicativas.

Para isso, utilizamos como referencial teórico Cazden (2021), com a obra intitulada “Uma pedagogia dos multiletramentos”, trazendo uma tradução do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, Ribeiro (2020) tecendo sobre as contribuições das tecnologias durante o período da pandemia e acerca da necessidade do cenário educacional avançar ainda mais sobre a tecnologia. Rojo (2013) também reflete sobre a importância dos multiletramentos na sociedade contemporânea,

dentre outros autores que trazem relevância sobre a temática abordada neste artigo.

Por sua vez, a metodologia adotada se dá pela pesquisa bibliográfica, que investiga as contribuições de autores sobre a temática, como livros e trabalhos científicos. Conforme observamos em Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p.69)

Ademais, o artigo está estruturado em três partes. Na primeira, refletimos sobre a concepção de Multiletramentos. No segundo momento, fazemos uma reflexão acerca do Ensino da Leitura sob a perspectiva dos Multiletramentos e as suas contribuições para a formação de um leitor crítico e reflexivo. Por fim, no terceiro, apresentamos as possibilidades que o gênero textual charge permite trabalhar na sala de aula, ao analisarmos duas charges e seus aspectos multimodais. Finalmente, são desenvolvidas as considerações finais trazendo observações sobre a importância de incluir a utilização do gênero multimodal charge, a fim de construir um processo de ensino-aprendizagem crítico e transformador, proporcionando a expansão do conhecimento inato referente ao contexto social dos estudantes .

## **1 OS MULTILETRAMENTOS**

Os primeiros debates sobre a perspectiva dos multiletramentos foram iniciados a partir do grupo de Nova Londres, que produziu um manifesto, o qual influi nos estudos e pesquisas sobre a importância da multimodalidade na educação brasileira e nos documentos norteadores, como a BNCC, que perpassa as limitações presentes no ensino

tradicional e promove uma reflexão sobre uma nova visão de ensinar. (CAZDEN, 2021)

Segundo RIBEIRO (2020), apesar da expansão tecnológica já acontecer em várias partes do mundo, no Brasil, o ápice para a inclusão das tecnologias da informação ocorreu em meados dos anos 90. Com isso, levantaram-se inúmeros diálogos sobre a necessidade da escola também se adaptar às novas condições e às demandas de um mundo conectado.

Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc. (RIBEIRO, 2020, p. 7)

Assim, sendo necessário pensar e (re)pensar em uma perspectiva que foge do tradicionalismo, explorando as diversas formas de comunicação, o que observamos em CAZDEN, (2021) denominado de “pedagogia dos multiletramentos”, que visa garantir o acesso a todos os estudantes às novas tecnologias, garantindo a plena participação desses jovens na sociedade.

## **2 O ENSINO DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS**

O uso dos textos multimodais abre caminhos para os professores aplicarem em suas aulas, proporcionando a construção de conhecimentos dos alunos. Dessa forma, os discentes utilizam-se do interacionismo, ou seja, passam a ser mais ativos, autônomos, participando do seus próprios processos de aprendizagens. De fato, essa troca de experiências e

discursos entre o aluno e o professor solucionam futuros paradigmas que podem surgir na educação.

Na perspectiva da leitura também não é diferente, o seu processo de integração na sala de aula desenvolve e atende os conhecimentos relacionados aos letrados. Dessa forma, faz-se necessário que o discente aprenda a ler sob os textos de diferentes linguagens (verbais e não verbais), com diferentes formatos semióticos, para que o estudante compreenda as múltiplas semioses que fundam os textos circulados e que promovem a comunicação.

De acordo com Sousa (2004), a instituição escolar não deve desconsiderar toda a relevância em relação à cultura, ao potencial, à necessidade de leitura e de escrita que os próprios alunos apresentam. Portanto, é significativo que as escolas discutam a diversidade textual que circulam socialmente e fazem parte da rotina dos estudantes, testificando a diversidade de prática de letramentos.

Com isso, os docentes devem propor um trabalho pedagógico que vise não apenas a prática de “ler por ler”, mas uma leitura que desenvolva uma análise crítica e uma reflexão por parte dos discentes. Dessa forma, a leitura de diversos gêneros oportuniza discussões que se trabalham questões desde a escrita à oralidade, em que os alunos refletem como a leitura pode predispor de aspectos importantes na sociedade e no seu processo de formação.

Sendo assim, diversos professores buscaram adequar suas aulas, aproximando mais a realidade em que os alunos estão inseridos. O exemplo disso é a inclusão de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa. São textos que podem ser encontrados em sites, redes sociais, em que as mensagens constituídas por elas utilizam inúmeros recursos de linguagens em conjunto, como imagens, sons e códigos. Logo, deixam de seguir aquele padrão verbal e exploram diversas apresentações, viabilizando o aluno uma vasta experiência nos recursos semânticos e semióticos.

Compreendendo o papel importante da leitura sob a perspectiva dos multiletramentos, reafirmamos que os múltiplos letramentos

favorecem consideravelmente para os docentes refletirem e considerarem novas propostas e direcionamentos em suas aulas. Também, com o acervo de multimídia, os alunos possuem uma grande ferramenta que contribui no seu processo de aprendizagem, fazendo com que conheçam, explorem e produzam novos gêneros, novas linguagens que se adequem às suas realidades sociais.

### **3 O GÊNERO MULTIMODAL CHARGE E SUAS POSSIBILIDADES**

Sabendo da necessidade de ampliação e do aprimoramento das tecnologias digitais no espaço educacional, o uso dos gêneros textuais que abordam diversos temas do cotidiano e que circulam nos ambientes tecnológicos fazem-se necessários para desenvolver os conhecimentos linguísticos, culturais, bem como a expansão das habilidades tecnológicas imprescindíveis para este século, como proposto pela BNCC.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BNCC, 2017, p.68)

Dessa maneira, o estudo do gênero textual é uma das grandes contribuições da Língua Portuguesa na contemporaneidade, assim como a necessidade da inserção da multimodalidade. Pois, os gêneros textuais são situações discursivas que surgem com a necessidade comunicativa exercida pela sociedade, demonstrando as mudanças sociais e culturais, sendo utilizados nas mais variadas situações comunicativas.

Nesse caso, os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. (MARCUSCHI, 2008, p. 190)

Nesse viés, o gênero textual charge, que também é um gênero multimodal, possui muitos recursos que remetem aos textos que circulam nas várias esferas da sociedade, apresentando inúmeros possibilidades que permitem ser explorados em sala de aula pelos professores e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, pois, para Cazden (2020), professores e alunos têm necessidade de entender um texto na sua totalidade, o que inclui a compreensão das imagens, dos sons, os gestos que são expressos, os significados espaciais e os aspectos linguísticos, denominados de multimodalidade.

É preciso, portanto, considerarmos que, em nossas ações sociais, contamos com diferentes linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora etc.), para a construção da realidade. Quando falamos, por exemplo, além das palavras, concorrem, para a realização da mensagem e para a construção de efeitos de sentidos, as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes etc. (JÚNIOR, 2017, p.289)

Nesse sentido, o gênero charge permite um trabalho amplo a partir da interpretação das imagens, através dos seus textos verbais, ainda atraindo os olhares sobre os aspectos críticos e argumentativos próprios do gênero, sendo ainda rico em recursos que podem ser trabalhados pela Língua Portuguesa, como a paródia, a ambiguidade, o exagero, inversão de sentidos, a ironia, o humor, a intertextualidade etc. São inúmeros os recursos linguísticos que a charge possui. Assim, iremos fazer uma breve análise de duas charges para exemplificar aspectos presentes nos textos.

**Texto 1** – O sonâmbulo – Charge de Ivan Cabral



**Fonte:** <http://www.ivancabral.com/2013/06/charge-do-dia-sonambulo.html>  
Acesso em: 07/07/2022.

A charge acima retrata um período de manifestações no Brasil, que podemos identificar através das cores da bandeira do Brasil evidenciadas na imagem, o verde, o amarelo e o azul. É importante destacar o fator de temporalidade próprio do gênero, pois uma charge como esta necessita de ênfase no que se refere aos conhecimentos prévios do leitor, já que trata de um acontecimento no ano de 2013.

Como podemos observar também, o texto verbal faz correlação com um protesto que reivindicava a solicitação da redução das tarifas de ônibus, que mobilizou várias classes de trabalhadores contra os serviços públicos, como saúde, educação, segurança e, principalmente, contra a corrupção no Brasil. É importante destacar que os personagens presentes na imagem indagam o medo do “gigante ser sonâmbulo”, referindo-se à passividade do povo brasileiro.

Dessa forma, ao ler uma charge, devem ser levados em conta os conhecimentos prévios e a intenção comunicativa do gênero.



Isto significa que para um processamento cognitivo adequado da informação apresentada em cada lição, em cada novo conteúdo, o aprendiz precisa ir, também, se tornando multiletrado visualmente em cada disciplina. Conhecimento científico requer, portanto, as convenções visuais e verbais (especializadas das áreas científicas), nos mais diversificados domínios discursivos, combinam-se, recombina-se e se integram, e, ao nos apropriarmos delas, podem favorecer o processo de aprendizagem. (DIONIÍSIO, 2014, p.66)

Assim, ao utilizar a charge em sala de aula, o professor está inserindo uma multiplicidade de sentidos argumentativos e criativos no processo da leitura dos estudantes, e mesmo sendo um caráter que exija uma complexidade, será e deverá se tornar uma leitura prazerosa que envolva o discente nas atividades propostas.

#### **Texto 2 – Charge: Lézio Junior**



**Fonte:** <https://grislab.com.br/os-abismos-do-acesso-a-educacao-em-minas/>  
Acesso em: 07/07/2022.

Na charge em análise, observamos um texto em que quase não há aspectos verbais, mas o visual é composto de detalhes e muitos sentidos, como podemos evidenciar nos contextos vivenciados por estudantes durante o período pandêmico, pois enquanto alguns poucos jovens brasileiros possuíam condições necessárias para continuar estudando,

grande parte dos estudantes das camadas populares não tinham recursos para realizar o ensino remoto.

Em uma análise mais detalhada, o estudante da esquerda apresenta cores mais alegres, uma expressão motivada e contente por fazer o estudo de forma remota. Já o aluno da direita é colocado como transparente pelo chargista, talvez para indicar a invisibilidade dos governantes para com os que mais necessitaram e necessitam de recursos durante o distanciamento.

Ademais, um fator que nos chama atenção é o fato de apresentar uma janela aberta direcionando o estudante à universidade. No oposto, a janela está trancada nos fazendo remeter à falta de oportunidades e perspectivas. Outro detalhe muito interessante é a panela vazia, talvez a falta de alimento que desencadeia fatores críticos nas aprendizagens dos estudantes.

Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONÍSIO, 2014, p.42).

Assim, a charge se diferencia dos demais gêneros, visto que possibilita que o leitor tenha uma leitura reflexiva e aprimorada, aguçando os vários sentidos dispostos nos textos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dessa forma, percebe-se o quão importante é desenvolver a leitura a partir do trabalho com a multimodalidade. Nesse sentido, é preciso que o professor de Língua Portuguesa, e até mesmo o de outras áreas, utilize os textos que circulam nas esferas tecnológicas e sociais, assim

ampliando os vários sentidos que os textos carregam, seja os aspectos visuais, sonoros, gestuais, linguísticos e espaciais.

Portanto, torna-se necessário um maior debate sobre as possibilidades gênero multimodal charge, já que esse gênero textual desenvolve habilidades de leitura, abrangendo o lado crítico do leitor, proporcionando uma interação entre o aspecto linguístico verbal, não verbal e discursivo, oportunizando uma dimensão social da leitura e o pleno exercício da cidadania, como norteiam os documentos educacionais do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC**, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver\\_saofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf), acesso em 07 de julho de 2022.

BIDARRA, Jorge/ REIS, Leidiani da Silva. **Gênero Charge: Construção de significados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e dinâmica.** 38, n. 64, p. 150-168, jan./jun. 2013. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>  
Acesso em : 30/ 12/ 2021.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DENARDIN & MELLO. **Charge: Gênero Multimodal no letramento dos estudantes do segundo ciclo da educação fundamental.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 16, núm. 1, pp. 20-36, 2021.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias : tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura** / Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. -6ª ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

JÚNIOR, R; LINS;M;CASOTTI; J. **Leitura, Multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa**. PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) •v. 7 •n. 17 • 2017 • Dossiê- O texto em sala de aula: práticas e sentidos • ISSN: 2236-2592.

KOCH, Ingedore Villaça, **Ler e Compreender: os sentidos do texto/** Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3.ed., 5ªreimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946-**Produção Textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Portugal: O liberal, 2004.

# LITERATURA DE CORDEL: REPRESENTAÇÕES DA MEMÓRIA, DA CULTURA E DO HUMOR EM FOLHETOS DE LEANDRO GOMES DE BARROS

*Antonio Roberto Faustino da Costa<sup>1</sup>*  
*Orlando Ângelo da Silva*  
*João Carlos Gomes Trajano*

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado dá continuidade aos estudos sobre a Literatura de Cordel, envolvendo a catalogação e análise de folhetos, com temas atualmente de interesse voltados à preservação da história e da memória da cidade de Campina Grande, do Agreste e do Sertão paraibano. Partindo das narrativas orais e da cultura escrita, toma-se como base de pesquisa o rico acervo de cordéis da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida, sediada no Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), uma das mais referenciadas do Brasil e do mundo.

No ano de 2003, o Governo do Estado da Paraíba adquiriu o acervo pessoal do professor e pesquisador Átila Almeida e concedeu

---

1 Os autores rendem, ao mesmo tempo, reconhecimento e homenagem a Joabbyson de Aguiar Freire, cuja contribuição como bolsista de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) também foi de fundamental importância para o legado dos estudos aqui apresentados.

à UEPB. A partir daí, a instituição ficou responsável pela guarda, manutenção e conservação da coleção, à qual foram sendo acrescentados acervos de outros autores, tais como: Gilmar de Carvalho, Raymundo Asfora, Severino Bezerra de Carvalho e Manoel Monteiro. A biblioteca conta atualmente com mais de 18 mil cordéis, incluindo títulos raros, datados a partir de 1907 e abrangendo temáticas as mais variadas: religião, aventura, peleja, animais, romances históricos, Idade Média, namoro, reino, conto, Brasil colonial, sátira, Sertão, casamento, abandono político.

Há pouco mais de duas décadas, durante o Curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade da UEPB, Silva (2007) já desenvolvia dissertação sobre o tema “Literatura Popular e Jornalismo: a Literatura de Cordel no Caderno de Cultura do Diário da Borborema”. O eixo central da pesquisa foi analisar a divulgação do cordel no DB, jornal impresso publicado em Campina Grande, especialmente, no período compreendido entre junho de 2005 e julho de 2006, identificando e avaliando as razões que evidenciavam a existência de um espaço para o gênero, no âmbito da imprensa local.

Os dados apontaram que a Literatura de Cordel foi abordada no Caderno de Cultura do Diário da Borborema de forma tímida. O espaço disponibilizado aos folhetos, na categoria notícias, nas edições de sábado e domingo, foi de 1,27%, baixo portanto, quando comparado a outros gêneros também abordados. Uma demonstração de que faltava ao jornalismo reflexão acerca do papel que o cordel sempre representou para a cultura local, marcando época como veículo de comunicação - não apenas pela irreverência de seus versos ousados - sobre vários aspectos do cotidiano do povo nordestino, paraibano.

Em suas conclusões, o pesquisador alertava que a utilização da mídia não pode ser vista como uma rendição da cultura popular à Indústria Cultural, mas principalmente como um instrumento de difusão do cordel e que a força da mídia é fundamental para que o gênero se adapte às inovações técnico-científicas. Com a análise dos números catalogados abriu-se profícuo debate junto aos cordelistas, aos pesquisadores e à própria editoria de cultura do DB, cujos profissionais jornalistas

foram entrevistados, em busca de compreender a dinâmica de divulgação da literatura popular por parte da mídia impressa regional.

Na última década foi realizada uma série de estudos acerca dos folhetos de cordel, continuando tendo como base o rico acervo da Biblioteca Átila Almeida da UEPB, não apenas objetivando dar continuidade e atualizar o debate então provocado pela pesquisa de Silva (2007). Objetivou-se, a partir daí, ampliar e aprofundar o diálogo com diferentes campos do saber, adotando novos aportes teórico-conceituais e tomando como referencial empírico-metodológico novos objetos de análise.

A pesquisa em andamento “Campina Grande representada na Literatura de Cordel: uma análise semiótica do humor, romance e aventura” encontra-se sendo desenvolvida junto ao EDITAL 08/2023 - PRPGP/UEPB Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas – FAPESq/UEPB, cuja vigência se encerra em outubro de 2024. Pretende o estudo, a partir de uma análise semiótica, examinar como os gêneros literários humor, romance e aventura recorrentes nos folhetos utilizam o mundo simbólico para representar contextos históricos, sociais e paisagísticos da cidade: “Através da perspectiva semiótica, será possível dimensionar através dos versos e das imagens estampadas no cordel a constituição simbólica da Rainha da Borborema.” (PIBIC/FAPESq/UEPB, cota 2023-2024)

O presente artigo, não obstante, deriva do relatório final da pesquisa originalmente intitulada “Campina Grande representada na Literatura de Cordel: comunicação, história e memória”, desenvolvida junto ao EDITAL 04/2022 - PRPGP/UEPB Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UEPB/CNPq, cota 2022-2023: “Pendurados em barbantes, os folhetos de cordel narram acontecimentos do cotidiano, envolvendo contextos políticos, históricos e sociais; criam cenários cômicos, fictícios e que divertem o leitor; falam de amor, traição, ganância e trazem a moral da história na última página.” (SILVA; TRAJANO, 2024)

Tendo como base metodológica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988; FONSECA JÚNIOR, 2011), o estudo objetivou reconhecer como os cordéis abordavam a perspectiva da preservação da memória e identidade da cidade; correlacionar o período narrado com outros registros históricos e sociais (CADÓ, 2021; OLIVEIRA, 2020); e compreender a fala dos autores a respeito dos elementos de narrativas orais presentes nos folhetos. Como se observará adiante, a pesquisa de campo acabou impondo reformulações necessárias do ponto de vista empírico que contribuíram para enriquecer o foco e a abrangência do estudo, culminando no trabalho ora apresentado passar a ser intitulado “Literatura de Cordel: representações de Campina Grande, do Agreste e do Sertão paraibano nos folhetos de Leandro Gomes de Barros”.

## 2 ANTECEDÊNCIAS DA PESQUISA

Posteriormente ao supracitado trabalho de dissertação de Silva (2007) e objetivando aprofundar as reflexões em torno da cultura popular e sua contribuição à memória social, inspirou-se a pesquisa “O espaço urbano na Literatura de Cordel: catalogação e análise de conteúdo dos cenários territoriais de Campina Grande (PB)”, desenvolvida agora junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/UEPB/CNPq, cota 2013-2014. Os resultados do estudo demonstraram contribuição inestimável ao conhecimento de aspectos do desenvolvimento urbano da cidade, através da história e dos causos contados, ao longo dos anos, em folhetos de cordel, com destaque para o autor Manoel Monteiro que, com cinco títulos, revelou-se um profícuo poeta da paisagem da famosa Rainha da Borborema.

No conjunto, foram estudados treze folhetos de nove cordelistas que referenciavam, por sua vez, diferentes espaços urbanos e socio-culturais da cidade, vale ressaltar, não apenas físicos como também imaginários: *Campina dos meus amores* (Manoel Monteiro); *Campina Grande, a Viola e as Belezas do Nordeste* (Antônio Patrício de Souza); *Chegada de Jesus em Campina Grande* (Antônio Lobas); *Grande Marco*



*de Campina Grande* (Manoel Monteiro); *História da Construção do Açude de Boqueirão no Seu Cinquentenário* (S.A. Guimarães “Biró”); *Luiz Gonzaga e a Paraíba* (Manoel Monteiro); *O Maior São João do Mundo e a Micarande em Campina* (Antonio de Mulatinha); *O Maior São do Mundo e a Micarande* (José Ribamar Alves); *O Milagre do Algodão Colorido* (Manoel Monteiro); *A Mulher que Dançou com o Diabo numa Boate em Campina* (Apolônio Alves dos Santos); *A Primeira em Bodocongó* (Marco di Aurélio); *São João no Procom: o cordel de seus direitos* (Manoel Monteiro); e *Viva São João de Campina* (João Dantas).

Dando continuidade aos estudos em torno do universo da Literatura de Cordel buscou-se ampliar o leque de temáticas sociais existentes nos folhetos, destacando os assuntos relacionados à religiosidade. Neste sentido, foi desenvolvida a pesquisa intitulada “Escrita da cultura popular: a comunicação através da religiosidade na Literatura de Cordel” (PIBIC/UEPB/CNPq, cota 2014-2015), cujo principal objetivo foi catalogar, na Biblioteca Átila Almeida, cordéis que abordavam em seus títulos termos associados à religião.

Como procedimento metodológico, a priori, realizou-se a leitura integral dos cordéis selecionados, com o objetivo de obter informações necessárias para uma posterior classificação. Desse processo de codificação foram selecionados 50 cordéis, enquadrados na classe temática religião (unidades de registro), conforme o sistema de classificação desenvolvido por Albuquerque (2011). Os folhetos foram categorizados semanticamente (BARDIN, 1988) em quinze temas recorrentes à religiosidade: salvação, santidade, ensinamento, bondade, crucificação, natalidade, liberdade, perdão, divindade, profecia, santificação, transgressão, transformação, devoção e fé.

Os principais resultados da pesquisa apontaram, por um lado, para a prevalência do tema fé, comportando cinco folhetos: *Milagre da cidade santa*; *O primeiro evangelho do padre Cícero Romão*; *Discussão do macumbeiro com o crente*; *O beato das praias da costa branca*; e *O homem mais importante aos olhos do Senhor*. Por outro, a análise dos cordéis ressaltou a forte relação entre os nordestinos e o padre Cícero

Romão Batista, retratando a forma como este era visto pelos católicos da região - um verdadeiro santo, protetor dos direitos do povo do Sertão.

Na pesquisa subsequente, intitulada “A religiosidade no Cordel: Comunicação de escritos populares” (PIBIC/UEPB/CNPq, cota 2015-2016), buscou-se catalogar e analisar cordéis com a temática “santidade”. Pretendeu-se apontar, sobretudo, como a religiosidade na Literatura de Cordel, na contemporaneidade, mostra-se como um significativo fio condutor social, produzindo novas posições e espaços sociais, ao mesmo tempo, que vai mostrando formas de se viver, a partir dessas formas de crer.

Como desdobramento de questões que instigaram a investigação da relação cordel e gêneros jornalísticos, percorrendo os laços que unem o imaginário e o real em versos, emergiu uma nova pesquisa, intitulada desta feita de “A Comunicação na Literatura de Cordel: o folheto como fonte de informação jornalística” (PIBIC/UEPB/CNPq, cota 2018-2019). Tomando como referência a perspectiva dos estudos culturais, das trocas simbólicas e do diálogo entre comunicação e cultura (POLISTCHUK; TRINTA, 2003), a metodologia adotada se propôs a ampliar o debate sobre o cordel como fonte de informação jornalística, como meio que trata de forma lúdica os assuntos reais, pertinentes socialmente; bem como o entendimento de que a abordagem da política através dos cordéis encontrava-se eivada de conteúdos informacionais sobre fatos de interesse da sociedade.

Após análise criteriosa de vários títulos do acervo da Biblioteca Âtila Almeida, estabeleceu-se a especificidade dos cordéis com características jornalísticas, desde a linguagem à temática que priorizava desastres ambientais ou materiais, crimes de grande repercussão, morte de políticos e eventos climáticos, sobressaindo-se os seguintes: *As calamidades no vale do Jaguaribe pela barragem de Orós* (Ismael Freire da Silva, 1960); *As cheias em Timbaúba* (Severino Borges, s.d.); *Os horrores de Princeza, Imaculada, Patos e Santana dos Garrotes* (s.a., s.d.); *Os horrores do povo em Cuitegi*; e *a Dignidade do Prefeito Antônio Paulino Filho* (Ismael Freire de Paula [da Silva], s.d.).

Os folhetos analisados ofereciam narrativas diferentes e modos que se assemelhavam ao jornalismo convencional, embora boa parte não contextualizasse as datas dos acontecimentos. A presença do jornalismo foi percebida a partir da preocupação com aspectos sociais e econômicos, denúncias de situações de calamidade, pormenores de acontecimentos, versão de autoridades políticas e relatos de práticas criminosas, como em *Os horrores de Princeza, Imaculada, Patos e Santana dos Garrotes*, onde o autor, que não se identificava, contextualizava crimes cometidos por cangaceiros na região do Sertão da Paraíba.

Aproveitando a exitosidade do diálogo com o Jornalismo, vislumbrou-se posteriormente a possibilidade de uma pesquisa que estabelecesse interfaces com o campo didático-pedagógico, o que resultou no estudo “Educação na Literatura de Cordel: o folheto como fonte de saberes” (PIBIC/UEPB/CNPq, cota 2019-2020), vinculando o cordel à construção de conhecimentos na educação.

Após análise de vários títulos do acervo da Biblioteca Átila Almeida, constatou-se uma enorme fonte de saberes advinda de folhetos cuja temática direcionava para finalidades biográficas, tais como, *História do rei Pelé: vida e bravuras de Edson Arantes do Nascimento, o Pelé* (Elias A. de Carvalho, s.d.) e *A história de Chico Mendes, o defensor da floresta* (Horácio Custódio de Sousa, 1989); didáticas, como *Abc das eleições diretas, da democracia e do socialismo* (Barros Alves, s.d.) e *Cordel das DST* (Ministério da Saúde, s.d.), este último fazendo uso da linguagem cordeliana para uso institucional.

Além disso, destacavam-se produções com finalidade histórica, como *História da Paraíba em verso (Folheto I)* (Severino Sertanejo, s.d.), *Fazendo História em cordel: A origem do universo/O poder da igreja no feudalismo/As cruzadas/O currículo escolar para o século XXI* (Paulo Gracino da Silva, 2015); dentre outras modalidades que justificavam o caráter multidisciplinar da Literatura de Cordel.

### **3 A PESQUISA PIBIC/UEPB/CNPQ, COTA 2022-2023**

Aprofundando os estudos no vasto campo da cultura popular, a proposta de pesquisa desenvolvida junto ao EDITAL 04/2022 - PRPGP/UEPB Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica UEPB/CNPq, cota 2022-2023, voltou-se à temática “Campina Grande representada na Literatura de Cordel: comunicação, história e memória”. O ponto de partida baseava-se nos elementos da oralidade e da cultura escrita, tendo em vista os diversos títulos que propunham construir uma narrativa nos campos historiográfico e antropológico, bem como comunicacional, considerando inclusive os resultados obtidos nas pesquisas anteriores.

Neste sentido, os estudos sobre Literatura de Cordel seguiram contribuindo com o campo da Comunicação, referenciando os folhetos como uma arte popular, cujo material cultural, didático e historiográfico é construído como patrimônio e meio de desenvolvimento cultural, a partir dos seus aspectos lúdicos e de seus reais valores para a memória social. O principal objetivo da pesquisa residia na análise de conteúdo de folhetos cujos temas abordavam aspectos históricos da cidade de Campina Grande, visando relacionar a produção literária com a preservação da cultura local e regional.

Compreendia-se que o cordel informava, apontava, contava, divertia e estimulava a criação em torno de causos, partindo do imaginário popular, falando do cotidiano, da política, das realidades, personagens públicos e anônimos; de fatos polêmicos do passado, presente e do que se podia esperar para o futuro. Esse encontro de imagens sociais caminhava com a busca do reconhecimento dessa arte popular, desse saber peculiar e tradicional que mostrava sua permanência, seu potencial comunicativo.

O rico acervo de cordéis da Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da UEPB continuou em destaque, permitindo que a pesquisa de campo fosse ali aportada. Seguindo elementos encontrados em estudos anteriores, buscou-se analisar os cordéis disponíveis que se impunham enquanto

provedores de memória, valorizando seu teor historiográfico, antropológico e comunicacional. Optou-se, igualmente, por manter a linguagem original dos folhetos que, em sua maioria, adotavam a língua portuguesa arcaica, não seguindo o padrão do acordo ortográfico vigente.

Os estudos sobre religiosidade, política, comunicação e educação na Literatura de Cordel buscaram revelar a importância dessa arte popular no contexto sociopolítico. A seleção, catalogação e análise do material mostraram-se fundamentais para a compreensão das ideias e posicionamentos que circundavam o universo. Deste feita, buscou-se aprofundar a abordagem tanto do ponto de vista do método quanto das temáticas apresentadas, através de narrativas orais, pela contação e cantoria. Nesse sentido, fez-se necessário a renovação, a ampliação e o aprofundamento da temática, tendo em vista o novo olhar em torno das questões relativas à memória de um povo, de modo a entender de forma específica o processo de construção e disseminação de saberes populares.

A proposta inicial da pesquisa baseava-se em catalogar e analisar o conteúdo de folhetos de cordel cuja temática abordasse a preservação da memória e da história de Campina Grande, através da cultura escrita e das narrativas orais. Todavia, devido a problemas técnicos e estruturais, a Biblioteca Átila Almeida encontrava-se apenas com o acervo virtual em funcionamento, ainda limitado, pois nem todas as obras haviam sido transferidas para o meio eletrônico. Constatado isso, ampliou-se o escopo de pesquisa para toda a região Agreste, na qual Campina Grande estava situada, bem como para o Sertão paraibano, que abrangia boa parte dos temas dos folhetos acessíveis naquele momento.

No caso do presente estudo, concentrou-se a análise em dois folhetos referenciados como clássicos à Literatura de Cordel, até porque ambos são de autoria atribuída ao paraibano Leandro Gomes de Barros. Precursor entre os cordelistas brasileiros, foi ele reconhecido posteriormente, por escritores e intelectuais do quilate de Carlos Drummond de Andrade, como príncipe dos poetas: “Acabou fazendo parte do imaginário popular do Nordeste brasileiro, por exemplo, quando Ariano Suassuna, grande dramaturgo nordestino, fez referência a Leandro

em sua peça 'Auto da compadecida' com o cordel 'O testamento do cachorro' e 'O cavalo que defecava dinheiro.'" (MARINHO, s.d.)<sup>2</sup>

Separou-se, abaixo, trechos dos cordéis pesquisados para maior compreensão das análises. Num primeiro momento, a abordagem gira em torno de *O boi misterioso*, cujo gênero seria a lenda, o sobrenatural, poderia se dizer, não apenas do interior paraibano ou nordestino, mas de todo um universo iberoamericano. Em seguida, enfatiza-se *Suspiros de um sertanejo*, cuja classificação teria a ver, mais diretamente, com o lírico e saudoso Sertão do próprio Barros.

### 3.1 ANÁLISE DE O BOI MYSTERIOSO E SUSPIROS DE UM SERTANEJO

Em que pese sua relevância social, desde sua origem até os dias atuais, o cordel ficou marcado no Brasil como uma literatura marginal, em virtude de sua forma de expressão vinculada à cultura popular, cuja divulgação se limitava às feiras-livres, praças e espaços públicos espalhados pelas pequenas cidades do interior nordestino:

Leandro Gomes de Barros era, deste modo, um poeta em trânsito. Transitava para vender seus folhetos, nas linhas de trem da capital para o interior; transitava, também, entre mundos distintos: o interior e a capital; o oral e o escrito; o antigo e o moderno; os pobres e os ricos; os letrados e os iletrados. Marginalizado e pensado como de menor

---

2 A respeito de "Auto da compadecida", vale reproduzir o relato mais detalhado de Baseio, Sergi e Silva (2022, p. 128-129): "O enredo do primeiro ato da obra dramática baseia-se no folheto satírico e picaresco *O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, registrado por Leonardo Mota como *O enterro do cachorro*, narrativa africana do século V, que transitou em Portugal e chegou ao Brasil. O segundo ato, do gato que descome dinheiro, baseia-se no folheto *História do cavalo que defecava dinheiro*, de autoria desconhecida e igualmente registrada por Leonardo Mota em *Viroleiros do Norte*. O terceiro ato é o julgamento com a intervenção de Nossa Senhora, episódio baseado em *O castigo da soberba*, um auto popular anônimo. A personagem João Grilo surgiu de um folheto de João Martins de Athayde, *As proezas de João Grilo*, personagem de origem no romanceiro ibérico."

importância, entre os cânones literários, sua obra demonstra o contrário. Para compreendê-la, torna-se essencial inseri-la no tempo e no espaço (LACERDA, 2022, p. 109).

A poesia popular escrita nos cordéis surge a partir do século XIX, começando pelo Nordeste brasileiro, com berço na Paraíba, através do poeta Leandro Gomes de Barros (1868-1919), que registrou o primeiro folheto em 1893. A partir daí, a poesia se espalha entre o povo e avança para as demais regiões do país (TEIXEIRA, 2008).

As impressões em papel colorido e os desenhos eruditos em xilogravuras são aspectos característicos da literatura de cordel. Seja a linguagem verbal ou não verbal, cada parte do folheto é singular e traz um sentido para o contexto no qual foi escrito (FAUSTO NESTO, 1979). Trata-se de uma arte popular que envolve conhecimentos empíricos e do senso comum, destacando-se como uma das mais reputadas para resguardar a própria tradição da cultura oral e memória coletiva:

[...] em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos "primitivas", danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (SANTAELLA, 2003, p. 11).

Mesmo partindo do imaginário popular, a Literatura de Cordel insere-se em práticas concretas e cumpre funções sociais, como o acesso à informação e ao entretenimento, além de despertar senso crítico junto àqueles que acabam, de algum modo, entrando em contato com o cotidiano às vezes distante vivido pelos autores (GALVÃO, 2006). Constitui, ademais, um meio de resguardar a tradição através da escrita ritmada no papel. Essa cultura que se transforma e se manifesta "está em tudo" (PIZZA, 2003).

A maioria dos estudos reconhece, todavia, que o cordel é apreendido, permite ao homem se adaptar ao seu ambiente natural, é variável e se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais. Identifica-se, nesse processo, a produção de saberes como manifestação social de um povo (HERKOVITS, 1963). Sociedades se formam e se consolidam através de memórias preservadas em tradições: “[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (LE GOFF, 2003, p. 423)

O texto do cordel propicia um encontro de palavras, rimas, histórias e melodias, um texto literário e popular, de palavras simples, de conteúdo, muitas vezes, repleto de metáforas, provocando uma emoção de ordem estética. Um das hipóteses é que a Literatura de Cordel chegou ao Brasil no fim do século XIX, trazida pelos portugueses. Os próprios autores confeccionavam os textos em folhetos cujo formato perfazia o tamanho 11 por 15, em papel jornal de baixa qualidade. Os folhetos eram pendurados em barbantes e contados ou cantados em feiras e praças públicas, geralmente acompanhados por um músico.

Há três aspectos da Literatura de Cordel, segundo Madeira (2007), que ressaltam a capacidade do homem em buscar alternativas para expressar e divulgar sua criatividade. Além de serem inscritos em poesia narrativa, são impressos artesanalmente em xilogravura, na qual a reprodução de imagens e textos se faz por meio de pranchas de madeira gravada em relevo, tornando possível a impressão de forma simples e barata, destacando-se também por serem divulgados e vendidos pendurados em varal de cordas, o que deu origem ao nome de Literatura de Cordel.

De acordo com Diegues Junior (1973), o gosto pela Literatura de Cordel é herança do camponês, do homem da terra que encontrava nesse tipo de publicação um canal de comunicação, mediante o qual entrava em contato com os mais diversos fatos que podiam influenciar a sua vida. Para o autor, líderes de opinião foram detectados como



intermediários no processo de comunicação social, capazes de influenciar o público rural na decisão de inovar.

Hoje pode-se encontrar cordéis de época ou ocasião, históricos ou educativos, religiosos, de louvor, homenagem, propaganda política e comercial, maliciosos, eróticos, cômicos e de gracejos, sobre bichos, profecias, filosofia, conselhos, fenômenos ou casos, maravilhosos ou mágicos, de amor, bravura ou heroicos, anti-herói, peijas e desafios.

**Figura 1** - *O Boi Misterioso*



**Fonte:** Reprodução Acervo Virtual Biblioteca Átila Almeida (2023)

A estória de *O boi misterioso* é inspirada em lendas nordestinas, relacionadas a vaqueiros do sertão. Neste caso, trata-se de um boi místico, indomável que nenhuma cerca, cavalo, morro ou rio era capaz de pará-lo:

Durou vinte e quatro annos  
Nunca ninguem o pegou,  
Vaqueiro que tinha fama  
Foi atraz d'elle e chocou,  
Cavallo bom e bonito  
Foi lá porém estacou.

Diz a história: elle indo  
Em desmedida carreira,  
Caso engalhasse um chifre  
N'um galho de catingueira,  
Conforme fosse a vergoneta  
Arrancava-se a touceira  
(BARROS, s/n, p. 1).

Segundo o conto, o animal nasceu em 1825, na fazenda do coronel Sezinando, um fazendeiro e senhor de engenho do Sertão. Reza a lenda que o boi nasceu maior do que o normal e, por isso, chamava atenção de todos. Até que, depois de seis anos na fazenda, o animal desapareceu. Vez enquanto ele surgia nas redondezas, mas logo desaparecia e, por mais que tentasse, ninguém conseguia pegá-lo, pois ele sumia tal como fumaça:

Com menos de meia légua  
Estava o vaqueiro perdido  
Não sei em quantos instantes  
O tal boi tinha se ido,  
Estava o cavallo suado  
E já muito esbaforido

[...]

Contou aos outros vaqueiros  
O que tinha-se passado  
Dizendo que aquelle boi  
Só sendo um bicho encantado  
Se havia mandinga em boi  
Aquelle era baptisado  
(BARROS, s/n, p. 7-8).

No primeiro folheto de Leandro Gomes de Barros, destacou-se como objeto de análise no entanto o seguinte trecho:

O coronel Sezinando  
Tinha como devoção  
Festejar todos os annos  
A imagem de São João,  
Todo ano era uma festa  
Não havia excepção.

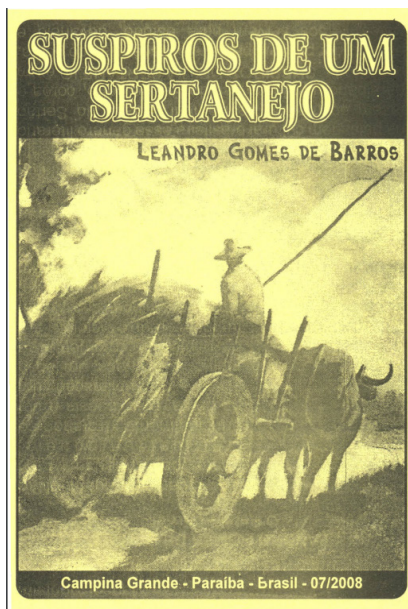
[...]

O leitor deve saber  
Do estylo do sertão,  
O que não fizer fogueira  
Nas noites de São João  
Fica odiado o povo  
Tem fama de mal Christão  
(BARROS, s/n, p. 35).

Entende-se que a festa de São João é um patrimônio sagrado do Nordeste, em especial de Campina Grande, que se intitula como a cidade do Maior São João do Mundo. Podendo-se destacar, portanto, o aspecto histórico de repetir a mesma festa todos os anos, sem exceção, mantendo a simbologia original, como as danças, a fogueira e o aparato religioso que a acompanha. Percebe-se que, do Sertão ao Agreste, a cultura se mantém, mesmo que, ao longo do tempo, passe por adaptações, à medida em que novas gerações vão se somando.

O misticismo que acompanha a lenda de *O boi misterioso* encaixa-se nos festejos juninos porque, após 16 anos desaparecido, o animal ressurge na fazenda, justamente, na noite de São João. No dia seguinte, todos saem à caçada do animal, que foge até passar por uma cruz que ficava na beira da estrada. Da cruz sai um feixe luminoso, uma águia e dois urubus; o chão se abre, o boi cai na cratera e desaparece de uma vez. O fato é que há um respeito e uma celebração em torno das lendas, ensejando características praticamente típicas à cultura construída em uma região chamada Nordeste (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2021).

**Figura 2** - *Suspiros de um sertanejo*



**Fonte:** Reprodução Acervo Virtual Biblioteca Átila Almeida (2023)

A história (parece assim poder se considerar) de *Suspiros de um sertanejo* baseia-se, por outro lado, na vida do próprio autor, Leandro Gomes de Barros, quando lembra ele dos momentos da infância e juventude que vivera no campo. Destacaram-se as seguintes estrofes para efeito de análise:

Chove, por exemplo, hoje  
Eis o festim no Agreste  
Canta o sapo na lagoa  
O canário no cipreste  
Cupim cria asa e voa  
Com pouco o mato se veste.

[...]

Depois que chove dez dias  
Ali todo mato flora toda abelha que existe  
Vai e vem toda hora  
Pousa na flor, tira o pólen  
Depois voa e vai embora  
(BARROS, 2008, p. 9-12).

Percebe-se nos versos a comemoração pelo bom inverno e a renovação da fauna e da flora típicas da região, com a chegada da chuva que muda todo o cenário de seca, trazida pelo outono no fim do ano anterior e o verão no comecinho do novo ano. Dá-se, então, o início da cultura que perpassa entre as gerações:

O agricultor  
Diz com grande espanto  
Amanhã eu planto  
Seja como for!  
Com trabalhador  
Faço a plantação  
Está molhando o chão  
Vou lá com meu filho  
Ele planta o milho  
Eu planto o feijão

[...]

Plantado em janeiro  
Se a chuva não falta  
Não tendo lagarta  
Até fevereiro  
O jerimunzeiro  
Vai logo estendendo,  
O milho crescendo  
Já no fim de março  
Não tendo embaraço  
Alguns vão comendo  
(BARROS, 2008, p. 14-15).

A relação de pais e filhos que trabalham na agricultura constitui outro ponto que o poeta faz questão de frisar. São conhecimentos baseados no senso comum, os quais se perpetuam entre as gerações e garantem o sustento de muitas pessoas que ainda dependem da lavoura para se alimentar em determinadas épocas do ano. Além disso, ficam a depender da quantidade de chuva e do tempo em que esta cai: se for pouca água, pouco é o rendimento da colheita; se o inverso não chega ou atrasa, a lavoura também não brota.

O contexto cultural das comidas de milho que acompanham os festejos juninos, também aqui, representa um aspecto histórico que não poderia deixar de ser levado em consideração:

São João animado  
A terra está rica  
É tanta canjica  
Tanto milho assado!  
O samba trincado  
Em toda casinha  
Da sala a cozinha  
O povo a cantar,  
Viola a tocar  
Dança Mulatinha  
(BARROS, 2008, p. 14-15).

Ano após ano, junho após junho. O nordestino que se preza, seja do Sertão, seja do Agreste, seja de Campina Grande enfim, espera para festejar essa época, pois faz parte da cultura de um povo. Em meio a enxurrada de um processo de massificação e mundialização de artefatos e bens culturais sem precedentes (ORTIZ, 1988; 1994), precisa-se achar espaço para fazer resistir e manter acesa a história, a memória e a paisagem de um Nordeste, pelo menos, ardentemente imaginário, feito fogueira de São João.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura de Cordel preserva memórias e saberes cuja permanência ao longo do tempo se torna fundamental. Manter a tradição é importante; adaptá-la a novos contextos é primordial para que não caia em esquecimento. Um conhecimento em boa medida popular que não precisa se limitar apenas a um barbante ou algum lugar na feira livre, mas pode ser declamado, transcrito e ressignificado, mediante inclusive as linhas invisíveis das novas tecnologias, plataformas e redes de comunicação e sociabilidade.

O cordel permeia a “comunicação artístico-cultural” por ser uma arte popular (PEREIRA, 2009). Constitui uma das mais expressivas formas de manifestação da cultura popular nordestina e apresenta, através de uma linguagem acessível e lúdica, fatos, causos e histórias reais e imaginárias. Durante muito tempo, o cordel todavia chegava a lugares que, muitas vezes, não se conseguia alcançar através de outro meio ou dispositivo de comunicação.

Caso da poesia de Leandro Gomes de Barros que, há pouco mais de um século atrás, já escrevia, declamava e transmitia com maestria a outros recantos do mundo a história, a memória e a paisagem da cidade de Campina Grande, do Agreste e do Sertão paraibano. A contribuição do artigo ora concluído vem nessa direção, tentar enriquecer o debate sobre o inestimável legado de um poeta que, de origem “marginal”, transformou-se com o tempo em secular.

Tal qual *O boi misterioso*, Leandro Gomes de Barros afirmou-se porque esbanjava encantamento: “Só sendo um bicho encantado”. Mesmo que, por alguma razão ou em algum momento, lhe faltasse a verve ou lampejo, certamente como misterioso: “Aquelle [o poeta] era baptisado.” Mais importante ainda é que o cordelista, além de nascido, por ser muito conhecedor do “estyllo do sertão”, como o coronel Sezinando, não poderia deixar de ser devoto de São João, sob pena de se tornar “odiado” como o povo ou um famigerado “mal Christão”.

Tal qual ele próprio, em *Suspiros de um sertanejo*, Leandro Gomes de Barros jamais esquece que, quando chove, logo acontece “festim no Agreste”. Dominando a sabedoria do plantar e colher de todo bom agricultor, o cordelista peleja que, não faltando chuva nem aparecendo lagarta, em fevereiro o pé de jerimum sai “logo estendendo” e o milho, em março: “Alguns vão comendo”. Em junho, com inverno e boa colheita, a um poeta como Barros resta apenas e tão somente rimar, praticamente, cantando: “São João animado/A terra está rica/É tanta canjica/Tanto milho assado!/O samba trincado/Em toda casinha/Da sala a cozinha/O povo a cantar,/Viola a tocar/Dança Mulatinha”.

Convém ressaltar, por último, que a reflexão aqui apresentada não seria alcançada sem a contribuição inestimável das instituições de fomento e da principal fonte de referência em termos de pesquisa, a Biblioteca de Obras Raras Átila Almeida da Universidade Estadual da Paraíba. Em primeiro lugar, cabe agradecer à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPB que permitiram o desenvolvimento da maioria das pesquisas em torno da Literatura de Cordel e suas interfaces, elencadas ao longo do presente artigo. Em segundo lugar, cabe agradecer igualmente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um dos principais órgãos financiadores dos bolsistas de Iniciação Científica, vinculados às pesquisas referidas.

Em terceiro lugar, cabe agradecer ao importante fomento prestado atualmente pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESq) que, com uma nova bolsa de Iniciação Científica, contribui para o aprofundamento das pesquisas iniciadas há duas décadas e cujos resultados já começam a ser sentidos. O artigo “Análise Semiótica da Temática ‘Aventura’ na Literatura de Cordel”, derivado da pesquisa “Campina Grande representada na Literatura de Cordel: uma análise semiótica do humor, romance e aventura” (PIBIC/FAPESq/UEPB, cota 2023-2024), foi aceito para ser apresentado no 24º Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, realizado em Natal em maio de 2024, com conseqüente publicação nos Anais do respectivo evento.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2021.

ALBUQUERQUE, M. E. B. C. de. **Literatura popular de cordel**: dos ciclos temáticos à classificação bibliográfica, 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, Leandro Gomes de. **O boi misterioso**. Campina Grande, PB, s/d. 48 p. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/27188>> Acesso em: 07/07/2023.

BARROS, Leandro Gomes de. **Suspiros de um sertanejo**. Campina Grande, PB, 2008. 21 p. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/27188>> Acesso em: 07/07/2023.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana; SERGL, Marcos Julio; SILVA, Lourdes Ana Pereira. O Auto da Compadecida: memória, identidade e imaginário em tradução intersemiótica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Porto Alegre, v. 24, n. 47, p. 124-138, set./dez., 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/rbcl/a/MT7L8F8hRWVWzqSWhJMdDtg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CADÓ, E. J. **A Literatura de Cordel no ensino de História local**: memórias do cangaço no Rio Grande do Norte. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

DIEGUES JÚNIOR, M. **Ciclos temáticos na Literatura de Cordel**: literatura popular em verso: estudos. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973. v. 1.

FAUSTO NETO, Antonio. **Cordel e a ideologia da punição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

FONSECA JÚNIOR, W. C. da. Análise de conteúdo. In: DUARTE, J., BARROS, A (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 280-304.

GALVÃO, A. M. de O. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERKOVITS, M J. **Antropologia Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

LACERDA, Erasmo Peixoto de. O cordel de Leandro Gomes de Barros: um retirante na capital pernambucana, um poeta entre dois mundos. **Fronteiras**: Revista de História, Dourados, MS, v. 24, n. 43, p. 107-119, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5882/588273523008/588273523008.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2023.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5 ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

MADEIRA, Marcelo Candido. **A força criativa do Nordeste**: Literatura de Cordel. Rio de Janeiro, 14 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/a-forca-criativa-do-nordeste-literatura-de-cordel>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ionara Raissa Ferreira de. **O Cordel no ensino de História**: abordagem sobre o Museu de Arte Popular como Patrimônio Cultural de Campina Grande-PB. 2020. 30 f. Monografia (Licenciatura em História) - Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2020. Disponível

em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/23361/1/organized%20%28%29.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, J. H. **Curso básico de Teoria da Comunicação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

PIZZA, Daniel. **Jornalismo Cultural**. São Paulo: Contexto, 2003.

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da Comunicação**: o pensamento e a prática da Comunicação Social. 2. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Orlando Ângelo da. **Literatura Popular e Jornalismo**: a Literatura de Cordel no Caderno de Cultura do Diário da Borborema. 2007. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2007.

SILVA, Orlando Ângelo da; TRAJANO, João Carlos Gomes. Campina Grande representada na Literatura de Cordel: comunicação, história e memória. In: MENDONÇA JUNIOR, Francisco Jaime Bezerra; MENESES, Carlos Henrique Salvino Gadelha; LEITE, Andréa Ferreira; ISIDRO, Manoel Joaquim (Orgs.). **III Congresso Universitário da UEPB**: diversidade, equidade, inclusão social e digital na UEPB: XXX Encontro de Iniciação Científica: ENIC. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2024. p. 461. Disponível em: <<https://zenodo.org/records/10853564>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TEIXEIRA, Larissa Amaral. **Literatura de Cordel no Brasil**: os folhetos e a função circunstancial. 2008. 44 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) - Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1840/2/20513195.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2023.



PARTE II



**ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS  
DISCURSIVOS EM ESFERAS SOCIAIS DIVERSAS:  
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**





# O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESLOCAMENTOS E INTERCULTURALIDADE

*Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro  
Viviane Mendes Leite*

## INTRODUÇÃO

*De quantos diálogos se faz uma vida?  
De quantas outras pessoas depende o tecido de nossa  
existência?*

(VENTURA, 2019, p.80)

No século XXI, ocorre um significativo aumento de deslocamentos forçados no mundo. Esse avanço representa 82, 4 milhões de pessoas forçadas a deixar sua pátria, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNHUR, 2021). Nesse contexto de crise humanitária, urge ações pedagógicas que suscitem o debate e a reflexão em aulas de português, tendo como tema o acolhimento de pessoas imigrantes. Essa temática é cara a pesquisadores nas universidades brasileiras e francesas, por exemplo, na Sorbonne Université<sup>1</sup>. Paralelamente ao deslocamento forçado, refletir sobre a

---

<sup>1</sup> Merece destaque a vasta pesquisa sobre o tema dos refugiados do professor Leonardo Tonus na Sorbonne com o projeto transnacional e transdisciplinar “Migra”, <https://www.projeto migra.com/>

cultura do outro no âmbito do ensino de leitura contribui para um ensino plural, heterogêneo, crítico, decolonial, que traz para as aulas de língua materna a diversidade. O caráter democratizante da leitura literária, segundo Soares, amplia as dimensões humanas e sociais do leitor:

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. (2008, p. 31).

Nessa perspectiva de democracia cultural, pautamos este artigo, colocando em foco os conceitos de decolonialidade (MIGNOLO, 2017), interculturalidade (WALSH, 2019), plurilinguismo (BAKHTIN, 2019). À luz dessas perspectivas teóricas, analisamos a narrativa juvenil, *Um lençol de infinitos fios*, (VENTURA, 2019), cujo enredo trata de questões relativas à cultura de países da América Latina e mostra diversos pontos de vista de refugiados que se deslocam por motivos diferentes.

O conceito de decolonialidade surge, sobretudo, no final dos anos 1990, com pensadores latino-americanos que se propuseram a refletir a colonialidade de forma crítica. As estruturas fixas, eurocêntricas e norte americanas foram questionadas e um intenso movimento foi implantado para rompê-las, propondo uma terceira via aos ideais políticos e sociais cristalizados. Como expoente do pensamento de decolonialidade, merece destaque a presença do professor e semiólogo argentino Mignolo que, a partir das noções de colonialidade do sociólogo peruano Quijano, elaborou sua teoria cultural. No centro do debate está o pensamento crítico que questiona a imposição de uma cultura dominante que tem subjugado, silenciado e apagado aqueles que estão à margem.

Mignolo, no ensaio “Desafios decoloniais, hoje”<sup>2</sup>, aborda três termos centrais como modernidade, colonialidade e descolonialidade que,

---

2 Texto proferido por Mignolo no III Encontro CEAPEDI (*Centro de Estudios y Actualización em Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad*) (Patagônia, 2012), traduzido em 2017



embora sejam conceitos específicos, estão interrelacionados. Esses termos ressoam as relações de poder.

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. (2017, p.13).

A partir da reflexão do sentido desses termos no conjunto teórico, as relações de poder e o domínio de um povo sobre o outro são expostos, por isso o autor afirma que há um conceito verdadeiro no entorno desses vocábulos. A resposta ativa à colonialidade e modernidade é o que Mignolo apresenta como descolonialidade.

Considerando essa proposta de olhar com criticidade as estruturas fixas na sociedade, questionamos: É possível inserir esse debate a partir do texto literário, com todas suas implicações, em aula de português? Orientados por essa questão, escolhemos *Um lençol de infinitos fios*, de Susana Ventura, (Gaivota, 2019), obra da literatura juvenil como objeto de análise, que recebeu em 2020 o “Prêmio Biblioteca Nacional” e foi um dos dez finalistas do “Prêmio Jabuti” na categoria juvenil.

O fio condutor da narrativa é a perspectiva de uma garota boliviana refugiada, Maria, que encontra com outros adolescentes em mesma situação na cidade de São Paulo, como Ludmi (haitiana), Juan (argentino), Manuela (peruana) e Jun que nasceu no Brasil. Nessa grande metrópole, um emaranhado de fios forma um lençol cuja tessitura é a geografia humana e a cartografia do afeto. Na trama, as questões sociais,

---

por Marcos de Jesus Oliveira, publicado em Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu PR. Disponível em: [file:///C:/Users/mende/Downloads/772-Texto%20do%20artigo-2646-1-10-20170508%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mende/Downloads/772-Texto%20do%20artigo-2646-1-10-20170508%20(2).pdf) acesso 4 dez. 2021.

plurais e heterogêneas ganham destaque, ponto de partida para dar visibilidade àqueles que buscam em outras pátrias sua morada. O percurso teórico-metodológico da análise dialógica do discurso (VOLÓCHINOV, 2017) mobiliza a materialidade do texto verbo-visual devido ao seu projeto gráfico, a singularidade da situação em que se encontram os jovens refugiados e o diálogo que tece suas diferentes visões da realidade.

Nessa perspectiva, o eixo norteador é compreender a língua materna e a cultura do outro por meio do texto o literário. Nesse sentido, as discussões que trazem como tema a dor do outro se tornam presentes e trazem para o debate as questões humanitárias no âmbito da dominação cultural. Dessa forma, ajustamos as lentes para indagar quem está autorizado a ter voz na literatura? Quem escolhe essas pessoas ou as legitima? Como resultado responsivo a essas questões, a análise aponta para uma leitura inclusiva, plurilíngue e diversa que abarca a interação discursiva com jovens estudantes.

Ventura leva os jovens leitores a reconhecerem a dor do outro no olhar de Maria, a garota refugiada da Bolívia, com apenas 12 anos, a mesma idade dos estudantes e de Ludmi que sai do Haiti à procura de seu pai. A tessitura narrativa toca o jovem leitor que, por meio da vivência das protagonistas, se aproxima do enredo, da dor humana e das questões sociais e culturais.

O artigo está organizado em três seções que se complementam: na primeira, o foco recai sobre o conceito de ensino decolonial no texto literário; na segunda, são apresentados os conceitos bakhtinianos de plurilinguismo e alteridade; por fim, a análise e discussão de *Um lençol de infinitos fios*, com foco da importância do espaço e do tempo na narrativa ficcional e no diálogo que se estabelece na leitura de alunos do sexto ano.

## 1 A PONTA DO FIO: POR UM ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA DECOLONIAL

Uma simples busca pelo *Google* da palavra decolonialidade nos leva diretamente à enciclopédia digital – *Wikipédia*, onde encontramos, dentre outras, a informação de que se trata de “[...] uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente que tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica.”<sup>3</sup>. Esse rompimento, como aponta Quijano, não é apenas geográfico ou político, mas epistêmico, ou seja, está na base de produção do conhecimento, da cultura e da legitimação desse conhecimento.

A palavra nos remete, imediatamente, à colonialidade, à colonização. A presença do prefixo “de” que significa negação ou privação, neste caso, é o que pode causar estranheza se pensarmos na palavra em sua forma estritamente linguística, como propunha Saussure, ou seja, abstratamente. Ao buscar o verbete na internet, ressignificamos o prefixo “de” a uma insurgência contra os padrões eurocêntricos, sobretudo no que tange ao conhecimento. É nessa esteira que propomos repensar as estruturas dominantes no ensino de leitura literária, mostrando que há possibilidade para leitura além do cânone.

Para arquitetarmos uma possibilidade de texto literário como resistência à dominação cultural vigente, selecionamos três autores que discutem o tema: a professora e pesquisadora Regina Dalcastagnè da Universidade de Brasília e os supracitados Walter Mignolo e Aníbal Quijano.

A predominância da cultura dominante na sociedade é, diariamente, vista, sentida e imposta. No âmbito da educação não é diferente, a afirmação dessa cultura é imperativa, seja nos materiais didáticos ou na escolha dos temas de livros paradidáticos. Esse contexto, evidentemente

---

3 Retirado do site Wikipédia disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Decolonialidade>. Acesso em: 26/dez. /2021.

excludente, nos faz refletir sobre o quanto ainda nos dobramos ao colonialismo. A quem interessa essa dominação cultural? É a partir desse questionamento que iniciamos a busca por obras cujos protagonistas foram silenciados ou apagados.

Machado e Soares<sup>4</sup> esclarecem o conceito de decolonialidade no âmbito do ensino “A decolonialidade configura-se, pois, enquanto potência para refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literatura, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação”. (2021, p. 983). Nessa perspectiva crítica e reflexiva, questionamos as escolhas de obras, sobretudo no ensino fundamental – anos finais, que tendem a negligenciar os textos que não se configuram como “cânone” ou que não estejam consolidados na perspectiva colonizadora.

Romper esse estigma, a partir da leitura do texto literário, é questionar e refletir sobre os embates do campo simbólico que perpetuam a dicotomia dominador e dominado. O conceito “colonialidade do poder” proposto por Quijano (2005) estrutura-se na dominação, sobretudo eurocêntrica, legitimando as relações de superioridade e inferioridade, colonizador e colonizado. Ao questionar a ideia de colonização, assumimos uma perspectiva histórico-crítica, essencial para garantir o direito dos povos subjugados.

Na narrativa contemporânea, o narrador está presente, inserindo seu ponto de vista, diferente do século XIX em que sua figura era quase apagada, deixando o texto ser desnudado pelo leitor, como salienta Dalcastagnè (2018, p.148) “sem intermediários”. É essa mudança de perspectiva no texto que pode proporcionar reflexão de temas e pontos de vista pelo leitor.

Hoje, o mais comum é que os escritores realizem o processo inverso, interferindo na narrativa de modo a ressaltar a presença daquele que fala, localizando-o em seu contexto e prerrogativas. Pretendem, em seu empenho autodenunciador, que o leitor tropece em juízos alheios, esbarre nos

---

4 Artigo: “Por um ensino decolonial de literatura”, 2021.

próprios preconceitos, que ele estreite os olhos para enxergar melhor, percebendo que também inventa aquilo que não consegue distinguir. (2018, p.149).

A narrativa, portanto, pode trazer para o enredo temas que gerem a reflexão dos leitores, fazendo-os repensar, discordar ou concordar com o que está lendo. Aproveitar essa possibilidade de reflexão no texto literário contribui para formação, favorecendo o questionamento da cultura legitimada e imposta pelos ao longo do processo de colonização.

Associado ao conceito de decolonialidade, a interculturalidade é uma reação às estruturas dominantes. Foi a partir do movimento indígena equatorial com base em outros processos políticos, econômicos, culturais que não são os legitimados e consolidados na modernidade, que surge a interculturalidade. A pesquisadora equatoriana Walsh trata desse conceito em diálogo com o de decolonialidade: “[...] um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatorial, conceito ao qual este movimento se refere até 1990 como “um princípio ideológico”. (2019, p.9). Nesse movimento de reflexão teórica, a interculturalidade nasce da necessidade de romper paradigmas epistêmicos consolidados pelos moldes coloniais de dominação. Segundo Walsh,

[...] uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade. (2019, p.14)

Ao tratar dessas noções no campo educacional, em particular, no ensino de leitura do texto literário, é possível reconhecer sua importância uma vez que no campo da cultura, todo acontecimento vive sobre fronteiras, referindo-se às relações com o outro, à pluralidade de vozes que compõem o texto. Ao oferecer aos alunos uma leitura, cujo o tema e o protagonismo são diferentes da cultura dominante, apresentamos uma forma de proposta decolonial e intercultural, permitindo que os

alunos a (re)pensem sobre as estruturas cristalizadas, supostamente, legitimadas.

## 2 COSTURANDO OS FIOS COM AS LINHAS BAKHTINIANAS

O gênero romance, segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin, traz várias características como o plurilinguismo frente aos gêneros épicos. Ao recuperar o gênero lírico e a sátira menipeia, ele insere o romance como plural e, de certa maneira, revolucionário na medida em que apresenta as vozes sociais e o inacabamento da modernidade.

No que se refere à linguagem, o romance mostra-se como porta de entrada para a variedade de idiomas, apontando caminhos que fujam da dominação greco-romana, não para desconsiderá-la, mas para ampliar as possibilidades de linguagem. Para o autor: “Só o plurilinguismo pode libertar a consciência do poder de sua linguagem e do mito de sua linguagem” (BAKHTIN, 2019, p. 36).

Nessa abordagem conceitual, a afinidade do pensamento decolonial acaba dando visibilidade a outras culturas, o que inclui diferentes linguagens. O romance, segundo Bakhtin, nasce das formas paródico-estilizantes, ou seja, do texto fixo e monovocal, criando a diversidade cultural de vozes. Essa maneira dialógica de conceber o romance se confirma quando ele explica o seguinte:

Criava-se um novo *modus* de trabalho criador com a linguagem: o criador começava a olhá-la de fora, com olhos estranhos, do ponto de vista de outra linguagem e de outro estilo possíveis. Porque é justamente à luz de outra linguagem e de outro estilo *possível* que se parodia, traveste-se e ridiculariza-se um estilo direto. (BAKHTIN, 2019, p. 35).

Com essa forma transigente, renovada e parodizante, o romance ganha forma e, com ele, o colorido de vozes sociais que traz para o texto literário a voz do subjugado, do marginalizado e que, de certa forma, rompe a cultura e a linguagem que eram dadas *a priori*. A pluralidade da linguagem no romance cerca-se de várias linguagens que entram

em diálogo. “A linguagem do romance é um sistema de linguagens que se interiluminam dialogicamente. Ela não pode ser descrita e analisada como uma linguagem única” (BAKHTIN, 2019, p. 20).

O romance rompe, portanto, o mito da língua única, valendo-se das várias línguas para sua tessitura composicional, ou seja, o plurilinguismo. “Só o plurilinguismo pode libertar a consciência do poder de sua linguagem e do mito de sua linguagem” (BAKHTIN, 2019, p. 36). Sob essa ótica de libertação que vislumbramos a afinidade libertária e revolucionária entre a abordagem bakhtiniana e o conceito de decolonialidade.

Considerar a diversidade de vozes sociais é considerar o outro. O “eu” é um ser situado historicamente, singular e único. Esse ser é completado pelo outro, na perspectiva bakhtiniana, esse outro não é um ser abstrato, mas é sempre o *outro-para-mim*. Nesse construto dialógico, o outro é constitutivo da identidade do ser, numa relação dialógica e que se estende à cultura.

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, 2011, p.366).

E assim, o caráter dialógico em que as culturas se enriquecem mutuamente indicam que não se trata de fundi-las ou excluí-las, mas mantê-las nas suas unidades. Para o autor, é a partir de nossas questões que compreendemos a cultura do outro de modo criativo.

Na próxima seção, o foco recai na narrativa de Ventura, a fim de analisar tanto a construção verbal como visual, abrindo caminho para a proposta de ensino com texto literário, com ênfase no oprimido, no colonizado e na cultura do outro. Esse fio narrativo favorece o pensamento crítico acerca da leitura como resistência.

### 3 MEUS FIOS E OS FIOS DO OUTRO: O TECIDO DE NOSSA EXISTÊNCIA

Só há realização do “eu” por meio do outro afirma o Círculo de Bakhtin. Ao ver nosso reflexo no espelho, vemos a imagem que o outro possui de nós, ou seja, embora o ser possua sua singularidade, ele é complementado pelo outro. Levando em conta esse pré-requisito que envolve a existência humana, ajustamos as lentes para questionar qual o discurso que opera na sociedade e delibera sobre o que é certo e errado. Quem escolhe? Qual a representatividade dos grupos minoritários? Considerando essas questões, a análise apresentada busca a inserção de culturas e grupos que são silenciados pela cultura dominante.

A proposta recai sobre o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental, justamente por ser a faixa escolar em que crianças e adolescentes iniciam seu processo de seu autoconhecimento. Mostrar, por meio do texto literário, a dor humana, as condições sub-humanas a qual muitos são expostos, pode contribuir para a formação desses jovens e iniciar um processo essencial de formação humana e de criticidade.

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético como estético. (BAKHTIN, 2011, p.24).

Ao questionar a estrutura dominante no solo escolar, abrimos janelas para o outro, juntamos os vários fios que compõem a existência humana. É essa quebra estrutural que propomos para o ensino de leitura. Como iniciativa a esse processo descentralizador e decolonial, foi selecionada a obra *Um lençol de infinitos fios*. A metodologia de análise se ocupa de três aspectos: a) a capa e sua composição verbo-visual; b) a materialidade linguística, apontado para a perspectiva do outro, c) a construção da narrativa, impregnada de diferentes vozes sociais.



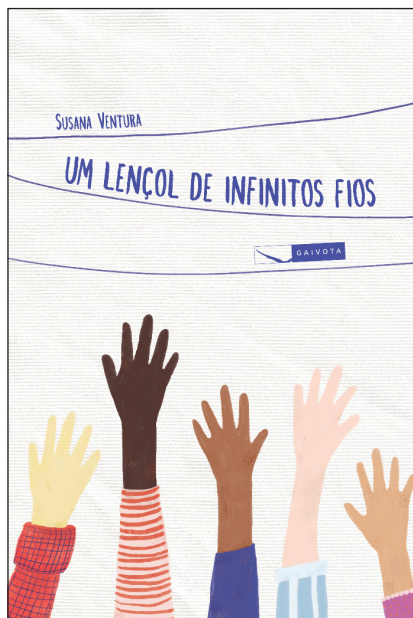
A análise do texto literário a seguir tem como foco a Análise dialógica do discurso, considerando o signo como ideológico. Volóchinov (2017) destaca que qualquer produto ideológico vai além da realidade natural e social, ele reflete e refrata outra realidade fora de seu limite. “Tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*” (p. 91). Para Volóchinov se há signo, há ideologia. Nessa perspectiva, a análise considera os elementos verbais e visuais dotados de significado e, portanto, ideológicos,

### **A) CAPA**

Os elementos verbais e visuais constituem, conforme Brait (2015), um *todo indissolúvel*, ou seja, formam um amálgama de sentido, de forma que um complementa o outro. A partir desse imbricamento, o leitor inicia o processo de leitura, muitas vezes, antecipando informações encontradas no interior do texto ou aguçando a curiosidade do leitor.

Alguns elementos organizam o texto verbo-visual, o primeiro destaque é relativo à cor de fundo ser branca. O segundo refere-se ao uso do branco como se fosse um lençol estendido, que traça três fios horizontais sobrepostos a ele, atravessando a parte superior da capa, como varal ou linhas em que estão escritas o nome da autora, o título e o nome da editora. Na parte inferior, cinco mãos com cores diferentes de crianças tentam alcançar os fios, marcando as diferentes etnias presentes na obra.

**Fig. 1** – Capa do livro



**Fonte:** VENTURA, 2019

A representatividade, por meio desse texto verbo-visual, está materializada nas mãos de diferentes cores, o que antecipa ao leitor a diversidade de etnias e culturas presentes na cidade de São Paulo.

O título é retomado na narrativa de Ludmi “Nossos vizinhos mais queridos – “nosso lençol” – morreram no terremoto de 2010” (VENTURA, 2019, p.15). Nesse contexto, *Um lençol de infinitos fios* é uma metáfora da humanidade. O lençol cobre, protege, acolhe, assim como os vizinhos da menina Ludmi, mas ele não possui alguns fios e sim “infinitos”. Por meio desse adjetivo, a ideia de multiplicidade e de pluralidade também aparece. Além dessa retomada na narrativa, o título sugere unidade – lençol – tecido de maneira plural – por infinitos fios. Conforme analisaremos adiante, são as várias vozes, os vários olhares, os diferentes pontos de vista e as diferentes memórias que compõem a unidade narrativa, o lençol.

## **B) AS PERSONAGENS**

Na obra, dois pontos de vista são marcados pelas vozes das protagonistas de diferentes lugares: Maria (Bolívia) e Ludmi (Haiti). As garotas relatam suas experiências migrantes na narrativa. Além delas, suas famílias dão voz aos milhares de refugiados que buscam acolhimento em outras nações. Enquanto Maria está com sua família, Ludmi está em busca de seu pai. Duas realidades distintas que se entrelaçam ao longo da narrativa.

Outras personagens secundárias integram a narrativa: Manoela (peruana), Jun (brasileiro) e Juan (argentino), colegas de escola de Maria, que se reúnem na biblioteca Mário de Andrade, localizada no centro da cidade, para fazer uma pesquisa escolar de Geografia humana sobre o “Dia da Imigração”. A temática da narrativa é também o foco das personagens na pesquisa. A discussão em torno da origem delas é assunto na biblioteca, e o que une as três personagens (Juan, Manoela e Maria) é a Cordilheira dos Andes: “Somos tão diferentes, mas a cordilheira que passa pelos nossos países é a mesma” (VENTURA, 2019, p. 29). O marco espacial representado pela cordilheira mostra sujeitos historicamente situados no espaço, embora sejam de países diferentes, o espaço é compartilhado por eles, sugerindo igualdade.

Essa reflexão pode suscitar no leitor o olhar para o outro, demonstrando que mesmo de lugares diferentes, as pessoas podem interagir e se relacionar de maneira solidária e respeitosa. O ponto de vista das personagens aponta para os milhares de refugiados que eles representam e estão em busca de um lar.

A interação das personagens com o espaço urbano apresenta a ambiguidade da modernidade, conforme destaca Dalcastagnè (2018, p.147) “[...] espaço hierarquizado e ambíguo, que, a um só tempo, segrega e acolhe”. A mesma cidade, onde os jovens realizam sua pesquisa e lhe oferece um ambiente – a biblioteca – também é o espaço de cisão entre as pessoas por sua origem.

Dar voz a essas personagens migrantes aproxima o leitor da condição e da dor do outro. Oferece a possibilidade de (re)pensar nossas próprias atitudes em relação ao outro e de que forma os preceitos preestabelecidos fomentam a exclusão dessas pessoas.

### **C) NARRATIVA**

A narrativa mira em dois pontos de vista diferentes de migrantes que estão no Brasil – Maria e Ludmi. No início, o foco narrativo está em primeira pessoa – Maria, a menina boliviana se apresenta e relata sua perspectiva de migrante no Brasil. As folhas do livro possuem linhas horizontais e pautas, imitando um caderno, um diário. Em seguida, Ludmi se apresenta e também relata seu ponto de vista que deixa seu país – Haiti – em busca de seu pai.

Uma terceira voz completa a tessitura narrativa, um narrador observador, em terceira pessoa, que apresenta ao leitor o encontro das personagens migrantes, juntando os fios narrativos. Essa multiplicidade de vozes mostra os pontos de vista das personagens e o olhar de alguém de fora – narrador. Dessa forma, o leitor se aproxima da narrativa, pois é como se estivesse diante do próprio diário de Maria e tem a perspectiva das outras personagens.

O texto é construído a partir da multiplicidade de vozes e pontos de vista que tecem a narrativa. Além dessas vozes, destacamos o plurilinguismo narrativo, marcado pela língua espanhola que é acompanhada por tradução em nota de rodapé. A linguagem é direta e objetiva. O espaço é a cidade de São Paulo, com destaque à biblioteca Mario de Andrade. No início da narrativa, Maria se apresenta ao leitor, relatando seu drama – nascer na Bolívia e morar no Brasil – mostrando a dificuldade de pertencimento a uma nação. Em primeira pessoa, narra os percalços de alguém que busca sua identidade em outro país.

Fig. 2 – Início da narrativa

	<b>Maria</b>
	Meu nome é Maria, tenho 12 anos e sou...
	E agora? Escrevo boliviana ou brasileira aqui?
	Acontece que não sei se sou mais boliviana ou mais brasileira, porque nasci em Sucre, na Bolívia, mas vim para cá com três anos e, para mim, a minha casa é São Paulo. Meu bairro, minha escola e tudo isso ficam no Brasil.
	Na minha casa e na minha família (e também para muitos, lá na escola), eu sou boliviana.
	Meu irmão Pedro nasceu em São Paulo e tem 6 anos.
	Para ele, talvez seja mais fácil pensar nisso, mas acho que ele ainda nem se preocupa com coisas assim.
	Desde o começo deste ano (minha mãe diria "de <i>Nuestro Señor Jesus Cristo de dos mil catorze</i> " <sup>1</sup> ), volto correndo para casa, almoço rápido e vou de novo à escola para levar o Pedro, que começou o primeiro ano.
	Ontem me doeu quando eu o deixei no portão e outro menino o chamou:
	<b>- Ê, boliviano, vem cá!</b>
	1. "de Nosso Senhor Jesus Cristo de dois mil e catorze".
	7

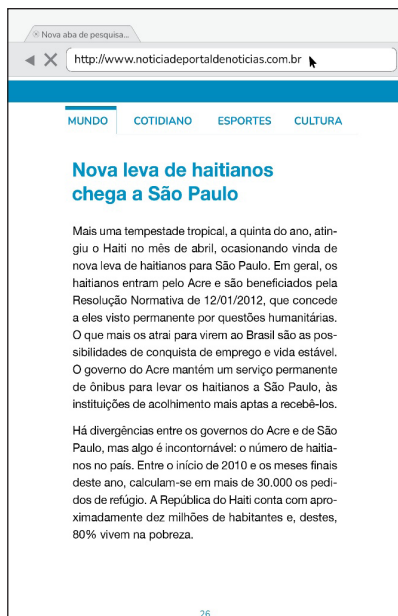
Fonte: VENTURA, 2019, p. 7

Note-se a nota de rodapé, recorrente na narrativa, explica ao leitor comidas ou costumes dos países apresentados. No caso acima, é a tradução, em português, da fala em espanhol da mãe de Maria. Durante toda a narrativa essa inserção da língua espanhola é feita, mostrando o plurilinguismo. É importante observar que aqui se constrói uma ponte para culturas e línguas que, geralmente, não se inserem no horizonte literário. O foco recai nos países latinos – Bolívia ou Haiti.

As diversas vozes sociais, na perspectiva bakhtiniana, materializam-se em gêneros – orais ou escritos – inseridos em determinados campos de atividade humana. O gênero, tomado como enunciado concreto, pressupõe o outro, não está na imanência abstrata da língua, mas na interação com o outro, segundo Bakhtin (2016, p.28) “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeito do discurso”.

Na narrativa juvenil, diferentes gêneros são reproduzidos pela autora (notícia em *site* e em jornal impresso, *post* em rede social, carta e diário) advindos de várias esferas de circulação, aparecem intercalados à narrativa, a vida entra na ficção por meio desses gêneros. Ventura recupera a esfera de circulação desses gêneros e mostra as vozes que neles aparecem. Essa cadeia discursiva recriada garante ao enredo um colorido discursivo, visto que as várias vozes sociais se materializam, desnudando o ponto de vista do outro.

Fig. 2 – reprodução de notícia no *site*



Fonte: VENTURA, 2019, p.26

A autora recria a notícia (p. 26) e sua esfera de circulação – site “noticia portal de notícia”. Por meio desse texto, identifica-se a voz que circula nas mídias, e o título “Nova leva de haitianos chega a São Paulo” refere-se a uma multidão de imigrantes, apagando qualquer identidade pessoal ou mesmo cultural. Enquanto o narrador dá voz e nome

à haitiana Ludmi, o título da notícia do site, utiliza o vocábulo “leva” que, no dicionário *Houaiss*, tem como significado “grupo, conjunto”. O verbete escolhido na notícia revela o apagamento da individualidade para se referir aos refugiados do Haiti. A reação e as reflexões da garota são narradas na página seguinte, segundo parágrafo: A garota reflete e discute com ela mesma sobre ser considerada um bando, uma leva de haitianos pobres.

Por que enfatizar tanto a pobreza de seu país? Pobreza não é miséria. É pobreza simplesmente. E a pobreza só é um problema quando o parâmetro para pensar nela é a riqueza. A riqueza é o “ideal”, então? Como “ideais” são os edifícios de concreto que são varridos pelos tremores de terra como se fossem brinquedos de criança? As pessoas que vêm ao Brasil pensam em bons empregos, sobretudo. “Vida estável” dizia a notícia. O que seria “vida estável” se tudo é mudança e instabilidade? (VENTURA, 2019, p.27).

Rajagopalan reflete sobre a escolha do léxico nos meios de comunicação e alerta que é necessário ir além do significado para compreender que essa escolha também é um ato político cuja função é influenciar a opinião dos leitores.

É, no entanto, no uso dos nomes próprios - ou, melhor dizendo, na fabricação de novos termos de designação para se referir às personagens novas que surgem no cenário e aos acontecimentos novos que capturam a atenção dos leitores - que o discurso jornalístico imprime seu ponto de vista (RAJAGOPALAN, 2003, p.84).

Ventura apresenta ao leitor o ponto de vista midiático a partir da recriação da notícia, como tantas outras que fazem parte do cotidiano dos leitores. Os questionamentos de Ludmi, responsivos à notícia, são um contraponto ao texto que, diferentemente do tom da narrativa, mais segrega que acolhe.

Em relação ao tempo narrativo, há a marca do ano, como na página 26 com a “Resolução Normativa de 12/01/2012” e o ano marcado

pela narrativa de Ludmi com o terremoto no Haiti em 2010. Esse marco temporal situado, envolve o leitor com a proximidade temporal.

A proposta em levar essa narrativa à sala de aula coloca o leitor diante da história de vida e da cultura do outro. É nessa fronteira que se constitui o “eu”. Bakhtin destaca uma concepção unilateral na concepção da cultura do outro:

[...] para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no seu tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para compreensão é a distância do indivíduo que a compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa (2011, p. 365)

Nessa fronteira com a cultura do outro que acreditamos sensibilizar jovens leitores para os temas sociais, neste caso, os refugiados. O texto literário impulsiona o leitor para o movimento exotópico, colaborando com a compreensão do outro e de sua cultura. Um lençol de infinitos fios, conforme analisamos, mostra-se um texto rico à medida apresenta a dor do outro, seu ponto de vista e sua cultura. Diante dessa perspectiva, o leitor olha para o outro, tenta compreendê-lo, sofre e alegar-se com ele e retorna para si. É esse movimento que buscamos na leitura da narrativa juvenil, para formar leitores conscientes de si e tolerante com o outro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos textos literários não canônicos é a porta de entrada para várias discussões tão humanas que para além do seu caráter pedagógico, tem um poder humanizador. Claramente, a leitura não é uma fórmula mágica para “criar” seres mais empáticos e humanizados, mas ela pode influenciar novas ideias, pensamentos e, sobretudo, o olhar para outro.

O ensino sistemático de leitura abre espaço para questões que, se não fosse por ele, ficaria longe das aulas de língua portuguesa. Apresentar obras aos alunos cujo tema mostre a perspectiva, a cultura e a dor do outro, pode favorecer uma nova compreensão, um novo olhar frente a temas relevantes, como os refugiados.

A análise da obra que escapa ao “padrão” legitimado pela dominação cultural, abre frestas para novas possibilidades de ensino, proporciona a reflexão crítica dos padrões vigentes e possibilita a inclusão daqueles, cujas vozes são historicamente silenciadas.

Neste artigo, analisamos e discutimos a importância de *O lençol de infinitos fios* com o intuito de incluir no cotidiano de jovens leitores, novos mundos em que o acolhimento e o gesto de solidariedade são fundamentais. E os estudantes acabam reconhecendo o outro em cada fio narrativo, favorecendo a humanização e uma formação ética e responsável.

A narrativa favorece o deslocamento do leitor que sai de sua “bolha” e é convidado a se colocar no lugar do outro, imaginar como seria estar num país diferentes em que suas raízes culturais não o acompanha. Nessa tessitura narrativa, acolhemos Maria e Ludmi que representam milhares de “Marias e Ludmis” espalhadas mundo afora em busca de uma pátria que as acolha e as respeite. As dificuldades, a saudade e os embates culturais das personagens é partilhado com o leitor que se sente um fio, nos infinitos fios desse lençol.

## REFERÊNCIAS

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

Bakhtin, Mikhail. **Teoria do romance III**: O romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.

DALCASTAGNÊ, Regina. Quando o objeto resiste: ansiedade e crise na representação. In: DALCASTAGNÊ, Regina; LICARIÃO, Berttoni; NAKAGOME, Patrícia (orgs.). **Literatura e resistência**. Porto Alegre: Zouk, 2018, p. 143-159.

MACHADO, Rodrigo C.M; SOARES, Ivanete B. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Minas Gerais, vol. 21, n.3, p. 981-1005, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, vol. 1, p. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20.set./2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p.17-32.

VENTURA, Susana. **Um lençol de infinitos fios.** São Paulo: Gaivota, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPel), Pelotas, vol. 5, p. 6-39, n.1, jan.,-jul., 2019.



# SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS: COCONSTRUÇÃO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO CONTO “NEGRINHA” DE MONTEIRO LOBATO

*Tiago de Aguiar Rodrigues  
Stella Maria Palitot Dias de Lacerda*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma Sequência Didática – SD construída com estudantes do curso de Direito de uma faculdade particular de Brasília, no Distrito Federal. Na ocasião, um dos autores ministrava a disciplina Língua Portuguesa (doravante LP), obrigatória para esse curso, a qual propunha que os estudantes do primeiro período tivessem um contato inicial com gêneros textuais da esfera jurídica – como petição inicial, contestação, sentença etc., levando-se em conta principalmente o papel preponderante dos textos na construção do contexto jurídico.

A partir das categorias teóricas coconstrução e (re)contextualização (PÁDUA, 2016; VAN DIJK, 2012), que reforçam o aspecto dialógico do texto na construção do discurso, foi desenvolvida uma SD que ressignificou o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (1994), na simulação de um processo cível. Em linhas gerais, a SD aplicada ao ensino de gêneros

textuais procura organizar atividades de maneira sistemática, em etapas, com 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.” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, o professor de LP propicia a produção textual do aluno e parte dela para extrair as discussões sobre a estrutura formal e sobre o(s) discurso(s) produzido(s) pelo texto, compreendido como a materialização de um determinado gênero. Essa metodologia, associada aos conceitos de coconstrução e (re)contextualização, contribui para a compreensão do professor acerca das demandas dos alunos em relação ao gênero trabalhado, ao passo que possibilita ao aluno não só aprimorar sua capacidade de produção, mas também compreender o texto como produto de contextos sociais.

Para este artigo, analisamos uma petição inicial e uma contestação escritas pelos estudantes a partir do conto Negrinha, de Monteiro Lobato (1994). Os dados gerados evidenciam que: 1) a SD cria contextos de produção para os alunos se apropriarem “das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96), em especial da escrita; e 2) os conceitos de coconstrução e (re)contextualização abrem caminhos para questionamentos acerca de em quais condições as práticas de uso de discursos jurídicos se materializam.

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS JURÍDICOS**

Com base numa visão dialógica de língua, o trabalho do professor de Língua Portuguesa – LP deve ter como foco a escrita de textos e a expressão oral. Para tanto, é necessário criar no ambiente escolar/acadêmico múltiplas possibilidades de circulação de textos escritos e de produção de textos orais, incentivando, assim, “a adoção de estratégias pedagógicas e opções metodológicas que se constroem como

experiências críticas (desconforto e mal-estar epistemológico de desnaturalização da educação conservadora-domesticadora) e a concretização de vivências dos sujeitos coletivos de direitos” (MEDEIROS *et al.*, 2015, p. 156). Segundo Dolz *et al.* (2004), a criação de contextos e a adequação às situações comunicacionais é que permitirão aos estudantes a apropriação adequada das noções, técnicas e instrumentos necessários para a construção dos gêneros, o que denota uma visão discursiva de língua.

Gêneros textuais “não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.”, é o que leciona Marcuschi (2002, p. 25). Ele também esclarece que textos materializam e corporificam esses gêneros, bem como produzem discursos ao se manifestarem em determinados domínios, ou seja, instâncias de produção discursiva ou de atividade humana.

Assim, existe um domínio discursivo jurídico e as atividades jurídicas não ocorrem por meio de apenas um gênero em particular, mas dão origem a vários gêneros. Nesse sentido, “constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.” (MARCUSCHI, 2002, p. 23-24). Portanto, a petição inicial, a contestação e a sustentação oral são alguns dos gêneros textuais que emergem do domínio discursivo jurídico.

Para organizar a distribuição das atividades da forma mais próxima ao contexto real de uso, a seqüência didática – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96) – se apresenta como um recurso fundamental. Dessa forma, o estudante pode ter, em sala de aula, um simulacro das situações de interação comunicativa que ocorrem nos mais diversos espaços sociais, dentre eles, as instituições jurídicas.

A finalidade da SD é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97). No caso específico dos estudantes de Direito do primeiro semestre – público-alvo da atividade que será posteriormente apresentada –, a intenção era aproximá-los da linguagem empregada em gêneros textuais presentes em processo judicial que trata de questões de Direito Civil – ramo do Direito Privado que trata sobre questões contratuais, familiares, de sucessão etc. – e refletir com eles sobre os fatores sociais, ideológicos, linguísticos etc. que estão na constituição desse processo, como, por exemplo, o uso da tipologia injuntiva na petição inicial e na contestação. Logo, seguindo o que preceituam Dolz *et al.* (2004), a SD serviu para dar acesso aos alunos a uma prática de linguagem ainda nova para eles.

A estrutura básica de uma SD (Dolz *et al.*, 2004) é composta pelas seguintes etapas: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos; 4) produção final. Na apresentação da situação, o professor descreve, de maneira detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão fazer. Na primeira produção, os estudantes elaboram a primeira versão do texto inicial, que corresponde ao gênero a ser desenvolvido. Nesta etapa, o professor mapeia as capacidades já adquiridas pelos estudantes e projeta exercícios para reforçar aquilo que não está adequado. Nos módulos, o professor trabalha as dificuldades dos alunos por meio de exercícios que se relacionam diretamente com o gênero trabalhado. Por fim, na produção final, o aluno põe em prática o que aprendeu nos debates feitos em sala de aula, e o professor pode mensurar os progressos alcançados.

No caso da atividade que foi proposta aos estudantes, as etapas podem ser apresentadas da seguinte maneira:

Na apresentação da situação, foi exposta a relação visceral entre o Direito e a LP, mais especificamente com o texto literário, o qual motivou a produção dos gêneros textuais presentes em um processo cível. Com base na narrativa ficcional, os estudantes, reunidos em grupos



com até seis integrantes, identificaram no enredo vivências sociais que pudessem ensinar a atuação do Direito Civil como forma de manifestação concreta dentro do mundo histórico e social (LYRA FILHO, 1982). Eles produziram, então, uma petição inicial – gênero que inicia o processo judicial, apresentando fatos, fundamentação jurídica e pedidos endereçados ao Juízo – e depois a trocaram entre si para escrever uma contestação – gênero textual jurídico em que o réu, aquele contra quem o processo foi movido, responde às alegações feitas pelo autor na petição inicial –, por fim, os grupos apresentaram sustentações orais – gênero pelo qual as partes podem apresentar defesa de forma oral nas fases recursais. No momento da apresentação da situação, discutimos a respeito do destinatário da produção – Juízo Cível –, bem como os procedimentos que fazem parte do processo. A estratégia de dispor os alunos em grupos visou favorecer a troca de experiências e de vivências pessoais e sociais, considerando também que é recorrente a prática profissional em conjunto pelos advogados.

Na primeira produção, em sala de aula, com o nosso auxílio, os estudantes identificaram no conto “Negrinha” (LOBATO, 1994) os conflitos jurídicos civis sugeridos pelo enredo e procederam à construção e a (re)contextualização deles para elaborar os gêneros petição inicial, contestação e sustentação oral. Para tanto, eles tiveram de pesquisar previamente as normas, a doutrina e a sociologia jurídica, além de outras fontes que julgassem necessárias, a fim de descobrir as características do gênero e o que o Direito brasileiro determina no caso daqueles conflitos. Neste momento, considerando a importância de incentivar o estudante a agir “não como um mero expectador, que assimila e se submete ao conhecimento que lhe é apresentado, mas, acima de tudo, como sujeito que se apropria do ser/fazer universitário e protagoniza o processo de construção dialógica do conhecimento” (MEDEIROS *et al.*, 2015, p. 157), procuramos intervir o mínimo possível para que eles tivessem autonomia de buscar, por conta própria, as definições que julgassem mais pertinentes para o caso.

Nos módulos, com base na primeira produção dos estudantes, pudemos mapear aspectos já dominados por eles – como as seções do plano composicional dos gêneros *petição* e *contestação* –, bem como aqueles que demandariam uma maior atenção. Entre estes aspectos, estava um uso bastante artificial da sintaxe e do vocabulário da língua portuguesa – como exemplo *insta salientar, inobstante disso, quedou por bem* –, o que nos impressionou, dado o fato de os estudantes estarem ainda no primeiro semestre e já tentarem empregar uma linguagem próxima ao que popularmente é chamado de *juridiquês*. Nos módulos, então, além do auxílio à organização das ideias e seleção dos argumentos, propusemos exercícios que discutiram aspectos sociais dos gêneros em questão: a quem interessava ideologicamente o uso rebuscado da sintaxe e do vocabulário da LP? O que a legislação pátria entendia como fato juridicamente relevante? Quais aspectos sociais ficavam fora desse conceito? Quem era o magistrado do juízo ao qual se endereçava a petição? Como a representação social desse magistrado influenciava no modo como o texto era escrito? De onde vem essa representação? O que ela revela acerca da história do Direito no Brasil?

A produção final, por sua vez, foi a apresentação como sustentação oral, em que os integrantes dos grupos atuavam como se estivessem em uma sala de audiência de alguma Turma Recursal ou Tribunal. Essa atividade foi importante para analisar aspectos extralinguísticos, como o vestuário, os gestos, a entonação vocal, bem como linguísticos – apesar da discussão prévia feita em sala, ainda houve construções bastante artificiais na fala dos estudantes. Entretanto, este trabalho pretende discutir apenas os resultados dos gêneros textuais escritos desenvolvidos, por meio da análise de transcrições das produções dos estudantes.

## **COCONSTRUÇÃO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO E OS DISCURSOS PRODUZIDOS POR TEXTOS JURÍDICOS**

Os conceitos de coconstrução e (re)contextualização são fundamentais para se investigar a natureza dialógica da língua. Coconstrução

se refere aos sentidos criados nos discursos com base em “uma negociação de sentido entre falante e ouvinte (ou entre escritor e leitor), que pode ser imediata ou se desenrolar ao longo do tempo e do espaço” (PÁDUA, 2016, p. 36). Logo, o significado não está no texto propriamente dito ou na intenção isolada do falante/escritor. Para se chegar aos sentidos do texto e, conseqüentemente, do discurso, é necessário enxergar os papéis ativos desempenhados pelo falante/escritor e pelo ouvinte/leitor.

Textos não são instrumentos de representação e armazenamento de conhecimento, mas formas de cognição social (KOCH, 2003, p.155), ou seja, são meios para a constituição social de ideias. Para isso, os interlocutores se valem de estratégias sociointeracionais de processamento textual que lhes permitem a condução de um bom jogo de linguagem através das dinâmicas de negociação, que se dão em relação a todos os aspectos situacionais de uma interação. Trata-se da própria construção da realidade, pois “sendo a realidade social e constituída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita” (KOCH, 2012, p.37).

A partir desses pressupostos, o contexto emerge como “construtos dos participantes, subjetivos, embora socialmente fundamentados, a respeito das propriedades que para eles são relevantes em tal situação, isto é, modelos mentais” (VAN DIJK, 2012, p. 87). Segundo Van Dijk (2012), na construção do contexto, os usuários da língua recorrem a modelos da experiência do dia a dia, os quais estão representados em suas memórias episódicas. Logo, são os contextos que controlam muitos aspectos da compreensão de textos e falas, o que nos leva a crer que “os usuários da língua não estão apenas envolvidos em processar o discurso; ao mesmo tempo, eles também estão engajados em construir dinamicamente sua análise e interpretação subjetiva on-line.” (VAN DIJK, 2012, p. 87).

Em outras palavras, pela sua natureza pessoal e (inter)subjetiva, os contextos não representam apenas os fatos, mas, principalmente,

as opiniões e emoções. A leitura de notícias, de um conto literário ou de um processo judicial constrói, ao mesmo tempo, uma “versão pessoal” dos acontecimentos e crenças a respeito deles. É a essa construção que os pesquisadores de Linguística e de Direito têm de chegar para interpretar a realidade, a qual, segundo Diehl e Leonel Júnior (2016) é composta pela Totalidade concreta, que representa o que é sistêmico, as relações sociais dominantes que invisibilizam as demais relações sociais, bem como pela Exterioridade filosófica, que situa a Alteridade do Outro excluído pela Totalidade em voga.

Assim, fica evidente a importância da (re)contextualização: “todos os discursos fazem parte de um contexto, mas, ao mesmo tempo, ajudam a criar o seu próprio contexto” (PÁDUA, 2016, p. 36). Nesse sentido, é preciso investigar como os participantes lançam mão de diversas estratégias para se situar num mesmo espaço de interação sociocomunicativa.

Quando se passa de um contexto para outro, os discursos têm significados coconstruídos, na medida em que os diferentes aspectos constitutivos do texto – semânticos, pragmáticos, funcionais, entre outros – são recontextualizados para atender a outras intenções e demandas comunicativas.

É o caso da proposta pedagógica que propusemos para debater, em sala de aula, a Linguística e o Direito. A narrativa literária, que tem em seu contexto primário um autor e um leitor de ficção, é redirecionada a um contexto pedagógico para embasar uma atividade de construção de narrativa jurídica. Assim, ao ser trazida para a sala de aula, a narrativa literária passa a ser analisada por estudantes, com a finalidade de ser reconstruída como simulacro de relações jurídicas que envolvem advogados, juízes e outros atores desse contexto.

Dito de outro modo, a (re)contextualização proposta na atividade pretendeu levar os estudantes a refletir que “a posição de advogado, a de juiz, a de promotor, dentre outras, determina tipos de estratégia, inserção e impacto do texto no ensino e, dessa forma, a ação que esse ator do Direito imprimirá” (PÜSCHEL; GEBARA, 2016, p. 202).

Essa atividade de coconstrução e de (re)contextualização evidencia que quaisquer textos – jurídicos ou não – seguem padrões moldados em um contexto real de uso, o que implica que, diferentemente do apregoado pelos ideais positivistas ou normativos, os textos do mundo jurídico não podem se limitar apenas à “letra fria da lei”, mas devem levar em consideração os participantes que fazem o contexto jurídico, permeado por ideologias, valores e crenças coconstruídos no momento da interação comunicativa. Portanto, forças textuais e intertextuais dinâmicas e complexas são determinantes para restringir e determinar não só a natureza, mas principalmente o sentido e os efeitos dos textos nas pessoas.

Há um senso comum teórico dos juristas, um conjunto de crenças interdiscursivo, suprimido sob conceitos jurídicos cristalizados, que “não deixa de ser uma significação extraconceitual no interior de um sistema de conceitos, uma ideologia no interior da ciência, uma doxa no interior da episteme.” (WARAT, 1982, p. 52). Portanto, é preciso compreender que esse senso comum teórico constitui os sujeitos que compõem instituições jurídicas, como as faculdades de Direito e o Poder Judiciário, “onde se produzem versões das teorias ajustadas às crenças e representações e interesses legitimadas pelas instituições” (WARAT, 1982, p. 55).

Essa discussão auxilia os estudantes de Direito na compreensão do estado de coisas da hermenêutica jurídica, ou seja, das práticas interpretativas próprias desse domínio discursivo, especialmente quanto à análise dos processos decisórios e de fundamentação, superando o paradigma mítico de simples aplicação da letra da lei por sujeitos que seriam meramente operantes. É preciso compreender, então, que o contexto interacional produzirá os discursos contidos nos textos jurídicos, constitutivamente interdiscursivos e jamais produtos assépticos e sucessores naturais de um purismo normativo que expressaria uma ética absoluta, já que o próprio texto da lei também é um produto dialógico e interdiscursivo.

Dessa forma, o discurso jurídico é plurideterminado e fruto de disputas semiológicas que o senso comum teórico ignora para perpetuar

um sistema de conceitos insuperável em detrimento dos processos de significação que verdadeiramente operam na construção dos textos e saberes jurídicos.

Ao optar pela discussão que envolva a coconstrução e (re)contextualização dos textos do Direito, coloca-se no palco principal das discussões dialógicas que envolvem as relações entre Língua Portuguesa e Direito o caráter social, discursivo e dialógico das discussões jurídicas, visando desconstruir o ensino embasado nos soporíferos compêndios do Direito (LYRA FILHO, 1980), bem como nos soporíferos compêndios gramaticais da Língua Portuguesa.

Portanto, a fim de combater a perda inestimável causada pelos estudos de “ciência” e de “doutrina” do Direito pautados na busca de “teorias cada vez mais gerais ou conceitos cada vez mais ‘logicamente coerentes’” (PÁDUA, 2016, p. 37), as noções de coconstrução e de (re) contextualização evidenciam em quais condições as práticas de uso de discursos jurídicos se materializam.

Para que a coconstrução e a (re)contextualização não se limitassem apenas a dois “conteúdos” a serem memorizados, selecionamos uma proposta metodológica que as colocasse o mais próximo possível de uma situação real de uso linguístico e jurídico. Nesta senda, conforme apresentamos na seção anterior, consideramos a Sequências Didática – SD para o ensino de gêneros textuais (DOLZ *et al*, 2004) como uma estratégia efetiva e significativa para a formação dos estudantes, como uma forma de levá-los a refletir sobre os fatos apresentados no texto literário e como esses fatos poderiam integrar, paulatinamente, as peças ou gêneros textuais de um processo judicial.

## **METODOLOGIA**

O público-alvo desta atividade pedagógica foram estudantes do primeiro semestre do curso de Direito de uma faculdade particular de Brasília – DF. À época da atividade, um dos autores deste artigo ministrava aulas da disciplina de Língua Portuguesa para cinco turmas de

sessenta alunos, o que totaliza trezentos estudantes. Em cada turma, os estudantes foram divididos em grupos de seis alunos, totalizando, assim, em média, cinquenta grupos, que deveriam construir petições iniciais, contestações e sustentações orais a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Tivemos, portanto, a produção coletiva de cinquenta petições, cinquenta contestações e cinquenta sustentações. Para este artigo, devido à limitação de espaço, analisaremos apenas uma petição e sua respectiva contestação.

Em “Negrinha”, de Monteiro Lobato, a personagem principal é uma criança, filha de uma pessoa que foi escravizada, que, após a morte da mãe, passa aos “cuidados” de Dona Inácia, aristocrata da tradicional família brasileira da época da escravidão. A menina passa por toda sorte de humilhações até que um dia, depressiva, deixa de comer e acaba morrendo. A expectativa é que esse conto, por meio da reflexão “da práxis social, construída na experiência de luta por justiça e por direitos” (MEDEIROS *et al.*, 2015, p. 153), presente em seu enredo, levasse os alunos a debater a importância do Direito para as lutas sociais e para o combate à injustiça social.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Como dito anteriormente, com essa atividade, nossa expectativa era que o estudante saísse do senso comum, das regras previamente consagradas pelo ordenamento jurídico hegemônico, e definisse o papel que assumiria no processo de leitura e de elaboração de textos orais e escritos. Aos alunos competia, portanto, estabelecer o diálogo entre os elementos do domínio jurídico para aproximar-se da realidade apresentada. Nessa perspectiva, como narrador, o aluno verifica, “em cada uma das situações, como se dão os valores para os envolvidos na história em que deve agir, como se avaliam as normas jurídicas, centrais para a compreensão do Direito” (PÜSCHEL; GEBARA, 2016, p. 203). Daí a importância do texto literário como motivador para questões referentes à alteridade.

A seguir analisamos as produções dos gêneros textuais jurídicos e as coconstruções e as (re)contextualizações feitas no *corpus* selecionado.

Segundo Trubilhano e Henriques (2010, p. 288), a petição inicial é o documento por meio do qual “o autor leva ao conhecimento do juiz a sua versão sobre os fatos que envolvem a lide e requer uma prestação jurisdicional que a solucione”. Ainda segundo Trubilhano e Henriques (2010), a petição é um requerimento judicial complexo, que demanda larga exposição de fatos e direitos e que se desenvolve sob as exigências da legislação processual, além de invocar o Poder Público a sair de sua inércia e exercer jurisdição, pondo fim ao conflito existente. Para tanto, o autor deve observar o plano composicional do gênero, positivado no artigo 319 do Código de Processo Civil (CPC) (BRASIL, 2015):

Art. 319. A petição inicial indicará:

I - o juízo a que é dirigida;

II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu;

III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;

IV - o pedido com as suas especificações;

V - o valor da causa;

VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação. (BRASIL, 2015).

Para atender o inciso I (o juízo a que é dirigida), o grupo responsável pelo conto redigiu-o da seguinte forma: “Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito da Vara de Família da Comarca de Ceilândia, no Distrito Federal”. Interessante notar aqui o endereçamento ao sujeito juiz, em vez de ao juízo, como preconiza a lei, à época, recentemente alterada, de modo a ressaltar o caráter impessoal do Poder Judiciário, assim como a localização do local da ação, informação esta que não constava no conto, mas,



por ser necessária para atender os quesitos do gênero, teve de ser criada pelo grupo. Como eles utilizaram o conto para fomentar uma discussão de pedido de guarda com antecipação de tutela, dados os maus-tratos sofridos por “Negrinha”, encaminharam corretamente para a fictícia Vara de Família da Comarca de Ceilândia-DF.

Para atender o inciso II (a identificação das partes), o grupo acrescentou ao enredo uma personagem que não consta no conto: Cláudia Maria de Souza, tia de “Negrinha”, a autora da ação, requerente da guarda da criança. Além disso, o grupo acrescentou a nacionalidade, profissão, dados de registro, endereço da requerente (“Cláudia Maria de Souza, brasileira, funcionária pública, portadora no RG n. 4087962 e do CPF n. 055.971.951-03, residente e domiciliada na Avenida X, n. 651, Bairro Y, cidade Z (...)”); bem como os dados de “Dona Inácia”, que nesta (re)contextualização se torna requerida: “(...) Maria Inácia da Silva, brasileira, solteira, aposentada, portadora do RG (...)”. Por fim, o grupo dá uma identidade jurídica a “Negrinha”, que no conto não tem nome: “Raquel Coelho de Souza, brasileira, menor impúbere (...) atualmente sob a guarda de Maria Inácia da Silva (...)”. Neste ponto, é interessante observar que o grupo teve sensibilidade para identificar a personagem, o que demonstra a importância desse aspecto para que qualquer pessoa possa reivindicar direitos.

Para atender o inciso III, uma das seções mais significativas para a atividade, e que envolve substancialmente os processos de coconstrução e (re)contextualização dos fatos do conto para os fatos juridicamente relevantes, o grupo procedeu a mudanças significativas para adequar a uma situação real de interesse jurídico. No primeiro parágrafo, o grupo sinaliza o nascimento de Raquel Coelho, filha de uma ex-empregada doméstica de Dona Inácia, Clotilde Maria de Souza, que faleceu em decorrência de problemas de saúde. A ex-empregada tinha vínculo trabalhista com Dona Inácia, como comprova a “carteira de trabalho” que o grupo anexou ao final da peça. Aqui vemos a primeira mudança significativa em relação ao conto: Dona Inácia mantinha uma relação de trabalho em condições análogas à escravidão com a mãe de Raquel,

que não tinha nome no conto. Este fora escrito no início do século XX e, para (re)contextualizá-lo, os estudantes fizeram uma adaptação na história para torná-la mais verossímil à Consolidação das Leis Trabalhistas brasileira (CLT) e ao Código Penal Brasileiro, ambos promulgados na década de 1940.

No segundo parágrafo, o grupo selecionou passagens do conto que evidenciam fatos jurídicos relevantes para justificar a perda da guarda por Dona Inácia:

Raquel cresceu aos ‘cuidados’ de Maria Inácia. Patroa rica e soberba, não teve os devidos cuidados necessários para a educação da criança, que sofreu durante todos estes anos preconceito e torturas, além de ter sua vida privada, por Maria Inácia, de lazeres, experiências, alimentação adequada a uma educação digna e de qualidade.

No terceiro parágrafo, há a (re)contextualização de um episódio emblemático do conto: o momento em que Dona Inácia, para punir Negrinha, que protestara contra o furto de um pedaço de carne de seu prato, pega um ovo quente e o joga dentro da boca da criança, provocando, assim, queimaduras nela. O grupo (re)contextualizou essa passagem da seguinte forma:

No dia 22/1/2013, uma vizinha ouviu gritos na casa da senhora Maria Inácia, foi até a casa dela verificar o que estava acontecendo e presenciou a patroa torturando a garotinha: ovos recém-cozidos inteiros estavam sendo colocados pela patroa na boca da indefesa garota; a tortura provocou queimaduras graves na boca da menina.

Interessante observar a presença de uma nova personagem no enredo: uma vizinha, que dá legitimidade à alegação de “tortura” perpetrada contra a “garotinha”, a “indefesa garota”. Para comprovar as queimaduras – o que demonstra também uma mudança de perspectiva em relação ao conto – o grupo anexou ao final do trabalho uma foto de uma criança com a boca queimada. As fotos e a testemunha

servem à narrativa processual como meios de prova, essenciais para o livre convencimento motivado do julgador.

Ainda em relação ao inciso III, o grupo selecionou, como fundamento para a seção dos direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mormente os artigos 33 e 73:

Art. 33. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

O artigo 33 dispõe sobre a obrigação de prestar assistência, em diversos âmbitos, às crianças e aos adolescentes, algo que, de acordo com a narrativa apresentada, não foi observado. Junto ao artigo 73, tem-se uma construção argumentativa que antecipa e justifica aquilo que será solicitado na seção “Dos pedidos”: a transferência da guarda da menor para outro adulto responsável, enquanto medida de proteção à vida e à dignidade da criança.

Para reforçar essa argumentação, além do ECA, o grupo selecionou também uma jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça – STJ que versava sobre o princípio do melhor interesse da criança. Para atender o inciso IV (o pedido com suas especificações), o grupo solicitou o seguinte:

Posto isto, requer seja por Vossa Excelência recebida a presente e determinado:

- a) Seja citada a demandada para contestar a presente ação no prazo legal, sob pena de revelia;
- b) Seja concedida a liminar da guarda da menor Raquel Coelho de Sousa à requerente, a fim de que permaneça na responsabilidade da tia até a decisão final desse juízo;
- c) Seja feita a intimação do representante do Ministério Público;

- d) Seja requerida a procedência da presente ação e decretada a guarda definitiva da menor à demandante;
- e) Seja feita a designação de audiência para a oitiva dos requerentes e das testemunhas abaixo arroladas;
- f) Seja julgada totalmente procedente a ação; sendo conferida aos requerentes a guarda de Raquel Coelho Sousa, a fim de regularizar a posse de fato;
- g) Requer, ainda, a condenação da requerida ao pagamento das custas processuais e honorários advocatícios;
- h) Requer a produção de todos os meios de provas admitidas em direito, especialmente pela documental em anexo, depoimento pessoal dos requerentes e testemunhal abaixo arrolado.

Nos pedidos, há coerência com o que foi narrado nos fatos e com os fundamentos jurídicos apresentados. As alíneas “a” e “e” obedecem ao princípio constitucional da ampla defesa, assim como às regras processuais previstas no Código de Processo Civil. A importância deste princípio constitucional foi debatida em sala de aula: por mais hediondo que se aparente um crime, seu autor tem o direito de apresentar outra visão dos fatos, a fim de que injustiças sejam minimizadas. Na alínea “b”, tem-se o justo requerimento em caráter de urgência de que a criança não fique mais sob os maus-tratos da tutora e passe a conviver em um lar harmônico. A alínea “c” enfatiza a importância do MP para acompanhar a lisura de todo procedimento jurídico e obedece às previsões legais que instituem a indispensabilidade do órgão ao processo. Por fim, a petição, para reforçar a coconstrução pretendida, tem como anexos documentos que visam dar credibilidade para os fatos narrados: certidão de nascimento da menina Raquel; certidão de óbito e carteira de trabalho de Clotilde; fotos que denunciam as agressões sofridas por Raquel.

No que tange à contestação, Silva (2007, p. 368) define que esse gênero “apresenta-se como a primeira defesa do réu, feita de modo direto às pretensões do autor, indicando-se a negação ou a refutação ao pedido formulado contra si”. Na contestação, de maneira implícita,

os fatos da petição inicial devem ser considerados inverdades. Assim, de forma organizada sequencialmente, cada fato extraído da petição inicial sofre contestação, o que pressupõe o acréscimo de novas informações e interpretações, favoráveis ao réu. Ainda segundo Silva (2007, p. 368), o plano composicional do gênero contestação, é constituído de:

- a) Lide (cabeçalho com o nome e cargo do juiz da vara competente + a qualificação das partes);
- b) Breve síntese da demanda;
- c) Dos fatos e dos direitos;
- d) Dos pedidos;
- e) Das Provas;
- f) Fechamento, local e data e assinatura do procurador legal;
- g) Rol de testemunhas.

Essa pretensa estrutura geral não foi afetada pelas alterações legislativas do CPC de 2015, que regulamenta essa peça processual. No caso da atividade com o conto Negrinha, o grupo responsável pela contestação teve de coconstruir e (re)contextualizar informações que não foram apresentadas na narrativa do conto e que, a critério do próprio grupo, não foram contempladas adequadamente na inicial.

Na seção Breve síntese da demanda, o grupo reescreveu as principais acusações feitas na petição inicial. Nela, alguns recursos linguísticos (como verbos *dicendi* e adjetivos) são empregados para fragilizar a argumentação da acusação:

A autora moveu ação em desfavor da Requerida alegando o descumprimento dos artigos 33 e 73 do ECA e afirmando, por meio do Novo CPC, que a Requerida proporcionava momentos de horror à menor Raquel Coelho de Sousa (...)

Alega ainda falsa omissão de alimentação adequada, educação digna e de qualidade e torturas físicas além de preconceito.

Informa ainda, por meio de informante não confiável (...), que alegou ouvir gritos advindos da residência de Maria Inácia. Tais gritos eram resultantes de possíveis torturas (...)

O emprego dos verbos *alegar*, *afirmar* e *informar* denotam um recorte parcial da realidade, uma vez que é a autora, com interesses próprios no processo, que interpreta as ações do mundo, o que implica a criação de um contexto específico, o qual a contestação pretende demonstrar que não corresponde à realidade fática. Há aqui uma (re) contextualização em relação ao conto: A Dona Inácia da narrativa literária, ao que tudo indica, dificilmente entraria em uma disputa judicial por Negrinha. Evidência concreta disso é a lembrança final que a ex-senhora de escravos tem da menina: *boa para dar uns croques*.

Na seção Dos fatos, a Requerida informa que a Requerente, a tia da menina, sabia do falecimento da irmã e do paradeiro desconhecido do pai da criança, mas, ao que parece, se omitiu em relação à guarda. Além disso, a contestação traz um fato novo em desfavor da Requerente: ela trabalhara na casa de Inácia, mas foi demitida por justa causa, o que pode ter ensejado uma “vingança” por parte da Requerente: retirar a guarda da menor.

Uma nova (re) contextualização é feita em relação ao conto: a menina, apresentada neste como um ser indefeso, adquire uma personalidade arredia na narrativa jurídica: “A menor, Raquel Coelho de Sousa, omitiu notificações advindas da direção de sua escola escritos pela própria diretora (...) Tais bilhetes afirmam que a menor não comparecia às aulas e praticava brincadeira de mau gosto entre os alunos”, apelando para o senso moral do julgador ao aludir a questões do imaginário social em relação à punição das crianças por mau comportamento, quando, juridicamente, não importam para minimizar a suposta conduta criminosa da ré. Em contrário, a ré também possuía responsabilidade pela assiduidade e comportamento escolar da menor.

Tal estratégia coconstrói a tese de que Inácia não é cruel como a acusação tenta construí-la e desloca para a menina um papel que não é tipicamente de vítima, mas de alguém que age conforme suas vontades (o emprego dos verbos *omitir*, *comparecer* e *praticar* demonstra que Raquel tinha iniciativa e controle de suas ações).

Em relação à agressão física que Raquel teria sofrido de sua tutora, a explicação encontrada pelo grupo foi de atribuí-la à consequência de um “distúrbio bipolar” de Inácia, inclusive com prova documental anexada:

Referente às torturas, Maria Inácia da Silva é diagnosticada com Distúrbio Bipolar, diagnóstico em anexo (...), e estava passando por momentos de extremo estresse devido ao fato de ser impossibilitada de gerar filhos e aos inúmeros desrespeitos e afrontes da menor.

A contestação vincula o “extremo estresse” a uma representação da mulher enquanto progenitora. Segundo a contestação, o fato de não poder ter filhos quebra essa expectativa natural e, de certo modo, justifica o fato de Inácia ter torturado a menina. Novamente, a fim de convencer o juiz (ainda que fictício), o grupo lança mão de uma estratégia de coconstrução de valores sociais para desagrar a conduta da ré e buscar uma reparação por danos morais.

Por fim, a defesa utiliza argumentos de cunho financeiro para justificar que possui plenas capacidades para criar Raquel:

Como dito no processo, Maria Inácia da Silva possui condições financeiras bem afortunadas e jamais negaria alimentação e educação, direitos fundamentais, à menor, pois considera como uma ente querida por não poder ter filhos. Dessa maneira os atos de preconceito poderão ser desconsiderados por conta da afetividade pela menor.

A defesa vincula o fato de a ré ter “condições financeiras bem afortunadas” com uma improvável negação de alimentos e educação à menor, como se uma coisa fosse decorrente da outra. Além disso, a defesa reforça, uma vez mais, o laço afetivo criado pela ré, que não pode ter filhos biológicos, com a criança, o que seria suficiente para descartar quaisquer “atos de preconceito”.

Obviamente, os alunos-futuros advogados se colocaram no papel de defensores de Inácia e, para tanto, precisavam argumentar em prol da sua cliente. No entanto, partindo do pressuposto de que se busca

convencer o magistrado da tese defendida, esses argumentos evidenciam um estereótipo de “boa mulher rica” que atenderia às demandas de uma classe burguesa dominante. Afinal, além de ter condições financeiras mais do que suficientes para cuidar de si e da menina, possuiria um afeto natural e materno em relação à menina, tendo em vista a sua condição de mulher sem filhos biológicos, que, segundo ideais estruturantes da nossa sociedade, precisaria dar destino à sua característica natural de cuidadora.

Na seção Dos direitos, o grupo invoca o Código Penal – CP (BRASIL, 1940) para reforçar a narrativa dos fatos e considerar a ré “inimputável por conta de suas debilidades mentais”:

Art. 1 – Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal.

Art. 26 – É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Essa estratégia demonstra pouca adequação ao gênero textual da contestação, já que ele trata de Direito Civil e não de matéria de Direito Penal, assim, as disposições do Código Penal e discussões acerca do caráter criminoso da conduta da ré não são tão relevantes para a fundamentação e os pedidos jurídicos do caso.

Nesta seção há, novamente, um conceito das elites para designar aqueles que fogem ao padrão de sanidade mental socialmente estabelecido: “debilidades mentais”. Não faz aqui o grupo menção a outros direitos que poderiam ser avocados para a defesa da ré em manter a guarda da criança. Centra-se em discussões punitivistas, quando, na verdade, o processo cível em questão não busca responsabilizar a ré, mas meramente garantir a medida de melhor interesse da criança quanto à sua guarda.

Por fim, na seção Dos pedidos, a contestação se mostra alinhada aos pedidos da petição inicial, buscando invalidar as alegações de tortura



feitas contra a Requerida, ao passo que pede a condenação em danos morais em decorrência disso, assim como o direito de visitar a criança, sem reivindicar o direito de guarda:

Posto isso, requer seja por Vossa Excelência recebida a presente e determinado:

- 1) A Requerente Maria Inácia da Silva requer danos morais por conta do constrangimento proporcionado à mesma advindos das falsas alegações;
- 2) Seja concedida a liminar da guarda definitiva da menor Raquel à autora Cláudia Maria de Sousa;
- 3) Visitas quinzenais à menor, supervisionadas por Cláudia Maria de Sousa;
- 4) Requer a produção de todos os meios de provas admitidas em direito, especialmente pela documental em anexo, depoimento pessoal dos requerentes abaixo arrolados.

Com a produção da contestação e com as sustentações orais da parte autora e da parte ré, a SD foi encerrada, com debates acerca de valores e ideologias presentes tanto na redação das peças processuais quanto nas relações sociais que se evidenciam no texto literário. Ela cumpriu, assim, os deveres de sensibilizar os estudantes quanto à importância da literatura para uma compreensão mais ampla da realidade, de aprimorar a compreensão e a produção de gêneros textuais jurídicos, bem como o de evidenciar aos estudantes que o Direito e a LP têm como objeto de estudo os discursos criados por e nos textos.

## **CONCLUSÕES**

É bem verdade que, do ponto de vista formal, no que tange à seleção de doutrinas, jurisprudências, legislações etc., a atividade não contemplou o rigor jurídico em sua inteireza. Contudo, pretendia-se com a SD “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ *et al*, 2004, p. 97), mediando seus primeiros passos no domínio discursivo jurídico e na prática dos gêneros

jurídicos, assim como instigar os estudantes a se questionarem sobre como o ordenamento jurídico estatal enxerga as possíveis relações jurídicas emanadas do conto literário analisado e confrontá-las com as demandas sociais emergidas das ruas, daqueles que não têm direito a voz, como é o caso da personagem Negrinha, de Monteiro Lobato.

Assim, a SD se mostrou uma contribuição significativa para o ensino jurídico por meio do profícuo diálogo entre a Linguística, o Direito e a Literatura. Durante a atividade desenvolvida em sala, buscamos que os alunos refletissem para além das normas jurídicas e gramaticais e colocassem em pauta uma visão de Direito que reflita a “pluralidade de ordenamentos que aspiram a definir o que é propriamente jurídico, isto é, o direito válido, eficaz e corretamente formalizado” (LYRA FILHO, 1982, s.p.).

Com as categorias coconstrução e (re)contextualização, oferecemos aos estudantes discussões dialógicas dos textos jurídicos, englobando, assim, o caráter social, discursivo e dialógico das discussões jurídicas. Nesse tipo de debate, os soporíferos compêndios do Direito (LYRA FILHO, 1980) e os soporíferos compêndios gramaticais não ocupam nenhum espaço privilegiado; ao contrário, são tratados criticamente, de modo que sejam vistos como mecanismos utilizados pelas elites para consolidação do poder por meio do dogmatismo verbal e do dogmatismo jurídico. Portanto, discutir as coconstruções e as (re) contextualizações por que todos os discursos inevitavelmente passam abre um frondoso caminho para questionamentos acerca de em quais condições as práticas de uso de discursos jurídicos se materializam.

A SD, por sua vez, se mostrou uma metodologia eficiente para a aprendizagem dos gêneros textuais jurídicos, aproximando a teoria apresentada na sala de aula aos contextos reais de uso da língua. Por meio delas, demonstrou-se ser possível distribuir as atividades acadêmicas sistematicamente em torno de gêneros textuais que revelam os meandros das interações sociais e jurídicas reais. Ademais, por meio dessa metodologia, são evidenciados os fatores sociais, ideológicos, linguísticos etc. que estão na constituição desses processos, aproximando

os estudantes de gêneros textuais que fazem parte de suas atividades profissionais e que são instrumentos importantes de luta por direitos e conquistas sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Brasil: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art1045](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm#art1045). Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Brasil: Presidência da República, 1940. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm). Acesso em 28 nov. 2022.

DIEHL, D. A.; LEONEL JÚNIOR, G. A dialética social do direito como método descolonizador do saber jurídico na América Latina. In: LEAL, J. S.; FAGUNDES, L. M. (orgs.) **Direitos humanos na América Latina.** Curitiba: Multideia Editora, 2016. p. 163–182.

DOLZ, J. *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. *et al.* (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95–128.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOBATO, M. Negrinha. In: LOBATO, M. **Negrinha.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 21–28.

LYRA FILHO, R. **O direito que se ensina errado**: sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LYRA FILHO, R. **O que é direito**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MEDEIROS, É. L. *et al.* O direito achado na rua: exigências críticas para a pesquisa, a extensão e o ensino em direito e em direitos humanos. In: SOUSA JUNIOR, J. G. DE (Ed.) **O direito achado na rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2015. p. 151–212.

PÁDUA, J. P. Direito como sistema de normas e Direito como sistema de práticas: aportes teóricos e empíricos para a refundação da “ciência” do direito (em diálogo com a Linguística Aplicada). In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. G. S. (Ed.). **Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 29–47.

PÜSCHEL, F. P.; GEBARA, A. E. L. História jurídica e argumentação: a construção de argumentos jurídico-dogmáticos. In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. G. S. (Ed.). **Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 199–213.

SILVA, D. P. E. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

TRUBILHANO, F.; HENRIQUES, A. **A linguagem jurídica e argumentação**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

WARAT, C. A. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. In: **Seqüência de Estudos Jurídicos e Políticos**, [S. l.], v. 3, n. 05, p. 48–57, 1982. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 29 nov. 2022.



# COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTO CIENTÍFICO ONLINE: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O LETRAMENTO DO DISCURSO ORAL FORMAL

*Simone Souza Cunha da Silva  
Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

## 1 INTRODUÇÃO

A língua, inerente ao homem, é aprendida na interação com o outro numa relação de alteridade dialógica realizada por meio de enunciados concretos, sejam eles orais, escritos ou multimodais, que abrangem os âmbitos cognitivo, social, cultural e histórico dos sujeitos, possibilitando-lhes o desenvolvimento e o pleno desempenho de suas competências linguísticas.

A oralidade, objeto de estudo deste trabalho, é uma modalidade linguística de intensa produção cotidiana, visto que a maioria das interações sociais se dá por ela, embora ainda seja vista, por alguns, como uma atividade fragmentada, não planejada e imprecisa, aprendida naturalmente, em oposição à natureza normatizada e estável da escrita. A despeito dessa concepção, destacamos que a oralidade não é uma produção linguística “descuidada” e informal, visto que há gêneros orais que demandam certa formalidade e, por isso, precisam ser planejados antes de sua produção (ROJO; SCHNEUWLY, 2006; SANTASUSANA, 2005),

sendo assim compreendida como fruto de um plano de texto “deliberado, estruturado e consciente” (CASTELO *et al.*, 2016, p. 12).

Sob essa perspectiva, a interação oral é uma prática linguageira realizada entre interlocutores que partilham saberes e elementos co(n)textuais para uma compreensão dialógica e responsiva. No contexto do avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e, mais recentemente, da obrigatoriedade de isolamento causada pela pandemia do novo coronavírus (SARSCov-2), que levou a comunidade acadêmica a realizar seus eventos pelas plataformas de comunicação síncrona, refletimos sobre a necessidade de desenvolver esta pesquisa, amparada na compreensão de que “não cabe à escola ensinar a língua na qual [o sujeito] já é proficiente, mas, a partir de seu conhecimento, ‘ensinar’ novas formas de uso da língua” (BARROS, 2015, p. 80), entre as quais encontra-se a comunicação oral em evento científico online.

Assim, a oralidade deve figurar como objeto de conhecimento nas salas de aula ao lado da escrita, considerando inclusive sua multimodalidade nos contextos multissemióticos com que nos deparamos na atualidade, em um trabalho que as entrelace num sistema de gêneros representativo do fluxo comunicacional entre os sujeitos, privilegiando aqueles que lhes sejam mais significativos (ROJO; SCHNEUWLY, 2006). Assim nos ancoramos na visão antidicotômica proposta por Marcuschi (2008) sobre a relação entre os gêneros escritos e os orais, na qual compreendemos que ambos:

- São históricos e têm origem em práticas sociais;
- São sociocomunicativos e revelam práticas;
- Estabilizam determinadas rotinas de realização;
- Tendem a ter uma forma característica;
- Nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal;
- Sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição;
- São eventos com contrapartes tanto orais como escritas. (p. 191)



Sendo assim, entre outros aspectos, o nível de formalidade ou informalidade no uso da língua não se relaciona especificamente à modalidade escrita ou à oral, mas sim à situação sociocomunicativa em que ocorre a interação verbal, deixando-se transparecer pelas escolhas linguístico-discursivas feitas pelos sujeitos (MARCUSCHI, 2010).

Com base nestes pressupostos, questionamos como o ensino e a aprendizagem de gêneros orais formais podem ocorrer em sala de aula, em contexto virtual, levando em consideração que tais eventos comunicativos demandam altos e diferentes níveis de interação e uma multiplicidade de semioses antes não verificados. Contudo, ainda que o gênero *comunicação oral em evento online* apresente certas particularidades, entendemos que constitui, em linhas gerais, uma evolução daquele já conhecido e realizado pela comunidade discursiva acadêmica.

Sob tal perspectiva, pretendemos, neste estudo, por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, contando com revisão bibliográfica e análise documental, demonstrar a relevância do trabalho com os gêneros orais formais em sala de aula, nomeadamente a comunicação oral em eventos científicos online. Como objetivos específicos, elencamos:

- Investigar teorias e metodologias pertinentes ao ensino e à aprendizagem do discurso oral formal;
- Caracterizar o gênero discursivo *comunicação oral*, apontando suas especificidades discursivas, os recursos linguísticos mais utilizados e sua funcionalidade discursiva, exclusivamente, neste estudo, em contexto virtual; e
- Apresentar analiticamente uma proposta de sequência didática em que sejam tratadas as singularidades do planejamento, da produção e da avaliação de um discurso oral formal em sala de aula.

Para atingir tais objetivos, este trabalho se estrutura, além desta introdução, em mais três seções: na primeira, tratamos do ensino dos gêneros orais formais em sala de aula, com base em Araújo (2018), Barros (2015), Lea e Street (2014), Marcuschi (2008, 2010), Santasusana

(2005), Schneuwly e Dolz (2004) e Vich e Zavala (2004); em seguida, caracterizamos discursiva e linguisticamente o gênero *comunicação oral* em ambiente virtual, sob os fundamentos teóricos de Costa (2018), Noronha e Forte-Ferreira (2020), Rojo e Schneuwly (2006), Zani e Bueno (2016) e Zani, Bueno e Dolz (2020); na continuidade, apresentamos a proposta de sequência didática em que se delineiam as atividades que podem auxiliar no ensino e aprendizagem do gênero em foco, apoiados principalmente em Schneuwly e Dolz (2004); sendo então finalizado com as considerações finais e a apresentação dos apêndices que compõem a sequência didática proposta.

## 2 ORALIDADE E ENSINO

Considerada uma coenunciação, na qual se verificam o dialogismo e uma maior responsividade, e vista por muito tempo em uma dicotomia com a escrita sob uma tendência grafocêntrica, a oralidade constitui atualmente um dos eixos estruturantes do currículo em linguagem e, por isso, tem ocupado significativo espaço nas pesquisas acadêmicas e nas práticas languageiras na sala de aula, desde a educação básica até a superior. De acordo com Jorge (2019, p. 59), “as noções de gênero de texto e a necessidade de se trabalharem explícita e sistematicamente as regularidades estruturais e linguísticas dos gêneros têm sido objeto de atenção e investimento nos programas curriculares que têm prescrito o ensino do Português nos últimos anos”, configurando-se como um objeto de estudo de grande relevância para as pesquisas sobre linguagem tanto no Brasil como em Portugal.

Documentos oficiais curriculares desses dois países têm dado significativo espaço para o trabalho com a modalidade oral da língua portuguesa, reconhecendo assim sua relevância na interação discursiva entre os falantes. No Brasil, a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017)<sup>1</sup> é orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados

---

1 Cf: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, [somando-se] aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. A BNCC estabelece, enquanto diretrizes para o trabalho com a oralidade, parâmetros como “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose” (p. 79), além de “oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros” (p. 80), os quais se aplicam ao contexto comunicativo deste estudo.

Em Portugal, as práticas pedagógicas com os gêneros orais estão devidamente presentes no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas - QECR (2001), o qual “é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural”.<sup>2</sup> Este documento, entre outros aspectos, referencia a qualidade da produção oral dos sujeitos aprendentes, os quais podem demonstrar “apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado” ou, em um nível mais avançado, apresentar “grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matizes de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade, [dominando] agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos”.

Sob esse enfoque, compreendemos que se expressar formalmente através da língua oral não é tão natural quanto possa parecer. Conforme Bakhtin (1997, p. 303), “não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa

---

2 Cf.: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>.

social". Dessa forma, considerando que "qualquer pessoa pode aprender a falar melhor sempre e quando houver alguém que a ensine a fazê-lo" (VILA *apud* SANTASUSANA, 2003, p. 46), entendemos que o trabalho pedagógico com a oralidade deve se voltar para eventos comunicativos orais significativos, contextualizados e orientados, mas ainda pouco realizados pelos estudantes, a fim de lhes conferir maior competência linguística (ARAÚJO, 2018).

Nesse sentido, o ensino da oralidade em ambiente escolar precisa focar os gêneros orais formais sob os aspectos de sua temática, composição, estilo, além de funcionalidade discursiva, abrangendo o desenvolvimento de competências linguísticas que levem os alunos a conscientizar-se sobre a necessidade de refletir sobre o seu próprio enunciado tanto linguística quanto discursivamente. Para isso, a práxis docente deve promover situações comunicativas em que os alunos possam não só (re)conhecer a estrutura prototípica do gênero em questão, os recursos discursivos, retóricos, prosódicos e articulatórios (ARAÚJO, 2018; SANTASUSANA, 2003), além dos pragmáticos, como o da polidez, disponíveis na língua para alcançar seu objetivo com êxito; mas também compreender a necessidade de planejar sua produção oral, assim como fazem com a escrita.

Importa igualmente ter em linha de conta a concepção de variação linguística, destacando o que Marcuschi chama de "adequação dialetal", ou seja, o aluno deve reconhecer a sua variante, respeitar as demais e apropriar-se dos recursos da língua padrão, tornando-se assim suficientemente competente para distinguir em quais situações ele deve usar uma ou outra variante linguística, a fim de melhor atingir seus objetivos comunicativos (BARROS, 2015).

Santasusana (2003, 2005) aponta ainda a avaliação formativa como ponto fundamental para a realização de uma prática pedagógica eficaz e reflexiva sobre a própria língua, num exercício metadiscursivo e metalinguístico entre os alunos e entre estes e o professor. O docente, por sua vez, orienta, passo a passo, o planejamento, a elaboração, a produção, a compreensão e a avaliação do discurso oral, não descuidando dos

aspectos inerentes às modalidades oral e escrita da língua envolvidos nessa situação comunicativa.

Dessa forma, o foco das aulas, especificamente as de Português, deve refletir não só sobre a escrita e sua multiplicidade de formas textuais, mas também sobre como a fala se organiza e se constitui, bem como sobre suas funções comunicativas a depender do contexto de uso, considerando que “a oralidade não é apenas um texto, é um acontecimento, uma performance, e ao estudá-la devemos sempre nos referir a um determinado tipo de interação social”<sup>3</sup> (VICH; ZAVALA, 2004, p. 11). A partir de uma visão interacionista e dialógica da linguagem, devemos, como docentes, entender que o trabalho pedagógico com a oralidade “pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas a de autorregular-se de acordo com as situações, sejam elas no cotidiano familiar ou social e profissionalmente mais formais” (BUCHELT; SANTOS, 2021, p. 98).

A partir dessa tese, abordamos o modelo de letramentos acadêmicos e a metodologia da sequência didática, na subseção seguinte, como importante fundamentação teórica para o ensino do discurso oral formal, baseado em situações concretas, significativas e contextualizadas.

## **2.1 TEORIA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA ORALIDADE**

Em ambiente acadêmico, os gêneros orais formais são bem menos requisitados se comparados aos escritos, mas sua relevância é indiscutível, dado que o conhecimento partilhado pela comunidade científica também se dá pela modalidade oral, tanto em sala de aula como em congressos e conferências. A partir dessa perspectiva, e considerando a necessidade de a universidade trabalhar com a diversidade de gêneros para o êxito não só acadêmico, mas também profissional dos seus

---

3 Trecho original: “la oralidad no sólo es un texto, es un evento, una performance, y al estudiarla siempre debemos hacer referencia a un determinado tipo de interacción social”.

alunos, bem como a emergência dos eventos científicos em ambiente virtual devido ao avanço das TIC e da obrigatoriedade de isolamento devido à pandemia supracitada, houve grande confluência de eventos virtuais de natureza acadêmica para os quais essa comunidade, em geral, não estava preparada.

Sendo assim, para este estudo, adotamos a teoria dos Novos Estudos do Letramento (NEL), ou *New Literacy Studies* (LEA; STREET, 2014), especificamente o modelo dos letramentos acadêmicos, a fim de investigar como o processo de ensino e aprendizagem de um gênero discursivo oral formal, como a *comunicação oral*, pode ocorrer, considerando as premissas apontadas pelos estudiosos citados neste trabalho. Esse modelo, que engloba os de habilidades de estudo (ensino de aspectos formais da língua) e de socialização acadêmica (ensino das regras do discurso acadêmico), concebe as práticas de letramento – escritas, orais ou multimodais – como atividades que abrangem as relações sociais, institucionais e de poder estabelecidas nos diversos contextos em que os alunos se inserem para a produção de sentido e a constituição das identidades, seja no contexto acadêmico ou fora dele.

Para Vich e Zavala (2004, p. 40), “a prática letrada é a unidade básica de uma teoria social do letramento porque conceitua a relação entre as atividades letradas e as estruturas sociais nas quais estão inseridas”.<sup>4</sup> Assim, com o olhar voltado para os gêneros orais, neste caso, a comunicação oral, concebemos o modelo de letramentos acadêmicos como essencial para promover um trabalho pedagógico que considere as práticas de letramento orais não só como processos complexos, que envolvem gêneros discursivos diversos; mas também situados para o desenvolvimento de competências de uso adequado da língua, dado o contexto acadêmico.

---

4 Trecho original: “la práctica letrada es la unidad básica de una teoría social de la literacidad porque conceptualiza la relación existente entre las actividades letradas y las estructuras sociales en que éstas están inmersas.”

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem da oralidade, devemos questionar o que ensinar sobre o discurso oral formal, como a escuta receptiva e a fala adequada ao contexto de uso; com que metodologia; quais atividades promover; e como avaliar (SANTASUSANA, 2005), preocupando-nos mais com o processo de produção textual, seja oral ou escrita, do que com a avaliação, sem esquecer as relações de “poder, identidade e agenciamento” estabelecidas pela linguagem (LEA; STREET, 2014).

Sob esse olhar, considerando os fatores que interferem na interação oral, como os objetivos dos interlocutores, a estrutura das interlocuções orais e os recursos pragmático-discursivos que auxiliam na construção dos gêneros, a sequência didática, proposta pelos estudiosos da Universidade de Genebra, é uma metodologia que pode auxiliar nesse processo. Santasusana (2005, p. 120) assim caracteriza a sequência didática:

Pequeno ciclo de ensino e aprendizagem orientado para um propósito e articulado na forma de uma sequência temporal;  
Os objetivos são específicos, limitados e compartilhados com os alunos;

Os procedimentos linguísticos constituem o eixo da sequência. Foco no uso da língua e reflexão sobre o uso;

Incorpora as quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), embora uma delas seja priorizada;

As atividades são planejadas a partir de uma perspectiva bilateral: o papel do emissor e o dos receptores;

Integra os diferentes tipos de avaliação inicial, formativa e somativa. A avaliação formativa assume especial relevância;

Prevê o uso de grades ou guias de observação ou avaliação tanto durante o processo de planejamento do discurso quanto para a produção final;

Dura aproximadamente de 6 a 10 horas de aula.<sup>5</sup>

---

5 Trecho original: 1. Pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje orientado a una finalidad y articulado en forma de secuencia temporal; 2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado; 3. Los procedimientos lingüísticos constituyen el eje de la secuencia. se centran

A partir desta caracterização, uma seqüência didática apresenta a estrutura disposta no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** - Estrutura da seqüência didática

<b>Apresentação da situação</b>	O professor expõe aos alunos a tarefa que será realizada, partindo de questionamentos sobre o gênero a ser elaborado, o público a que se destina, a forma de produção e os participantes nele envolvidos.
<b>Produção inicial</b>	O professor, por um lado, verifica as dificuldades demonstradas pelos alunos em relação ao objeto de estudo e assim planeja as atividades a serem desenvolvidas nos módulos; e os alunos, por outro, podem reconhecer suas próprias fragilidades e buscar o aperfeiçoamento das competências linguísticas ainda em construção.
<b>Módulos</b>	Partindo da complexidade da produção inicial, o professor propõe atividades variadas e relativas às dificuldades dos alunos, buscando dotá-los da capacidade de, progressivamente, construir o conhecimento acerca do gênero textual em foco. Nesta fase, pode ser oportunizada a avaliação formativa, tão bem apontada por Santasusana (2005) como ponto essencial para a aprendizagem do discurso oral formal.
<b>Produção final</b>	O professor analisa os conhecimentos construídos pelos alunos e pode, a seu critério, utilizar essa produção como instrumento de uma avaliação somativa.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022). Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (s.d.).

Sob essa perspectiva, compreendemos que a seqüência didática, aliada ao modelo de letramentos acadêmicos, pode promover o desenvolvimento da competência discursiva por meio de atividades voltadas para a língua em uso e da conscientização sobre sua própria produção

---

en el uso de la lengua y la reflexion sobre el uso; 4. Incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) aunque se prioriza una de ellas; 5. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral: la funcion del emisor y la de los receptores; 6. Integra los distintos tipos de evaluación inicial, formativa y sumativa. la evaluación formativa cobra una relevancia especial; 7. Preve el uso de parrillas o pautas de observacion o valoración tanto durante el proceso de planificación del discurso como para la producción final; 8. Tiene una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.



oral e escrita, num movimento de autoavaliação e autorregulação constante.

### 3 GÊNERO ACADÊMICO COMUNICAÇÃO ORAL

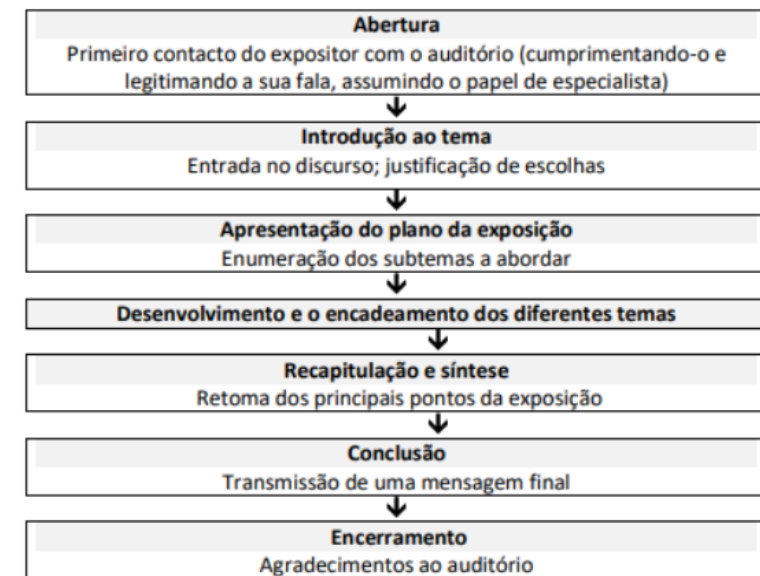
Como membros da comunidade discursiva científica, alunos e professores precisam se apropriar das competências linguísticas necessárias para o êxito de sua atividade linguageira, cuja finalidade é a produção, a divulgação e o compartilhamento das pesquisas científicas (NORONHA; FORTE-FERREIRA, 2020), fonte de conhecimento que se faz e refaz continuamente, em um processo pedagógico de ação-reflexão-ação.

Segundo Bakhtin (2006), “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (p. 77). Sendo assim, para que haja êxito na produção linguística oral realizada em ambiente acadêmico, é fundamental que os professores reconheçam que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender [...] como também podem estar mais distanciados” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 463), além de ter claras as dimensões ensináveis dos gêneros orais pertencentes a essa esfera de atividade (ZANI; BUENO; DOLZ, 2020).

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), a exposição oral é “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (p. 218). Esse conceito também se aplica ao gênero *comunicação oral*, modalidade de divulgação científica oral, com ou sem recursos multimodais, que se realiza em eventos promovidos por instituições com o objetivo de divulgar conhecimento de uma área do saber, podendo ter interlocuções com os participantes a fim de ampliar o escopo de suas pesquisas (NORONHA; FORTE-FERREIRA, 2020;

ZANI; BUENO; DOLZ, 2020). Segundo Jorge (2019), a exposição oral tem a seguinte composição estrutural:

**Figura 1** - Composição da exposição oral



**Fonte:** Jorge (2019, p. 62).

Embora esta autora desenvolva, no referido artigo, outra metodologia para o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais, denominada *percurso didático*, tomamos o esquema da Fig. 1 como base e buscamos o respaldo teórico no Modelo Didático do Gênero Exposição Oral para elaborarmos a sequência didática descrita na seção seguinte. Nesse modelo, construído a partir das características dos textos pertencentes a esse gênero, de acordo com o que é defendido pelos autores genebrinos, destacam-se a coerência temática, a coesão nominal e verbal, os meios paralinguísticos, os marcadores conversacionais próprios da oralidade e o material escrito usado como apoio da comunicação oral, além das dimensões ensináveis (ZANI; BUENO, 2016), dispostas no Quadro 2:

**Quadro 2** - Dimensões ensináveis do gênero textual *comunicação oral*

<b>Situação de comunicação</b>	Gênero formal do domínio discursivo acadêmico, com o objetivo de divulgar conhecimento, em um tempo determinado, em que há um comunicador, um público interessado no tema e um mediador, os quais representam papéis sociais diversos
<b>Conteúdo temático</b>	Seleção dos conteúdos de introdução ao tema, da metodologia adotada, dos dados obtidos fundamentados nas teorias seguidas e a contribuição da pesquisa na área
<b>Planificação</b>	Organização interna da comunicação oral (abertura, introdução ao tema, desenvolvimento e encadeamento dos tópicos, conclusão e encerramento)
<b>Textualização</b>	Uso de linguagem adequada à norma culta, da argumentação, dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência e dos marcadores conversacionais típicos da oralidade
<b>Meios paralinguísticos</b>	Atenção a elementos prosódicos (respiração, ritmo e entonação), retóricos (polidez) e cinésicos (gestos e postura)
<b>Suporte</b>	Uso de recursos escritos e multimodais

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022). Adaptado de Zani, Bueno e Dolz (2020).

Neste trabalho, acrescentamos o fator de esse gênero ter se realizado acentuadamente, nos últimos anos, de forma online devido ao avanço das TIC, bem como à obrigatoriedade de isolamento social motivada pela pandemia da Covid-19. Consequentemente, alguns desses elementos ensináveis não se aplicam a esta situação, enquanto outros podem ser acrescidos. Como exemplos, devemos ter atenção, por um lado, à ausência física dos interlocutores, os quais se fazem presentes apenas virtualmente pelo *chat*, ao enviarem suas dúvidas ou questionamentos acerca do evento assistido; e, por outro, ao uso adequado das ferramentas tecnológicas necessárias à comunicação em si, como o compartilhamento da apresentação em *slides*, o que pode ser considerado uma evolução do gênero.

A comunicação oral em evento científico online tem se expandido, devido aos fatores já citados, e assim se constituído como uma

nova forma de difusão científica, possibilitando maior aproximação entre pesquisadores e sociedade em geral, ampliando, dessa maneira, o alcance dos trabalhos realizados pela comunidade científica. Por conseguinte, novos espaços de aprendizagem surgem e comunidades são (re)criadas, por meio de uma rede colaborativa, sem quaisquer fronteiras, para compartilhamento de conhecimento na contemporaneidade (COSTA, 2018). Essa relação dialógico-argumentativa, inerente não só, mas especificamente neste estudo, ao discurso acadêmico, coloca a enunciação como:

Uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 2006, p. 127-128).

É nesse ambiente que os discursos orais, juntamente aos escritos, ambos multissemióticos, se desenvolvem e demandam também dos interlocutores competências relativas aos recursos tecnológicos disponíveis nas plataformas atuais, como apresentações em *slides*, vídeos, imagens e áudios, com *download* e *upload* de arquivos, entre outros. Assim, a comunicação oral em evento científico online precisa ser ensinada como um gênero textual oral formal que, em sua complexidade, exige competências distintas no âmbito tanto da produção e compreensão linguística (oralidade, escrita e leitura) como da habilidade com as TIC.

Sob essa perspectiva, apresentamos uma proposta de sequência didática na seção seguinte, a fim de contribuir com uma práxis docente que visa promover atividades discursivas tanto orais quanto escritas para a produção de uma comunicação oral em evento científico online.

## 4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática descrita nesta seção visa tão somente levantar algumas ideias que podem ser desenvolvidas para fins de aprendizagem do gênero textual *comunicação oral*, especificamente em evento científico online, abrangendo os aspectos linguísticos e não linguísticos inerentes a este discurso oral formal.

**Quadro 3** - Proposta de sequência didática

<b>DADOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>Tema</b>	Comunicação oral em evento científico online
<b>Justificativa</b>	A emergência de novos recursos tecnológicos tem motivado a evolução também dos gêneros textuais. Assim os alunos da comunidade científica precisam aprender as práticas de linguagem inerentes a esse espaço virtual, entre as quais destacamos a comunicação oral, um dos gêneros orais formais mais solicitados no ambiente acadêmico.
<b>Público-alvo</b>	Alunos do 2º semestre do curso de Letras
<b>Objetivos</b>	Compreender a relevância da comunicação oral no ambiente acadêmico; Conhecer a estrutura composicional e a funcionalidade discursiva do gênero; Aplicar os recursos linguístico-discursivos, paralinguísticos e tecnológicos em uma sessão de comunicação oral em um evento científico online.
<b>Número de aulas</b>	4 aulas no Módulo 1; 4 aulas no Módulo 2.
<b>Recursos didáticos</b>	Livro <i>Gêneros na Linguística &amp; na Literatura</i> - Charles Bazerman, <i>10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil</i> (disponível online), <sup>6</sup> textos teóricos, programa de apresentação em <i>slides</i> e plataforma de webconferência

As informações contidas neste quadro se referem a aspectos mais gerais da prática pedagógica a ser desenvolvida e servem para orientar

<sup>6</sup> <https://app.box.com/s/lgnq9jca5t3p5zj4gotkyit03qr8b3hu> [20 junho 2022].

o professor e os alunos quanto à sua realização e necessidade, estabelecendo o quê, como, em quanto tempo, por quê e para quê aprender. Tais componentes podem englobar questionamentos a respeito das capacidades linguísticas desenvolvidas e dos aspectos de melhoria aplicáveis a essa atividade didática.

DESCRIÇÃO DAS AULAS	
<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>	Aos alunos, deverá ser questionado: "O que é uma comunicação oral?". Partindo das respostas, o professor deverá conceituar o gênero e compartilhar com os alunos a tarefa a ser realizada: elaborar uma sessão de comunicação oral, de 10 minutos, cujo tema é a teoria dos gêneros textuais, para ser apresentada aos alunos ingressantes no curso de Letras em uma plataforma de webconferência específica para a ocasião e não aberta ao público em geral. Para isso, eles terão como base um dos capítulos do livro <i>Gêneros na Linguística &amp; na Literatura</i> . Logo neste momento, os alunos acessarão o livro e farão a sua escolha, o que deverá ser registrado pelo professor para posterior organização das comunicações. Feita a opção, os alunos deverão preparar a produção inicial, que será apresentada na aula seguinte, em sala, para o professor e o restante da turma.

Mediados pelo professor, os interlocutores desta sequência serão: de um lado, alunos do 2º semestre do curso de Letras, assumindo o papel social de especialistas; e de outro, alunos do 1º semestre que estejam matriculados na disciplina Linguística 1 do mesmo curso, na qual são abordadas as tendências atuais dos estudos em Linguística, especificamente a(s) teoria(s) dos gêneros.<sup>7</sup>

7 Esta proposta baseia-se na grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Cf.: [https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/letras\\_bacharelado\\_pers\\_fil\\_011106.pdf/5eae278a-2332-4370-a9cf-b48db63f9ef7](https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/letras_bacharelado_pers_fil_011106.pdf/5eae278a-2332-4370-a9cf-b48db63f9ef7). Acesso em: 17 jun. 2022.

<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<p><b>Objetivo:</b> Identificar as dificuldades encontradas na realização da tarefa.</p> <p>Nesta aula, serão apresentadas as produções previamente elaboradas pelos alunos, às quais o professor deverá atentar a fim de identificar as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos em sua realização. Estas apresentações poderão ser gravadas para posterior análise.</p>
-------------------------	--

Para a organização dos módulos, consideraremos hipoteticamente as dificuldades encontradas pelos alunos na pesquisa de Noronha e Forte-Ferreira (2018), quais sejam: equívoco na concepção de comunicação oral, desconhecimento da composição estrutural e funcional do gênero, bem como dos aspectos paralinguísticos inerentes a essa prática. Assim será necessário trabalhar, nas aulas dos dois módulos, as dimensões ensináveis da comunicação oral apontadas no Quadro 2.

<b>MÓDULO 1 -</b>  Concepção, funcionalidade discursiva e organização da comunicação oral  <b>Dimensões ensináveis:</b> Situação da comunicação, Textualização, Conteúdo temático e Suporte escrito	<p><b>Objetivo:</b> Ler o capítulo escolhido para elaborar o texto de apoio.</p> <p><b>Aula 1 -</b> Leitura individual do capítulo escolhido, com sumarização dos principais tópicos, podendo ser acrescentadas outras fontes.</p>
	<p><b>Objetivo:</b> Elaborar o texto de apoio, compreendendo sua finalidade discursiva.</p> <p><b>Aula 2 -</b> Organização dos dados em um texto escrito, visto como um suporte para a comunicação oral, a ser apresentado ao professor, sendo passível de ajustes relativos tanto à composição do texto escrito, o que inclui os aspectos metalinguísticos e de coesão e coerência; quanto à funcionalidade, que é explicar a temática ao público-alvo.</p>
	<p><b>Objetivo:</b> Elaborar a apresentação em <i>slides</i> para suporte da comunicação oral.</p> <p><b>Aula 3 -</b> Elaboração do recurso multissemiótico necessário para suporte na apresentação, podendo usar o programa Power Point, a plataforma Canva ou qualquer outro similar. O professor deve orientar essa produção conforme o objetivo, os interlocutores e os papéis sociais assumidos, sugerindo a topicalização do assunto a ser tratado, para que o recurso alcance sua finalidade, que é apoiar a apresentação e direcionar a atenção dos interlocutores.</p>

(Continuação...)

**Objetivo:** Planificar a apresentação.

**Aula 4 -** Planificação do roteiro da apresentação (Apêndice A). Sendo o final do Módulo 1, os alunos devem perceber a relevância de planejar a sua fala dentro do tempo estipulado e da temática escolhida, observando os mecanismos de textualização adotados, a fim de ter êxito na sua prática de linguagem.

Nas aulas 1 e 2, realizadas em sala de aula, serão abordados os aspectos inerentes à construção argumentativa da comunicação oral, focando as estratégias e os operadores discursivos aplicados (CROS, 2005); enquanto na 3, para ter maior êxito, deve ocorrer o uso efetivo das TIC, para que professor e alunos possam interagir e decidir sobre a melhor forma de elaborar o material de apresentação que apoiará a comunicação oral, apontando aspectos relativos a, por exemplo, ordem da apresentação nos slides, tamanho e cor das letras usadas, disposição do texto, uso de frases curtas, nominalizações e exemplos, e ainda inserção de vídeos, áudios ou qualquer outro recurso pertinente à temática.

Além da escrita presente nos *slides* usados como apoio da comunicação oral, os quais constituem um outro gênero (MARCUSCHI, 2010), é importante ressaltar as práticas de retextualização realizadas nestes momentos da sequência didática, pois o texto inicialmente escrito será retextualizado para a oralidade, através de marcadores conversacionais, hesitações, reformulações, expressões formulaicas, atos de fala e troca de turno. A cada encontro, os alunos devem perceber a relevância deste módulo (de planejamento) para a consecução da tarefa, considerando que “a proximidade que se estabelece com o tema ou a preparação com tempo de um tema que não seja familiar é ainda fundamental para a complexificação dos argumentos a apresentar e para a inclusão de contra-argumentos no texto” (MARQUES, 2019, p. 94).



<p><b>MÓDULO 2 -</b></p> <p>Os meios paralinguísticos e prévia da apresentação</p> <p><b>Dimensões ensináveis:</b></p> <p>Textualização, Conteúdo temático, Planificação, Meios paralinguísticos e Suporte escrito</p>	<p><b>Objetivo:</b> Assistir a uma comunicação oral para análise dos meios paralinguísticos.</p> <p><b>Aula 1 -</b> Apresentação do vídeo <i>Comunicação oral: orientações para fazer uma excelente apresentação em eventos acadêmicos</i><sup>8</sup> a fim de analisar os elementos paralinguísticos nele presentes ou não. Para isso, orientados pelo professor, os alunos avaliam essa dimensão por meio de uma grade de critérios (Apêndice B), que deve ser comentada a seguir em uma roda de conversa.</p> <hr/> <p><b>Objetivo:</b> Apresentar a comunicação oral para ajustes necessários.</p> <p><b>Aulas 2 a 4</b> (a depender das apresentações) - Realização da comunicação prévia, em 10 minutos, na plataforma disponibilizada. Neste momento, o professor e os demais colegas registram uma avaliação formativa acerca dos critérios estabelecidos (Apêndice C), a fim de confrontar com a apresentação da produção final. Cabe ao professor fazer as intervenções necessárias apontando quaisquer ajustes necessários à planificação, ao conteúdo apresentado, aos meios paralinguísticos ou aos recursos tecnológicos usados.</p>
--	---

Após a planificação do roteiro de apresentação, feita no módulo anterior, é importante que os alunos percebam o papel fundamental que os meios paralinguísticos têm na comunicação oral. As questões proxêmicas e as cinésicas, como as expressões faciais, os gestos, uma entonação específica, a polidez, podem fazer diferença na produção e, conseqüentemente, na compreensão do discurso oral formal. De acordo com Dionisio (2007), “no processamento do texto oral, expressões faciais, entoações específicas, um sorriso, um olhar ou um maneio de cabeça corroboram para a construção do sentido do enunciado linguístico que está sendo proferido, ou ainda podem substituir um enunciado linguístico no processo interacional face a face” (p. 181), ou online no caso em estudo. Portanto, são aspectos fundamentais para análise da eficácia comunicativa do evento linguístico.

Além disso, neste módulo, a apresentação prévia aliada a uma avaliação de cunho formativo preparam os alunos para aquilo que vivenciarão na plataforma diante de seu público, inclusive quanto ao

8 [https://www.youtube.com/watch?v=1nckgibpb\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=1nckgibpb_o) [20 junho 2022].

manejo dos recursos tecnológicos de que irão dispor na comunicação oral. A mediação docente, nestes módulos, é crucial para dar aos alunos a segurança necessária ao êxito na tarefa a ser desempenhada.

<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	Realização das comunicações orais na plataforma disponibilizada, com a mediação do professor e a presença virtual dos alunos do 1º semestre. Aos alunos, cabe também a tarefa de analisar as apresentações mediante instrumento avaliativo já utilizado na aula anterior. Ao final do evento científico online, o mediador poderá disponibilizar alguns minutos para que o público interaja, via <i>chat</i> , com os comunicadores, seja fazendo questionamentos, elogios ou sugestões.
-----------------------	--

A apresentação da produção final é a culminância do processo de aprendizagem da comunicação oral, desde seu planejamento até a sua produção e compreensão pelo público, a qual pode ser demonstrada pelo feedback dado via *chat*, já que não há interação face a face entre eles. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), “este é o momento de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, inclusive e principalmente os recursos tecnológicos necessários à prática desse gênero em tempos atuais. Sob esse prisma, essas apresentações ainda poderão ser objeto de análise em sala de aula, visto que podem ser gravadas pela plataforma e acessadas posteriormente, em confronto com as avaliações feitas e os vídeos da produção inicial, observando o papel de comunicador assumido pelo aluno, sua postura, a articulação fônica, os recursos linguístico-discursivos usados, a prosódia e a polidez aplicada.

Além disso, a avaliação entre pares pode proporcionar um olhar colaborativo e dialógico sobre as práticas discursivas realizadas, em um exercício metadiscursivo e metalinguístico constante. Tais formulários, dadas as condições do evento, podem ser disponibilizados pelo Google Forms ao público ouvinte.

Sendo assim, percebemos que, por meio de atividades didáticas que oportunizem aos alunos uma vivência próxima da realidade, apoiadas pelo professor, como nesta sequência didática, as dificuldades no

planejamento, na elaboração, na produção e na compreensão desse gênero podem ser superadas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de gêneros orais formais, como a comunicação oral em ambiente acadêmico, constitui-se hoje um eixo crucial para o desenvolvimento das competências linguísticas inerentes à interação dialógica entre os sujeitos, representando um recurso importante para a produção e a difusão do conhecimento, mesmo diante da predominância das práticas de leitura e escrita realizadas nessa esfera da comunicação. Como a comunidade científica tem se utilizado dos ambientes hipermediáticos e multissemióticos para ampliar o alcance das pesquisas, seus membros precisam se apropriar dos mecanismos linguísticos e também não linguísticos necessários a essa integração social, histórica e cultural. A cibercultura, nesse sentido, tem agido para favorecer o letramento acadêmico desses sujeitos, fornecendo ferramentas úteis aos seus propósitos comunicativos. Conforme Dionisio (2006, p. 131), “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita”, ao que ainda acrescentamos a oralidade. Dessa maneira, estão imbricadas a leitura, a escrita e a oralidade em convergência para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos sujeitos.

À vista disso, “o discurso oral e o escrito tendem a ocorrer juntos no cotidiano, pois suas práticas se entrelaçam e não representam polos opostos ou modos linguísticos divididos”<sup>9</sup> (VICH; ZAVALA, 2004, p. 41), resultando no desenvolvimento das competências para falar, escutar e também escrever adequadamente. Assim propôs-se, neste trabalho, uma sequência didática que objetivou o trabalho com o discurso

---

9 Trecho original: “la vida cotidiana el discurso oral y el escrito suelen ocurrir juntos ya que sus prácticas están entremezcladas y no representan polos opuestos ni modos linguisticos divididos”.

oral, multimodal, formal, especificamente a comunicação oral online, amparada por produções escritas, todas situadas e entrelaçadas na complexidade típica da interação humana.

Por fim, a didatização do gênero *comunicação oral*, especificamente num evento online, atende o que preconizam Schnewly e Dolz a respeito do ensino da oralidade e se constitui como uma prática docente em que se compreende a língua em um processo evolutivo contínuo e multimodal, proveniente da interação verbal entre os sujeitos nela envolvidos, da contextualização da situação comunicativa e da organização e preparação dos alunos em relação ao tema, aos recursos linguísticos e extralinguísticos necessários para a efetividade do gênero do discurso *comunicação oral* (BAKHTIN, 2006; DIONISIO, 2007; MARQUES, 2021; ZANI; BUENO, 2016). De acordo com Bakhtin (1997, p. 308):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Portanto, no trabalho com os gêneros orais, devemos considerar aspectos inerentes às práticas formais dessa modalidade da língua, como a progressão temática encadeada por recursos linguístico-discursivos adequados ao propósito comunicativo (JORGE, 2019), colaborando assim para a aprendizagem de habilidades que permitam aos acadêmicos produzir e compartilhar conhecimento com a comunidade científica e a sociedade em geral, que é seu fim precípuo.

Sendo assim, a prática docente direcionada ao ensino dos gêneros orais formais configura-se como um interessante objeto de estudo para as pesquisas que envolvem tal temática, principalmente se considerarmos os aspectos que inter-relacionam as modalidades escrita e oral da linguagem, sem desconsiderar as multissemoses nelas presentes, pois “há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever

para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros” (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 468), com fins sociocomunicativos específicos, partindo do conhecimento prévio dos alunos para a realização de atividades linguístico-discursivas que os levem a uma reflexão metadiscursiva.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, C. S. L. B. A importância da oralidade no ensino de Português. In: **INNODOCT 2018**. Disponível em: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2018/paper/view/8780>. Acesso em: 20 maio 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Hucitec, 2006.

BARROS, K. S. M. O tratamento da oralidade em sala de aula: contribuições para o ensino de língua. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2015.

BUCHELT, S. C.; SANTOS, L. I. S. A sequência didática com o gênero multimodal seminário: estratégia pedagógica para o desenvolvimento da oralidade. **Acta Semiótica e Linguística**, v. 25 n. 4 (44), 2021, p. 96-112. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.44v25n4.56793>.

CASTELO, A. **et al**. A oralidade vista a partir dos manuais de Português do Ensino Básico. In: PINTO, M.; CORDEIRO, S. P. (Orgs.). **Livro de Resumos do 1º Encontro Temático APL/ESE - Formação para a Promoção de Competências em Língua Materna**, 2016. p. 12-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307466853\\_A\\_oralidade\\_vista\\_a\\_partir\\_dos\\_manuais\\_de\\_Portugues\\_do\\_Ensino\\_Basico](https://www.researchgate.net/publication/307466853_A_oralidade_vista_a_partir_dos_manuais_de_Portugues_do_Ensino_Basico). acesso em: 02 maio 2023.

COSTA, A. M. F. R. da. **Eventos científicos online**: um fenômeno da educação na cibercultura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CROS, A. La argumentación oral. **In**: Santasusana, M. **El discurso oral formal**: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Editora Graó, 2005.

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. **In**: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). **In**: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Apresentação. Coleção de Livros Didáticos Expressar-se em Francês: Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita. s.d.

JORGE, N. **A exposição oral no 5.º ano de escolaridade**: relato de percurso didático. Disponível em: [https://appform.pt/13ENAPP/c03\\_Noemia\\_Jorge\\_Exp\\_oral.pdf](https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, C. O texto oral de opinião: um ponto da situação. **In:** CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (Orgs.). **Discurso acadêmico:** uma área disciplinar em construção. CELGA-ILTEC - Universidade de Coimbra; ESECS - Politécnico de Leiria, 2019.

NORONHA, L. A.; FORTE-FERREIRA, E. C. Letramento acadêmico e gênero comunicação oral: uma análise de práticas discursivas no contexto da universidade. **In:** FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. de. **Oralidade e (multi) letramentos no ensino de línguas.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020.

RINGIS, K. F. B.; APARÍCIO, A. S. M. Sequência didática de gêneros orais formais nos anos finais do ensino fundamental: a exposição oral em foco. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-38>.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, 2006, p. 463-493, 2006.

SANTASUSANA, M. Enseñar a hablar y a escuchar. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 330, p. 46-50, 2003.

SANTASUSANA, M. (Coord.). **El discurso oral formal:** contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Editora Graó, 2005.

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

SOARES, B. T. P. Sequência didática: o gênero apresentação oral. **Revista Bem Legal**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <http://ufrgs.br/revistabemlegal>.

VICH, V.; ZAVALA, V. **Oralidad y poder:** herramientas metodológicas. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

ZANI, J. B.; BUENO, L. A comunicação oral em eventos científicos. **In:** LOUSADA, E. G. **et al. Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 349-368, 2020.



## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA COMUNICAÇÃO ORAL ONLINE

<b>Tema</b>	Teoria dos gêneros textuais
<b>Assunto</b>	
<b>Local</b>	
<b>Data/Duração da apresentação</b>	
<b>Público</b>	
<b>Objetivo</b>	
<b>Recursos (slides, vídeos, áudios, etc.)</b>	

<b>Cumprimento ao público</b>		
<b>Introdução da apresentação</b>	<b>Apresentação do comunicador</b>	
	<b>Justificativa da escolha do assunto</b>	
	<b>Descrição do assunto</b>	
<b>Desenvolvimento da apresentação</b>		
<b>Considerações finais</b>		
<b>Agradecimentos e despedida do público</b>		

## APÊNDICE B

### QUADRO DE ANÁLISE DOS MEIOS PARALINGUÍSTICOS<sup>10</sup>

CRITÉRIO	SIM	NÃO
A voz do comunicador é audível?		
O comunicador apresenta pausa, respiração e elocução adequadas à sua apresentação?		
O ritmo da comunicação é adequado?		
O comunicador tem postura condizente à sua apresentação?		
O comunicador utiliza gestos, troca de olhares e expressões faciais juntamente à fala para interagir com o seu público virtual?		
O comunicador se posiciona de maneira favorável à apresentação virtual para compreensão pelo público?		
O comunicador cumprimentou o mediador e demais interlocutores, sendo cortês durante sua fala?		

#### Comentários:

---

---

---

---

---

<sup>10</sup> Elaborado pelas autoras com base em Ringis e Aparício (2021).

## APÊNDICE C

### QUADRO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA<sup>11</sup>

ALUNO:			
CRITÉRIOS	BOM	REGULAR	A MELHORAR
<b>Coesão textual e coerência temática</b>	Uso de elementos conectores e manutenção do tema durante toda a apresentação	Uso de, pelo menos, um conector coesivo e poucas digressões temáticas	Ausência de recursos coesivos e pouca abordagem do tema
<b>Domínio do conteúdo</b>	Abordagem do conteúdo sem leitura, somente com apoio dos slides; relação do conteúdo a outros conhecimentos	Breve leitura de texto escrito, com apoio dos slides e uso de, pelo menos, um exemplo relativo ao conteúdo	Leitura de texto escrito e dos slides (ou sem slides de apoio); sem relação com outros conhecimentos
<b>Gestos</b>	Uso adequado dos gestos	Gesticulação motivada pelo nervosismo	Gesticulação excessiva acompanhada de fala imprecisa
<b>Postura</b>	Foco na câmera, buscando interagir virtualmente com os interlocutores	Postura, às vezes, deslocada na câmera, prejudicando a compreensão da fala	Postura com a cabeça baixa, olhar desviado para outro ponto, etc.
<b>Tom da voz e entonação da fala</b>	Tom de voz e entonação e adequados durante toda a apresentação	Breves oscilações no tom de voz e entonação monótona	Tom de voz muito baixo/alto e ausência de entonação
<b>Norma culta</b>	Vocabulário, sintaxe e semântica adequados ao contexto	Algumas inadequações da língua relativas ao contexto	Presença de muitas inadequações de uso da língua no contexto

<sup>11</sup> Elaborado pelas autoras com base em Soares (2020).

<b>Tempo da apresentação</b>	Apresentação adequada dentro do tempo	Apresentação parcialmente adequada ao tempo	Extrapolação do tempo disponível
------------------------------	---------------------------------------	---	----------------------------------

**Comentários:**

---

---

---

---

---

# **METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DESSES CAMINHOS PEDAGÓGICOS EM TURMAS MULTISSERIADAS<sup>1</sup>**

*Adriana de Alcântara Oliveira  
Lucy Barbosa Duarte*

## **1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**É** notório que a concepção de ensino nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, ainda possui fortes heranças do modelo tradicional de ensino, também compreendido como modelo convencional ou passivo. Nessa concepção, o professor é visto como o detentor do conhecimento, sendo, portanto, o protagonista do processo de ensino. Por conseguinte, a prática pedagógica se orienta na transmissão de conhecimentos e o estudante se configura em um sujeito passivo, isto é, em um mero receptor dos saberes transmitidos pelo docente.

Nesse sentido, o professor acredita que o estudante é um ser “vazio” de conhecimento e, ao ensinar um determinado conteúdo,

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta de reflexões feitas na disciplina “Formação de Professores em Tempos Híbridos: teorias e práticas”, ministrada, em parceria, pelo Prof. Dr Antônio Roberto Faustino da Costa e a Profª Dra. Simone Dália de Aranha Gusmão, componente curricular (Tópicos em Educação I) do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB).

acredita estar partindo do “zero”. Assim, ele transmite o conteúdo para o aluno, que será avaliado mais adiante, como forma de provar para o docente que aprendeu o que foi transmitido, finalizando com uma nota (muitas vezes não satisfatória) e, logo em seguida, fecha-se o ciclo e parte para o próximo capítulo ou bimestre. Essa abordagem metodológica, e ainda hegemônica em nossas escolas, tem ocasionado, ao longo do processo, o desinteresse dos estudantes pelas aulas e uma maior dificuldade de assimilação dos conteúdos trabalhados.

Na contramão desse modelo/método de ensino, surgiram outros caminhos, isto é, metodologias que representam uma nova maneira de se repensar o ensino tradicional. Essas metodologias são denominadas ativas. Nesse direcionamento, os alunos deixam de ser sujeitos passivos, participando ativamente do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, o estudante torna-se protagonista do processo de construção de conhecimentos e o professor representa a figura que tem a função de ser um mediador, orientando e conduzindo os alunos, para que esses desenvolvam habilidades importantes, como a habilidade de argumentar, de contar histórias, de aprender fazendo, de solucionar problemas, entre outras.

Assim, nessa perspectiva, em que o ensino é ativo, a prática pedagógica compreenderá o “erro” não como um reflexo do insucesso do aluno (conforme acontece no modelo convencional de ensino), mas como um fenômeno que faz parte do processo de aprendizagem e que, através dele, pode-se construir novos caminhos, por intermédio de outra e/ou outras metodologias, com a finalidade de levar o estudante a ressignificar esse “erro” e construir novos conhecimentos.

Ao usar metodologias ativas em sala de aula, o docente oportuniza aos seus alunos práticas interativas que estimulam a autonomia e a independência dos estudantes. Nesse contexto, o processo de ensino pode se tornar bem mais interessante para o aluno, proporcionando, conseqüentemente, a qualidade do aprendizado. Diante do exposto, este trabalho visa apresentar uma reflexão teórica acerca de algumas metodologias ativas, enfatizando a importância de o professor utilizá-las

em sala de aula, especificamente, de turmas multisseriadas/multianos, sugerindo, ainda, aquelas que podem ser adotadas pelo docente nessas turmas, de forma que a aprendizagem se torne mais significativa. Almeja-se confirmar, a partir dessa abordagem teórica, que as metodologias ativas são caminhos profícuos, através dos quais torna-se possível a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva em turmas multisseriadas.

As turmas ou classes multisseriadas ainda representam um fenômeno muito comum no sistema educacional brasileiro, principalmente, na zona rural de pequenas cidades. São turmas heterogêneas, com alunos de idades e níveis educacionais diferentes que dividem a mesma sala de aula e, geralmente, o mesmo professor.

Diante do exposto, para fundamentar esse estudo, trazemos as contribuições teóricas de Moran (2018, 2019), Bender (2014), Soares (2021), dentre outros. Nesse sentido, realizamos uma abordagem teórica sobre as metodologias ativas, apresentando algumas delas, refletimos acerca da noção de turmas ou classes multisseriadas e ressaltamos a importância da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, através de estratégias pedagógicas ativas.

## **2 METODOLOGIAS ATIVAS: UM BREVE PERCURSO TEÓRICO**

A metodologia ou metodologias são caminhos que o professor utiliza para realizar o seu trabalho pedagógico, ou seja, as suas aulas, na busca de construir conhecimentos com seus alunos. Dentre as metodologias que o docente pode utilizar em sua atuação pedagógica, encontram-se as metodologias ativas que, de forma geral, é o que se convencionou chamar de uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, cujo protagonista do processo de construção do conhecimento não é mais o professor, e sim o aluno. Nesse sentido, o aprendiz torna-se o centro do processo de aprendizagem, saindo da condição de sujeito passivo, para, então, participar ativamente na construção de seus próprios conhecimentos. Desse modo, o caminho para acessar o

conhecimento é construído pelo aluno, através da mediação do professor, que não é visto como o detentor do saber, mas como um facilitador, um provocador, isto é, como um sujeito que desperta a dúvida, estimula o questionamento, contesta, cria contextos de diálogos e debates, com o objetivo de assegurar a pluralidade de ideias. Ao fazer algumas considerações acerca das metodologias ativas, Valente afirma:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (2018, p. 27).

Nesse direcionamento de abordagem pedagógica, o ensino não é compreendido como transmissão de conhecimento, o professor não se configura em um mero transmissor de conteúdos e o aluno não é um mero receptor, como assim acontece no modelo de ensino tradicional. Na perspectiva das metodologias ativas, o ensino se configura em momentos de compartilhamento, de troca de saberes. Por conseguinte, na medida em que o professor ensina, também aprende e do mesmo modo que o aluno aprende, também ensina. Dessa forma, no ensino baseado nas metodologias ativas se tem uma escola inovadora, participativa e colaborativa, que visa a formação integral do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem “alcança novas perspectivas, transcende o acúmulo de conhecimentos” (SOARES, 2021, p. 72), configurando-se, portanto, em possibilidades mais abrangentes, focando no desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa maneira, segundo os estudos de Soares

Na proposta de trabalho com metodologias ativas, o processo é mais extenso e profundo; permite maior tempo para pesquisas, entrevistas e debates. É possível avaliar habilidades socioemocionais além dos conteúdos aprendidos e intervir para desenvolver os aspectos menos favorecidos e salientar as valências positivas. (2021, p. 74).



Nesse contexto, o aluno, compreendido como o sujeito ativo do processo de aprendizagem, é um produtor de conhecimento, é um sujeito pesquisador, aprende a debater, elaborar, comparar, criar, fazendo uso, ou não, de ferramentas tecnológicas durante o processo de construção da aprendizagem. Assim, o aprendiz se constitui, conforme Soares (2021), autor de sua jornada pedagógica.

A partir da concepção de que a aprendizagem se realiza de forma ativa, Moran ressalta que nós

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design*, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo ativo, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (2018, p. 2).

Diante do exposto, não faz nenhum sentido a escola, assim como o professor insistir em priorizar estratégias pedagógicas em que o aluno seja colocado na posição de um sujeito passivo. Mas é urgente que sejam utilizadas metodologias ativas, para que a aprendizagem se torne significativa, para que o aluno aprenda a partir de situações reais, concretas. Com o intuito de esclarecer para o leitor que aprendemos de forma ativa e buscando orientar na compreensão dos processos das metodologias ativas, ao citar Confúcio, Moran (2019), destaca a seguinte fala: “Me contaram e eu esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi.”

Embora seja a fala de alguém que viveu há mais de dois mil e quinhentos anos, parece bastante atual porque a forma “ser humano” permanece a mesma, com a devida atualização das ferramentas que construiu nesses milênios. Por isso, a curiosidade e a capacidade natural de aprender fazendo, em vez de só ouvir e ver, de que fala Confúcio, é atual. A importância dessa nova perspectiva se dá pelo fato de que, quando o professor é o protagonista nessa tarefa, perde-se muito da

capacidade criativa e colaborativa do aluno, resultando em aulas enfa- donhas e, portanto, desestimulantes.

O professor, sozinho, precisa “construir” o conhecimento de cerca de vinte alunos, quando a turma é razoável. Adotando metodologias ativas, o docente precisa também construir o conhecimento dos vinte alunos, mas orientando cada um que está construindo o seu caminho, sob a orientação desse professor. O que ocorrerá é que haverá uma diferença entre o professor falar para vinte alunos, em frente ao quadro, explicando a descoberta do Brasil, por exemplo, e o professor orientar cada aluno nesse processo de conhecer como se deu a descoberta do Brasil.

Desse modo, a partir da reflexão de Confúcio, é compreensível que o ser humano aprende muito mais fazendo, do que ouvindo ou vendo, já que o ouvir e ver são formas passivas do se aprender. Por outro lado, a ação de aprender fazendo, constitui-se em uma prática ativa. Diante do exposto, é válido ressaltar que, com o objetivo de demonstrar que a aprendizagem ocorre de diferentes maneiras, a partir de distintos graus de motivação, isto é, de acordo com a forma de estudo do aluno, o psiquia- tra estadunidense William Glasser criou uma pirâmide de aprendizagem, também conhecida como pirâmide de aprendizagem de William Glasser, ou apenas Pirâmide de William Glasser, que se encontra logo abaixo:

**Figura 1** – Fonte: <https://blog.forleven.com>



Ao observar e analisar a pirâmide acima, é possível perceber que em seu topo encontra-se formas de se aprender em que a eficácia é menor. Já, ao se aproximar da base, há caminhos de aprendizagem com maior eficácia. Assim, de acordo com o estudioso, quando ler, o aluno só absorve 10% do que leu; quando escuta, absorve 20%; quando ver, absorve 30%; quando ver e ouve a porcentagem de absorção aumenta para 50%; quando discute com os outros, isto é, quando, por exemplo, conversa, pergunta, relata, debate, o aluno absorve 70%; quando faz, absorve 80% e quando ensina, absorve 90%.

Diante das informações acima expostas na pirâmide, é compreensível que, somente ler, escutar e ver são estratégias pedagógicas de caráter passivo, ou seja, são metodologias passivas de aprendizagem que apresentam uma eficácia relativamente baixa no processo de aprendizagem. Porém, quando se usa a estratégia de ver e ouvir, já é possível notar que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva. Ainda é possível verificar que a eficácia na aprendizagem se torna bem maior quando são utilizadas metodologia ativas, visto que o aluno aprende mais quando discute com os outros, quando aprende fazendo e quando ensina aos outros. Ao observar a pirâmide, constata-se a relevância de o professor utilizar em sua prática em sala de aula metodologias ativas, visto que são alternativas pedagógicas que trazem uma contribuição mais significativa para o processo de aprendizagem.

## **2.1 ALGUMAS METODOLOGIAS ATIVAS DA APRENDIZAGEM**

Dentre as metodologias ativas de aprendizagem, apresentamos nesse estudo as seguintes: a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, *storytellig*. A seguir, será feita uma concisa explanação acerca dessas metodologias ativas.

### 2.1.1 *Aprendizagem baseada em problemas*

No que se refere à aprendizagem baseada em problemas, em inglês *Problem Based Learning* (PBL), Soares (2021), ressalta que essa é uma metodologia capaz de permitir grande engajamento dos alunos, isso porque há objetivos claros para a aprendizagem. Desse modo, essa metodologia

Partindo de um problema real (de preferência), seja no interior da escola, seja no entorno, seja na comunidade, seja em aspecto ambiental, seja no campo social, seja no econômico, seja no setor político, é possível trazer a vida para dentro da sala de aula e, identificando o problema, pensar nas possibilidades de resolução. (SOARES, 2021, p. 76)

Ao identificar um problema, que é o ponto de partida da metodologia baseada em problemas, o professor precisa organizar os alunos em grupos, sugerindo para cada grupo uma determinada pesquisa, com fins de resolver esse problema. Para exemplificar como seria uma aprendizagem baseada em problemas, imaginemos o seguinte: notou-se que dentro da escola e em torno dela houve um aumento da quantidade de moscas, o que tem causado desconforto da comunidade escolar.

Assim, o professor pode chamar atenção dos estudantes para essa problemática, sugerindo que estudem maneiras de se resolvê-la. Desse modo, dentre outros pontos, uma equipe pode realizar uma pesquisa sobre as causas desse problema, outra pode pesquisar sobre os impactos e outra equipe pode pesquisar maneiras de como resolver a problemática. Essa metodologia, proporciona aos alunos estabelecer um diálogo com a comunidade que vive em torno da escola, com os pais, com os funcionários da escola, uma vez que provoca um movimento de ir além da sala de aula. Portanto, os alunos são inseridos em um contexto de atividade real, concreta, agindo sobre o problema encontrado.

### **2.1.2 Aprendizagem baseada em projetos**

De acordo com os estudos de Bender (2014), a aprendizagem baseada em projetos (ABP) se configura em uma das disponíveis formas mais eficazes para envolver os alunos com os conteúdos. Por essa razão, é vista como uma das melhores práticas educacionais na atualidade. Essa metodologia é compreendida como “[...] um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão, contribuir para a sua comunidade.” (BENDER, 2014, p. 15). A aprendizagem baseada em projetos surgiu em 1919, a partir da concepção defendida por John Dewey, que diz respeito à ideia do “aprender fazendo, em inglês *learning by doing*.”

Mediante ao que acima foi exposto, pode-se notar que essa metodologia caminha de mãos dadas com a aprendizagem baseada em problemas, uma vez que os alunos são motivados por problemas do mundo real que consideram relevantes. Nesse sentido, a “ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas.” (BENDER, 2014, p. 16). Na atualidade, a ABP é compreendida como uma estratégia metodológica do século XXI, pois ela aumenta a motivação do aluno para aprender, para trabalhar em equipe e para desenvolver habilidade colaborativas.

### **2.1.3 Sala de aula invertida**

A sala de aula invertida é uma metodologia em que o espaço da sala de aula é ressignificado (*flipped classroom*). Nesse sentido, diferentemente do que se vê no ensino tradicional, onde a sala de aula tem o papel de servir para o professor transmitir informações aos seus alunos, os quais, depois da aula, devem estudar o conteúdo abordado e, logo em seguida, realizar alguma atividade avaliativa, para comprovar

que esse conteúdo foi assimilado, na sala de aula invertida, consoante os estudos de Valente, “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas.” (2018, p. 29).

Assim, antes de abordar qualquer assunto em sala de aula, o professor solicita aos seus alunos que leiam, pesquisem, estudem o assunto, para que, no contexto da sala de aula, todos apresentem suas pesquisas, debatendo, questionando, complementando informações entre os grupos e, juntos, indo para o caminho da construção do conhecimento. Nesse direcionamento metodológico, “os professores reforçam a autonomia dos alunos, orientando-os a se desenvolverem sozinhos, a aprenderem de forma organizada, otimizando o tempo em sala de aula.” (SOARES, 2021, p. 82). O objetivo dessa proposta pedagógica é ouvir o que os alunos têm a dizer e permitir que eles participem de forma ativa na construção da aprendizagem.

Ao utilizar a metodologia da sala de aula invertida, o professor oportuniza aos alunos o desenvolvimento de habilidades importantes, “como a capacidade de argumentação, de análise e síntese, interpretação, planejamento, leitura, escrita e demais habilidades de acordo com as propostas oferecidas pelos professores.” (SOARES, 2021, p. 85). É importante lembrar que essa é uma das alternativas pedagógicas que o professor pode usar em suas aulas, não a única, pois se ele fizer uso apenas dessa metodologia, pode correr o risco de suas aulas se tornarem repetitivas e desmotivantes para os alunos. O caminho é diversificar as metodologias, é usar uma estratégia ou outra, com o intuito de sempre buscar meios mais profícuos para a construção do saber.

#### **2.1.4 Gamificação**

A *gamificação* é uma metodologia ativa que, ao ser usada em sala de aula, desperta significativamente o interesse do aluno, pois ela utiliza jogos, de forma lúdica, sejam eles pertencentes ao universo das tecnologias digitais ou não, como recursos de aprendizagem. Com o uso desse

caminho metodológico, é possível o aprendiz “imaginar, criar, explorar, testar, arquitetar e explorar uns com os outros” (SOARES, 2021, p. 96). Ao trabalhar com essa metodologia em sala de aula, o professor pode utilizar jogos prontos, disponibilizados em plataformas digitais em forma de aplicativos, ou usar um material concreto, como jogos de tabuleiro (dama, xadrez, jogo da velha, por exemplo) e de percursos, voltados para o contexto educacional e para os conteúdos em estudo, como também pode elaborar, criar e/ou adaptar esses jogos.

Uma alternativa que ainda se faz interessante é o professor criar ou adaptar jogos juntamente com os seus alunos. Dessa maneira, o aprendiz participa de forma mais ativa do processo de construção de aprendizagem. Por conseguinte, docente e alunos juntos, podem construir materiais/games concretos e/ou virtuais. Sobre utilizar *games* no contexto de sala de aula, Soares, ressalta que

[...] as estratégias dos jogos possibilitam tornar o conhecimento mais atrativo, manifestando alguns comportamentos humanos como competitividade, socialização, superação e o prazer de recompensa em uma nova experiência de processo ensino-aprendizagem, valendo-se de técnicas e de *design* encontrados nos jogos para esse enriquecimento. (2021, p. 97)

Isto posto, nota-se que, ao trabalhar com jogos em sala de aula, o professor cria momentos de aprendizagem nos quais é aguçado no aluno o espírito de competição, de socialização, de superação e de recompensa, uma vez que, delimitando os objetivos de um jogo e, a partir dele, abordando os conteúdos, os aprendizes são motivados a participarem da dinâmica, de modo que podem, como jogadores, alcançar premiação material ou não. É relevante destacar que, a própria condição de ganhador, conforme Soares (2021), é a maior recompensa alcançada pelo aluno, em um contexto de jogo no qual o maior prêmio é a construção do conhecimento.

A participação dos alunos nos *games*, ou seja, o seu engajamento, ocorre através das missões encontradas nos jogos, sejam eles *online* ou

não, superando os obstáculos de cada jogo de maneira desafiadora. Além do engajamento, outro fator que deve ser considerado, é a emoção que os jogos provocam nos jogadores. Como afirma Soares,

É na condução das emoções que emergem na ação do jogar que os professores identificam, intervêm e auxiliam os estudantes na superação de suas limitações. A cada *feedback*, os educadores podem detectar comportamentos dos alunos, demonstrando a necessidade de autocontrole, de empatia, da comunicação clara e objetiva, desenvolvendo a inteligência emocional, um dos aspectos mais importantes a serem trabalhados na escola do século XXI. (2021, p. 98).

Quando os alunos estão inseridos em um contexto de um jogo, além de evoluir, passando de fases de um determinado *game*, necessitam progredir como indivíduos, aprendendo a lidar com as regras do jogo, com as suas frustrações, com as frustrações do outro, com o seu sucesso e com o sucesso do outro, caminhando para a construção de um plano de evolução pessoal.

Quando se fala em *gamificação*, normalmente o que se pode pensar é que essa estratégia metodológica se limita aos *games* criados para o universo digital. Porém, ela é muito mais abrangente, não é materializada apenas com jogos construídos com o auxílio de tecnologias digitais, mas também é constituída por jogos concretos, com tecnologias diferentes.

O dominó, por exemplo, é um jogo que pode ser utilizado nas aulas de matemática, como um caminho de construção da aprendizagem, configurando-se, portanto, em uma estratégia pedagógica ativa, através da qual o professor necessita delimitar os objetivos de aprendizagem do jogo e a relação desse com os conteúdos que vai trabalhar. Os alunos, por sua vez, precisam aprender as regras do jogo, caso não saibam ainda, para, enfim, jogarem e até mesmo começarem uma competição em que o prêmio estará diretamente ligado à construção de um conhecimento, de habilidades específicas, almejadas pelo docente.



## **2.2 TURMAS MULTISSERIADAS/MULTIANOS: URGÊNCIA E NECESSIDADE ESPECÍFICA**

A existência de turmas multisseriadas/multianos é uma realidade de muitas escolas rurais do Brasil. Essas turmas ou classes são frutos de um processo histórico que acabou, por motivações políticas e econômicas, priorizando as necessidades da escola urbana e deixando a escola do contexto rural em um segundo plano. Normalmente, as escolas rurais que possuem turmas multisseriadas, além de não dispuserem de estrutura física para formar turmas seriadas, ainda convivem com uma problemática, que é a falta de professores, isto porque na comunidade não tem profissional suficiente e por se situarem em lugares de difícil acesso, o que, muitas vezes, dificulta a ida do professor da cidade para essas escolas.

Como já foi exposto no início desse estudo, as classes ou turmas multisseriadas, também conhecidas como turmas multianos, são formas de organização do ensino, em que alunos de diferentes idades, diferentes séries dividem o mesmo espaço de sala de aula e, normalmente, o mesmo professor. São turmas bastante heterogêneas em que podemos encontrar alunos de todos os anos do ensino fundamental I, por exemplo. Não se trata aqui de defender um ideal de homogeneidade, pois compreendemos que as turmas seriadas também são heterogêneas. Mas queremos destacar que a realidade de uma turma multisseriada apresenta grandes desafios para o professor, o qual precisa estar preparado para conviver com essa realidade.

É importante ressaltar que estudos sobre as escolas multisseriadas têm chamado atenção para a problemática de que muitas crianças e adolescentes estão sendo afetados por essa configuração de maneira considerável. Mesmo concluindo o quinto ano, esses alunos chegam à escola urbana com um déficit de aprendizagem, que fica evidenciado pelas avaliações de forma nítida. E ao comparar com turmas que nunca estudaram de forma multisseriada, a clareza é ainda maior. Sobre essas instituições, Hage assevera que

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 173).

As escolas que possuem turmas multisseriadas, como se pode notar, acabam expondo os alunos em situações desfavoráveis, tanto no que se refere ao sucesso nos estudos, quanto na sua permanência dentro dela. Isso acontece porque muitas escolas não estão preparadas, assim como os professores, para conviver com essa particularidade. É válido dizer que retirar uma criança ou um adolescente de sua localidade escolar, ou seja, colocá-lo em uma escola do perímetro urbano, extremamente distante de sua comunidade, não parece ser a solução para o problema, já que nunca haverá turma homogênea em capacidades, conhecimentos e saberes. O que há de homogêneo é criança e/ou adolescente curiosos e com grande capacidade de aprender, se estimulados de forma significativa.

No entanto, é necessário que essa escola seja ressignificada, é necessário que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam preparados através de formações continuadas específicas para essa realidade. É preciso que a escola também melhore a sua estrutura física e, para isso, deve haver políticas públicas comprometidas com essa causa.

### **2.3 METODOLOGIAS ATIVAS EM TURMAS MULTISSERIADAS: POSSIBILIDADES DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Ao assistir uma aula em que o professor, colocando-se como o detentor do saber, fala sobre a “proclamação da república brasileira” e que, no máximo, após expor o assunto no quadro, faz perguntas aos alunos e esses, quando muito, respondendo às perguntas feitas pelo

docente, o que parece inacreditável acaba acontecendo: os estudantes (crianças ou adolescentes), tão naturalmente curiosos, acabam perdendo o interesse pelo conhecimento, quando deveria ser exatamente o contrário. Essa forma pedagógica tradicional de ensinar, ainda tão hegemônica em nossas escolas públicas, não traz contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem em turmas seriadas, tampouco em turmas multisseriadas.

Nesse sentido, é inviável que um professor utilize em turmas multisseriadas, ou não, estratégias pedagógicas que estão centradas na transmissão do conhecimento, em que o docente expõe os conteúdos para os alunos como se estivesse ensinando para uma turma com níveis de conhecimentos iguais. Diante da realidade de turmas multisseriadas, faz-se mais do que necessário, faz-se urgente o professor adotar metodologias que contribuam para uma aprendizagem significativa. Não dá para ensinar a alunos com níveis de conhecimentos tão distintos, se o docente não buscar caminhos que corroborem alternativas pedagógicas que possibilitem o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, defendemos que as metodologias ativas, por conseguirem fazer um caminho inverso do modelo passivo, constituem-se em alternativas pedagógicas eficazes, uma vez que, conforme demonstramos no decorrer desse estudo, desenvolvem habilidades importantes para a construção do saber do aluno: como a habilidade de argumentar, de pesquisar, de elaborar, de criar, de resumir, de debater, dentre outras.

As metodologias ativas abordadas nesse artigo (e as não abordadas), como a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a *gamificação*, são caminhos bastante profícuos no fazer pedagógico de turmas multisseriadas. Contudo, a escola precisa oferecer condições para que isso aconteça. Não adianta um professor elaborar estratégias pedagógicas baseadas na *gamificação*, por exemplo, que necessitem de ferramentas tecnológicas digitais, se a escola não dispuser dessas ferramentas.

Cabe salientar que, ao usar a metodologia da *gamificação*, os jogos não precisam ser exclusivamente aqueles que estão atrelados à tecnologia digital. Então, o professor, diante do contexto real da escola, pode criar jogos interessantes, juntamente com seus alunos, tornando suas aulas interativas e divertidas. Desse modo, o professor pode motivar os estudantes a construir jogos de tabuleiro, como a dama e o xadrez, a partir de material coletado na própria comunidade.

Se, por um lado, o ensino passivo coloca o professor como protagonista, por outro, as metodologias ativas colocam o aluno do palco do protagonismo, o que torna possível a interação entre os alunos de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento. A interação está na essência das metodologias ativas, pois os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa." (MORAN, 2019, p.7). Portanto, na concepção das metodologias ativas, a interação é o fio condutor da construção da aprendizagem significativa.

Quando um professor realiza um trabalho pedagógico em que os alunos precisam opinar, decidir, dialogar entre si, ou seja, em que a linguagem seja o fio condutor do processo de aprendizagem, o real da língua que Bakhtin defende se instaura para a efetiva aprendizagem. Fato é que as metodologias ativas parecem ser um norte muito significativo para resolver a demanda de escolas multisseriadas/multianos no Brasil, porque tem por diretriz o trabalho colaborativo, uma vez que busca dá conta de contextos, segundo Moran (2019), amplos, variados, flexíveis, interessantes e desafiadores.

#### **2.4 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM IDADES DIFERENTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A grande vantagem do trabalho pedagógico baseado na interação entres alunos com idades diferentes é o fato de haver maior engajamento no processo de construção do conhecimento, já que os

estudantes estão compartilhando saberes entre eles, de forma curiosa e atenta. Outra vantagem é que os mais velhos, ao trocar experiências, vão adquirindo não apenas a autonomia, mas a sensação de responsabilidade e autoconfiança, o que pode trazer benefícios para seu crescimento social.

As metodologias ativas acenam para as classes multisseriadas como uma possibilidade concreta de um fazer pedagógico concreto, que otimiza o tempo, o espaço e as formas de intercambiar saberes. Se para uma turma, em que os alunos têm a mesma idade/série, existem benefícios, alunos com idades e séries distintas podem ganhar muito mais no sentido de colaboração mútua e de responsabilidade partilhada, diante de crianças menores, na maioria das vezes, familiares que moram perto um do outro.

Levando-se em consideração o Círculo de Bakhtin, para quem a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo são os pilares da concepção de linguagem, é importante que o “façam silêncio” tão frequente nas salas de aula tradicionais, sejam substituídos pelo que Bakhtin chamou de “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.127), que ocorre nessa interação entre sujeitos diferentes, com saberes diferentes.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reiteramos a importância e a necessidade de uma prática pedagógica que priorize a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir de metodologias ativas em turmas multisseriadas, levando em consideração que são turmas bastantes heterogêneas. Não estamos defendendo que as metodologias ativas devem ser alternativas pedagógicas usadas apenas nessas turmas, pois compreendemos que tais caminhos metodológicos são importantíssimos, sejam em turmas multisseriadas ou não.

Compreendemos, ainda, que o método tradicional de ensino não traz resultados satisfatórios, no que diz respeito a uma aprendizagem

significativa, visto que tal metodologia não leva em conta a heterogeneidade que há em uma sala de aula, não proporciona práticas interativas, nem oportuniza o aluno a ser protagonista, a ser um sujeito ativo do processo de construção de conhecimento, como assim acontece na concepção das metodologias ativas de aprendizagem.

Destacamos, também, que é de fundamental importância o professor ter uma formação voltada para uma concepção de ensino em que o docente compreenda que o seu papel é o de mediador, de facilitador no processo educativo e que os conhecimentos se constroem através de práticas interativas entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Salientamos que temos a consciência dos desafios encontrados no contexto da sala de aula, principalmente quando se trata de turmas multisseriadas. Por esse motivo, é oportuno dizer que é de fundamental relevância o professor ter uma formação, assim como ter formações continuadas, que o oriente de maneira teórica e prática para que ele esteja preparado para lidar com uma realidade bastante diversificada, como é o caso das turmas multisseriadas, um fenômeno tão comum, ainda, em cidades do interior de nosso país, principalmente, no contexto rural.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora- uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

Hage, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc. 2014.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.** São Paulo. Editora do Brasil, 2019.

SOARES, Cristiane. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In:* BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora** - uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.





# **OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: APLICABILIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO PANDÊMICO<sup>1</sup>**

*Uzenilda Florentino  
Tessália Régia Dantas de Araújo  
Maria Tamires Ramos Lacerda*

## **1 INTRODUÇÃO**

**E**ste trabalho reflete sobre a multimodalidade e a pedagogia dos multiletramentos a partir de um relato de experiência de uma escola do Fundamental II, da Rede Municipal de Campina Grande-PB, buscando observar as produções publicadas no site da escola que foram realizadas pelos estudantes, para que desenvolvessem suas habilidades e competências de leitura, produção textual, reflexão crítica entre outras, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, históricas, garantindo seus direitos à aprendizagem, especialmente em tempos de ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19, com o acesso a novos suportes de tecnologia.

---

1 Este artigo resulta de reflexões feitas na disciplina “Formação de Professores em Tempos Híbridos: teorias e práticas”, ministrada, em parceria, pelo Prof. Dr Antonio Roberto Faustino da Costa e a Profª Dra. Simone Dália de Aranha Gusmão, componente curricular (Tópicos em Educação I) do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB).

O relato mostra a criação do “Site CEAI Antônio Mariz”, no qual há publicações nas cinco áreas de construção dos significados da matriz de multimodalidade: linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial. É importante ressaltar que este *site* está fundamentado no cuidado com a aprendizagem dos alunos, como também destaca as novas tecnologias presentes nesse novo contexto escolar em virtude das necessidades decorrentes do afastamento físico, seguindo estratégias que promovam a interação entre professores e estudantes na construção dos saberes e sentidos no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho busca contemplar a pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade, fazendo uma compilação dos conhecimentos pertinentes às temáticas, para que se possa refletir sobre as produções publicadas no site da escola, que foi apresentado como destaque no relato de experiência. Neste sentido, a abordagem do estudo é de cunho qualitativo em razão de privilegiar a análise dos resultados subjetivos das produções textuais publicadas no site da escola, pois segundo Gil (2008, 178), uma pesquisa qualitativa traz a possibilidade de fazer interpretações a partir dos dados analisados tomando como base as teorias abordadas.

Para tanto, o texto está organizado em três partes: A primeira aborda a “Pedagogia dos multiletramentos no ensino remoto”, a segunda, “Multimodalidade e multiletramentos: construindo um novo fazer para práticas inovadoras e, por último “Relato de experiência com a aplicação de textos multimodais”. Como aporte teórico, utilizaremos Cazden (2021); Demo (2001); Lacerda (2021); Santos (2020) entre outros, pois tais autores tratam do contexto da pandemia, como também abordam a pedagogia dos multiletramentos e multimodalidade.

## **2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO REMOTO**

A pandemia da Covid-19 tem sido um novo desafio para todos nós que fazemos a educação no Brasil entre tantos outros que já são velhos

conhecidos nossos, que enfrentamos há décadas nos contextos precários das escolas brasileiras. Nesse sentido, não bastavam as carências de materiais pedagógicos, os planejamentos organizacionais fragilizados, as baixas aprendizagens dos nossos alunos, a tudo isso se acrescentou o desafio do ensino remoto emergencial organizado às pressas com a intenção de amenizar o já precário ensino/aprendizagem das nossas escolas. Dessa forma, nos aponta Lacerda; Júnior (202, p. 98),

Fez-se urgente o uso das variadas tecnologias, fazendo delas as novas salas de aula, espaços nos quais estudantes e docentes participam dos processos de ensino e de aprendizagem e tentam, a duras penas, adaptarem-se a essa nova realidade, principalmente quando nos referimos à educação pública.

De fato, foram duras as penas, alunos que não disponham de aparelhos celulares para desempenhar as atividades, internet precária, desmotivação para frequentar a nova sala de aula em ambiente virtual. Foi preciso que todos nos adaptássemos às novas maneiras de aprendizado. Incontáveis professores se desdobraram na busca de alternativas para manter o ritmo do ensino com seus alunos, muitos esforços foram realizados para que as aulas remotas não fossem apenas “café velho passado adiante” (DEMO, 2021, p. 50 apud FILHO; SIQUEIRA, 2021).

Apresentou-se uma necessidade urgente de mudanças como Santos (2020) retrata o sentimento que cada um de nós teve diante do cenário de incertezas posto pela pandemia. As épocas trazem um modo próprio de viver relacionado ao trabalho, laser convivência, os grupos sociais constroem regras rígidas sobre seus costumes habituais, talvez pela tentativa de manter certa sensação de segurança, estabelecem seus valores em “pedra da natureza humana”. Contudo,

A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar

o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer mas que só se pode obter por outros meios que não a compra. (SANTOS, 2020, p. 06)

Todas as nossas pretensas seguranças caem por terra e irrompe-se a urgência da mudança. Uma das saídas encontradas por muitos professores foi adaptar o modelo de sala virtual associada às novas tecnologias e a pedagogia dos multiletramentos. Nos últimos dois anos os termos multiletramentos e palavras associadas tiveram busca no Google de aproximadamente 120 mil a cada 30 segundos, isso significa um claro interesse por esse conteúdo por parte dos professores, o que pode indicar que houve um movimento no sentido de aprimorar o ensino no novo formato exigido pela pandemia da Covid-19.

Mas o que é a Pedagogia dos multiletramentos? Para discutir essa questão nos aportamos ao conceito construído a partir da experiência do Grupo de Nova Londres, Cazden, (2021). Este grupo refletiu as necessidades da educação em um encontro na cidade de Nova Londres nos Estados Unidos durante uma semana no ano de 1994, o grupo estava composto por dez educadores que trabalhavam juntos, e a partir desse encontro deram início à reflexão da Pedagogia dos multiletramentos.

O referido grupo atesta que:

A pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada, baseada no mundo das experiências de design e design dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita O “como” de uma pedagogia dos multiletramentos do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro. (CAZDEN, 202, p. 49-50)

Os quatro pilares da pedagogia dos multiletramentos indicados neste estudo fazem todo o sentido quando pensamos na forma de

ensinar por meio das novas tecnologias, sobretudo no contexto da pandemia iniciado em março do ano de 2020. Nós professores fomos instigados a reformularmos as maneiras de pensarmos o ensino, com isso, a prática situada favoreceu a construção de ações significativas no sentido de trazer para a sala de aula virtual ou física, as experiências vivenciadas pelos alunos em seus locais de convivências abrem possibilidades de juntamente com seus professores construir processos de aprendizagens. Compreendemos que essa realidade foi muito tangente nesta pandemia, pois, os professores acompanharam o processo de aprendizagem dos alunos à distância oferecendo apoio e orientações, pois, foram eles mesmos, os alunos, que buscaram o aprendizado através de novas formas de fazer o conhecimento.

Situamos a Instrução aberta como fator presente nas aulas remotas considerando que nesta prática, os alunos devem ser capazes de estabelecer metalinguagem daquilo que é referido em seus estudos dirigidos, isso significa que nesse modelo de aprendizagem os alunos precisaram estabelecer relações com os conhecimentos que trazem para a sala de aula. No ensino remoto, estes conhecimentos prévios dos alunos foram utilizados de modo significativo, um exemplo disso são os games, antes vivenciados pelos alunos para entretenimento e na nova realidade de aulas virtuais constituíram-se em estímulos para as aprendizagens. As redes sociais foram outro exemplo de novo uso desses recursos tecnológicos, utilizados a princípio para finalidades específicas de comunicação e diversão, passaram a ser importantes instrumentos de troca de saberes.

Outro ponto de reflexão da Pedagogia dos multiletramentos é o enquadramento crítico, neste processo os alunos se capacitam a analisar criticamente os conteúdos estudados em sala de aula, sejam estes do currículo escolar ou até mesmo das situações vividas. De acordo com nossa compreensão, a leitura crítica pode ocorrer quando os alunos, em casa, sem uma boa internet, sem os instrumentos necessários de estudo, começam a enxergar, pela experiência, as diferenças do ensino no Brasil. As baixas condições de uso das novas tecnologias por grande

parte dos alunos da rede pública se configura como texto de estudo para ser analisado criticamente pelos próprios alunos. Dessa forma, a pandemia da Covid-19 trouxe diversos conteúdos de reflexão para o cotidiano da escola.

Em uma aula apresentamos a seguinte charge para análise:



**Fonte:** <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/09/charge-rede-social-ivan-cabral-com.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

Na visão inicial dos alunos, o texto apresentava uma família preguiçosa deitada numa rede sem coragem para trabalhar. Acolhemos a leitura, e conduzimos a reflexão fazendo o convite para observarem os rostos das pessoas que estavam deitadas na rede, como eram as suas expressões, se estavam felizes, com preguiça, qual era a mensagem que os rostos apresentavam? A partir dessas discussões a visão da cena foi modificada, perceberam rostos tristes, quase desesperados, então foi questionado, porque apresentavam tais sentimentos. Deste ponto em diante, discutimos questões de ordem social e econômica e, ao final da leitura, os alunos compreenderam que a cena retratada no texto tratava-se de uma contradição social do nosso país.

O texto de Cazden (2021, p. 57) reflete também a prática transformada como etapa importante do processo de ensino/aprendizagem, ilustra esta etapa a partir da ideia: "imagine um aluno tendo de agir e pensar como um biólogo e, ao mesmo tempo, como um biólogo com

grande interesse em resistir à representação de coisas femininas – de ovos a organismos – como passivas”. Corroboramos com este pensamento tendo em vista que a aprendizagem deve conduzir os alunos a produzirem novas práticas construídas com base em novas compreensões das ideias estabelecidas socialmente.

Consideramos fundamental pensar a elaboração de práticas inovadoras no trabalho educativo, porém o velho dilema se impõe, é possível avançar das teorizações para a prática efetiva e eficaz nas nossas salas de aulas? Filho e Siqueira (2021) contribuem com esta questão apontando o planejamento como saída possível para a aplicação dos conteúdos (teorias) e construções de novos aprendizados (prática transformada). Os autores assim atestam “Entendemos que a ‘seleção’ de ‘conteúdos’ deve perpassar por um planejamento criterioso e organizado, tendo em vista os objetivos a serem alcançados em cada ano/série, considerando o critério de progressão e de desafios”. (FILHO; SIQUEIRA, 2021, p. 100).

Porquanto,

Sendo assim, ao saber que conhecimentos o(a)s aluno(a)s já têm construídos, é possível mediar outros conhecimentos de forma que possam desenvolver a criticidade e possam ressignificar, de forma que possam atribuir novos significados ao que já se sabe. Para que esse processo ocorra, faz-se necessário também que o(a)s professor(a)s partam das necessidades de aprendizagem do(a)s discentes e deem liberdade para que sejam construtores e reconstrutores do próprio conhecimento e, portanto, protagonistas no processo de aprendizagem. (FILHO; SIQUEIRA, 2021, p. 103).

E ainda, Demo (2001, p. 50, apud FILHO; SIQUEIRA, 2021) indica que “o professor não pode pensar pelo aluno. Ele deve deixar seus alunos quebrarem a cabeça em vez de oferecer a solução”. Dessa forma expomos até aqui, alguns pontos de vista a respeito das reformulações na maneira de ensinar e aprender em razão do novo desafio da pandemia da covid-19, sendo assim, sem pretendemos apontar soluções para os inúmeros problemas da educação brasileira, expomos nossas

contribuições no sentido de acreditarmos que existem saídas possíveis. O que nos faz resistir a tantos desafios impostos no nosso trabalho de professores é a confiança no potencial intelectual, emocional e social de cada estudante que encontramos no dia a dia do nosso fazer educativo.

### **3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: CONSTRUINDO UM FAZER PARA PRÁTICAS INOVADORAS**

Multimodalidade e multiletramentos vêm sendo termos usados com maior frequência no contexto social o qual vivenciamos. O surgimento da pandemia da Covid-19 gerou uma busca significativa e urgente por estas abordagens, evidenciando o quanto ainda nos encontramos em um patamar inferior no que se refere à implementação do uso de tecnologias digitais em nossos espaços escolares que ainda possuem um grande déficit quando remetemos ao uso destas em nossas práticas.

A pandemia da covid-19 nos trouxe a necessidade de distanciamento social (a partir dos estudos e da recomendação de especialistas no assunto), o que impossibilitou que as aulas ocorressem no formato presencial, e isto gerou a busca urgente por ferramentas que fizessem com que os alunos pudessem ter acesso às atividades/aulas de forma remota, impulsionando novas maneiras de uso das ferramentas digitais.

Neste sentido, quando nos remetemos às novas tecnologias não podemos ignorar o aspecto social, pois percebemos o quanto as formas de linguagem e comunicação vêm se modificando com grande frequência. Ao considerarmos nossos momentos de comunicação social, percebemos em nosso cotidiano o uso de diferentes formas de linguagem gerando uma ressignificação de tais práticas a partir do contexto no qual estamos inseridos.

Sendo assim, percebemos o quanto as influências sociais interferem nas nossas percepções de mundo, inter-relacionando-se com nossas vivências e fazendo com que possamos desenvolver significados distintos mesmo considerando um mesmo aspecto.



As nossas comunicações sociais, ocorrem por meio de uma variedade de formas, sejam elas por meio de imagens, gestos, sinais, ou outras expressões, que geram uma comunicação com significado, sendo assim, Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p.625) afirmam que “a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital”, ou seja, conseguimos estabelecer mecanismos de comunicação independente dos distintos recursos que possamos utilizar.

Possibilitar a criação de um contexto de aprendizagem favorável a um despertar dos aprendizes para o mundo digital é promover a interação dos mesmos com as diferentes formas de comunicação, e assim gerar percepções distintas diante das inúmeras formas de aprendizagem que o mundo globalizado nos proporciona.

De acordo com Unsworth (2009, p. 377 apud BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO 2016, p. 627)

A internet e outras TCI têm produzido um efeito estufa, acelerando e proliferando o uso de textos multimodais e a variedade de contextos no trabalho, na sociedade, na cultura e na educação, nos quais as pessoas compartilham tais textos dentro de uma comunidade cada vez mais globalizada.

Assim, percebe-se o quanto cada vez mais as inovações tecnológicas estão articuladas com o uso de textos multimodais que se encontram presentes em nosso dia a dia de inúmeras formas, tornando-se algo que comumente utilizamos e temos acesso nos variados contextos dos quais fazemos parte.

Ao analisarmos o contexto educacional, é notório o quanto o letramento visual vem se inserindo nesse âmbito e gerando novas provocações e compreensões sobre os variados temas, nos fazendo desenvolver perspectivas críticas diferenciadas e criando novas possibilidades de interpretações a partir desse acesso.

Conforme as contribuições de Oliveira (2006, p. 18 apud BARBOSA, ARAÚJO, ARAGÃO, p. 630) o letramento visual é uma área de estudo

que possibilita a construção da interpretação do que é visto através das variadas compreensões, a respeito de determinados fatores de comunicação social. Assim, é possível a partir dessa abordagem considerar o letramento visual como o desenvolvimento da capacidade de “ler, entender e utilizar informações visuais para a comunicação” (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 636), gerando a construção de novas compreensões e ressignificações do que é visto.

Desse modo, é importante considerarmos o quanto nossas formas de ler vêm sendo constantemente reelaboradas, estabelecendo conexões entre palavra e imagem diante da diversidade de letramentos que se encontram presentes no nosso cotidiano. Sendo assim, compreende-se a relevância que a articulação entre imagem e palavra pode gerar na aprendizagem por meio da construção de novos sentidos, partindo do que se é apresentado como nova possibilidade de saberes, considerando que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas” (MAYER, 2001, p. 184 apud DIONISIO, p. 141).

A compreensão da existência de um novo cenário que cria novas possibilidades de interação por meio das mudanças sociais, é que surgem os multiletramentos que vão para além dos modos de ler e escrever, e passam a considerar as diferentes habilidades e competências existentes nos contextos sociais no qual estamos inseridos (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016).

Conseqüentemente, a Pedagogia dos Multiletramentos, adentra nesse cenário conforme as contribuições de Cazden (2021) como uma abordagem que considera a multiplicidade de canais de comunicação existentes nos contextos sociais, como uma forma de desenvolvimento da criticidade dos sujeitos.

Desse modo, visualizamos o quanto as diferentes formas de comunicação são presentes em nosso cotidiano, trazem novas significações e possibilidades vinculadas às distintas modalidades de comunicação nos variados contextos.

## **4 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A APLICAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS**

A experiência relatada ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Campina Grande-PB, no período da pandemia da COVID-19, através do ensino remoto. Os professores, estudantes e membros de toda comunidade escolar precisaram se adaptar à nova realidade, pois as dificuldades foram muitas como: falta de internet, computadores, celulares e o mais acentuado foi o desestímulo para assistir às aulas remotamente.

Diante deste contexto, os professores começaram a participar de formações sobre o uso dos recursos digitais que pudessem contribuir para o ensino remoto e a aprendizagem dos alunos. Os ensinamentos eram direcionados ao letramento digital e influenciavam os professores a fazerem reflexões sobre como era desafiador preparar aulas com auxílio das novas tecnologias que pudessem fornecer oportunidades para os estudantes acessarem os conteúdos; engajarem-se na realização de atividades e contribuir para o desenvolvimento de uma postura colaborativa.

Pensando em reverter à situação de desestímulo dos alunos e a falta de participação nas aulas remotas, em princípio, pensou-se em produzir uma edição de jornal com as produções textuais realizadas pelo 9º Ano, ao longo do primeiro semestre, em todas as disciplinas. Mas em reunião com os professores e a gestão da escola, a ideia do jornal poderia se expandir para todo o fundamental II, envolvendo alunos e professores, uma vez que a escola sempre realizou projetos e essa seria uma oportunidade de despertar o interesse dos estudantes, assegurar a educação inclusiva e promover a aprendizagem. Desta forma, a escola e a família se uniram no sentido de oportunizar aos alunos, por meio das tecnologias possíveis, um ensino de qualidade diante desse novo contexto estabelecido.

Em meio a esta realidade, “O jornal escolar” surgiu como uma possibilidade de conectar alunos, professores, família e se tornar uma prática representativa dos seus anseios e necessidades, um porta voz da

comunidade escolar. Seu objetivo era promover sentido social às produções textuais dos alunos e uma educação de qualidade, como também intensificar as práticas de leitura, criar momentos de discussão e produção textual, motivar e estimular a criatividade.

Por conseguinte, no mês de maio, foi organizada a primeira edição do jornal. Envolveram-se, neste primeiro momento, todos os professores do Fundamental II, contribuindo, assim, para uma proposta interdisciplinar.

Ao longo do primeiro semestre, os professores desenvolveram aulas que contemplaram as áreas de construção dos significados da multimodalidade, com práticas que envolviam o linguístico, o visual, auditivo, gestual, espacial e passaram a postar atividades nos grupos de *whatsApp* e *Classroom*, usando o *Google docs*, *Google Meet*, vídeos, textos em PDF entre outros meios, pois como afirma Dionísio:

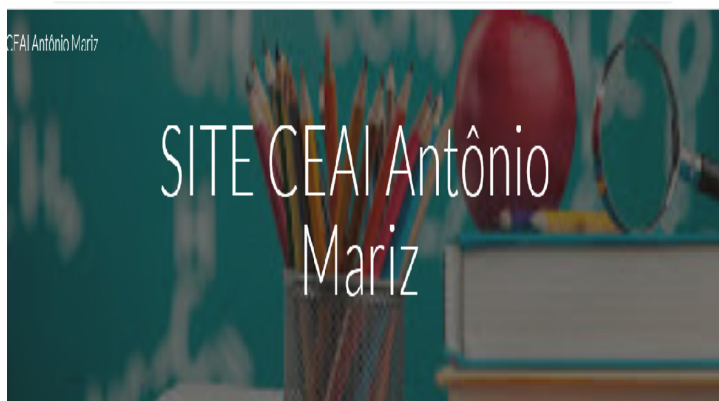
Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita: vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (2011, p. 131)

Com isso, os professores de todas as disciplinas começaram a desafiar os alunos do sexto ao nono ano, estimando-se que por volta de trezentos estudantes eram submetidos a representarem as primeiras formas de expressão da arte, reproduzindo imagens da pintura rupestre com material como: areia, colorau, chá; releituras de obra de arte; a produzirem mensagens com os cuidados e prevenção do Covid-19; a criarem notícias sobre o contexto da pandemia, relatos; depoimentos e reflexões sobre os momentos vivenciados na quarentena; desenhos; poemas e tantas outras formas de significação, sempre partindo dos

vídeos, slides, quadros, pinturas entre outras formas de chamar a atenção, uma vez que os professores, no dizer de Dionísio (2011), sabem como as imagens podem ajudar no processo de aprendizagem, como também complementar informações ao texto escrito, além de fazer parte dos diversos contextos sociais na atual era tecnológica.

No final de junho, quando a primeira edição do jornal estava quase concluída, o curso de letramento digital que os professores estavam participando promoveu o módulo: “Conhecendo os Recursos Educacionais Digitais (REDs)”, o qual apresentou a plataforma *Google Site* que possui ferramentas de edição em português. Esta plataforma, além de possibilitar a publicação de coletâneas de conteúdos de forma organizada e atrativa, pode também ser usada pelos alunos para a elaboração de registros de conteúdos e links diversos. Uma aplicação interessante da ferramenta passou a ser não só o compartilhamento do jornal escolar, mas também de outros eventos proporcionados pela escola.

Com esses conhecimentos, o *site* da escola intitulado “Site CEAI Antônio Mariz” foi criado e o jornal passou a ser veiculado nessa opção digital de publicação. Assim, foram contempladas produções de todas as turmas e os alunos se sentiram felizes por estarem representados, de acordo com fotos abaixo:

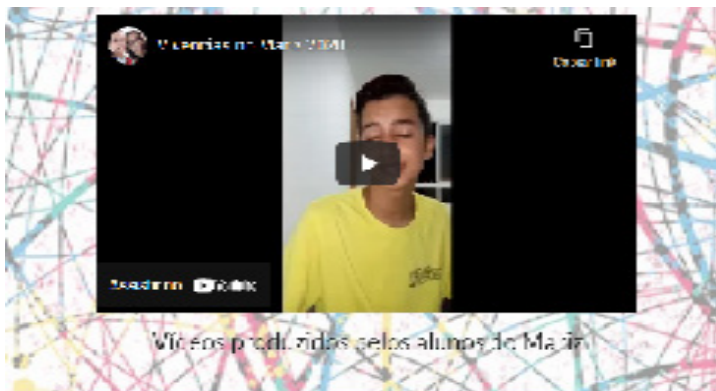


**Fonte:** Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

A ideia se expandiu e no mês de julho, o Fundamental I também concluiu a primeira edição do jornal e pôde ser publicada no *site*. Em seguida, houve divulgação nos grupos de *whatsApp*, *Classroom* e *Google Meet*.



Fonte: Arquivo pessoal

Conforme foto acima, o site tornou-se um meio de publicar os eventos virtuais produzidos por toda a escola. No final do ano de 2020. Os alunos do 9º ano produziram um programa com uma retrospectiva

das vivências mais marcantes do ano, abordando campanhas educativas contra o COVID-19, vídeos de entrevistas, conscientização, jogos, mensagens, ou seja, uma compilação de textos multimodais.

No ano de 2021, o *site* continuou e as datas comemorativas também passaram a integrá-lo, fazendo com que esta ferramenta, que veio em meio à pandemia, passasse a fazer parte da rotina da escola e tornasse um veículo de visibilidade para todos os envolvidos.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante do relato, o que de mais desafiador constatou-se foi o fato de trabalhar remotamente, sabendo que nem todos os alunos possuíam internet, celulares, computadores e os meios adequados para participar das aulas. No entanto, o envolvimento de vários professores e estudantes, durante a produção do *site* “Site CEAl Antônio Mariz” mostrou que esta ferramenta possibilitou uma finalidade social para os textos, uma atuação cidadã de cada envolvido e permitiu que, em meio a tantas mudanças decorrentes da pandemia, uma prática que usa a pedagogia dos multiletramentos, a multimodalidade e as contribuições das tecnologias, para manter o ensino de qualidade, voltada ao protagonismo dos alunos, possa ser exitosa em meio a tantas adversidades, pois como afirmam Lacerda e Júnior (2021), o uso das novas tecnologias é imprescindível em sala de aula para que o processo de ensino/aprendizagem fosse feito remotamente, possibilitando aos professores e alunos, principalmente da escola pública, uma adaptação à realidade da pandemia, superando as adversidades.

Assim, percebeu-se, no decorrer do relato, o quanto os alunos se envolveram para expressar suas reflexões, produzir notícias, desenhos, poemas, vídeos, mensagens, esclarecimentos sobre a COVID-19 e tantas outras significações vivenciadas nos momentos de aprendizagem, constatando-se, com isso, que compreenderam as propostas de atividades por meio da articulação do texto imagético e o escrito, conforme afirma Mayer (2001 apud DIONISIO, p. 141).

Em decorrência desta pesquisa, compreendeu-se, portanto, como resultado, que uma escola pública, diante de tantas dificuldades e desestímulo, em meio à pandemia, conseguiu incentivar a escrita, a leitura, a reflexão, a produção artística e o uso de tecnologias para divulgação de suas produções, fortalecendo, assim, o processo de ensino/aprendizagem, visto que os professores fizeram uso de textos multimodais e da pedagogia dos multiletramentos, o que facilitou a realização das atividades propostas e o melhor desempenho dos alunos, demonstrando uma verdadeira interação entre estudantes e professores.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Notadamente, as circunstâncias da pandemia do Covid-19 trouxeram muitos aprendizados que devem permanecer em nossas práticas de ensino. Entre eles, a relevância do uso de novas tecnologias ficou ainda mais em destaque, nós professores tivemos que buscar o aprimoramento do uso das ferramentas tecnológicas, para incluir em nosso cotidiano. Foram muitos os desafios e alguns destes se mantêm. Contudo, a vivência nos mostrou que é possível praticar o ensino remoto com qualidade a partir de práticas que despertem o interesse dos alunos. De acordo com Ribeiro (2021), o ensino online deve contemplar práticas mais flexíveis que atentem para as necessidades dos alunos e despertem o engajamento pelo aprendizado, assim os conteúdos devem atender à comunicação de modo claro com capacidade de estabelecer conexões pessoais e criar reciprocidades entre alunos, escola e professores.

A experiência, portanto, foi exitosa, no que diz respeito à participação e envolvimento da comunidade escolar, prevalecendo no cotidiano dos estudantes às práticas baseadas no multiletramento e multimodalidade que permitem a estes desenvolverem seus conhecimentos, dando significado e relacionando-os aos contextos sociais que estão inseridos, como também os transferindo para outras situações e possibilitando reflexões sobre as finalidades de suas produções.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos**: análise de atividades de leitura em meio digital. Belo Horizonte. v. 16. n. 4. p. 623-650. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. **Nova Escola**, nº 144, ano XVI, agosto, 2001, p. 49-51.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, **Acir Mario**; GAYDECZKA, **Beatriz** ; BRITO, **Karim Siebeneicher**. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FILHO, Ismar Inácio dos Santos; SIQUEIRA, Maria Nazaré de Oliveira. Ensinar o “essencial” sem ser o simples, tampouco o mínimo ou o pouco em aulas remotas de língua portuguesa. In: LACERDA, Tiago Eurico de; JUNIOR, Raul Greco (Orgs.). Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-Book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

LACERDA, Tiago Eurico; JUNIOR, Raul Greco. A importância das metodologias ativas para o ensino de filosofia durante a pandemia. In: LACERDA,

Tiago Eurico de; JUNIOR, Raul Greco (Orgs.). Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-Book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022

RIBEIRO, Ellen Nogueira. **As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de COVID-19**: uma revisão de literatura. In: LACERDA, Tiago Eurico de; JUNIOR, Raul Greco (Orgs.). Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-Book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Multiletramentos**: articulações para/ no ensino da leitura e da escrita. In: SANTOS, Leandra; Ines Seganfredo; SOBRINHO, Genivaldo Rodrigues (Orgs.). Cáceres: Unemat, 2015.

# ANÁLISE DA ESCRITA HETERODOXA EM PUBLICAÇÕES DO TWITTER: PARA UMA APRENDIZAGEM DA ESCRITA TRADICIONAL EM SALA DE AULAS

*Bonifácio Ernesto Guilundo*

*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema *Análise da Escrita Heterodoxa nas Publicações do Twitter: para uma aprendizagem da escrita tradicional em sala de aulas* e pretende descrever as características e as motivações da escrita desviante da norma padrão nas publicações do Twitter<sup>1</sup> e propor à luz do modelo de Hayes e Flower (1980) sobre estratégias de ensino-aprendizagem da escrita tradicional (ortodoxa), a partir da grafia específica na comunicação usando esta rede social.

As conversas na Internet estimulam autonomia, novos usos da linguagem oral e escrita, proporcionando mais interesse por conversas no ambiente informatizado. Neste contexto, aplica-se a chamada

---

1 O Twitter é uma rede social e um serviço de microblog que surgiu em 2006, criado por Biz Stone, Evan Williams e Jack Dorsey. O nome, o logotipo e a ideia do próprio Twitter inspiram-se em um pássaro que emite um sinal em trinado estridente periodicamente, para manter outros pássaros informados sobre onde e o que está fazendo.

heterodoxia<sup>2</sup> linguística que, na visão de Gomes (2018, p. 278), “abre possibilidades criativas para além dos cânones do formalismo terminológico ortográfico”. Em consonância com este autor, uma escrita heterodoxa, motivada pela quebra de normas ortográficas, pode gerar uma inquietação gráfica que não se expressa foneticamente, porém, sem uma descodificação exaustiva do ponto de vista semiológico, e nesta perspectiva, a comunicação e a escrita ultrapassam a semiótica. Enfim, “a ideia de correto e de errado só existe em referência a um cânone gramatológico” (*Ibid*, p. 279).

A escolha deste tema justifica-se por dois fatores que julgamos serem fundamentais. Por um lado, por razões do estudo do impacto das TIC's no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois há escassez ou quase inexistência de pesquisas sistematizadas sobre o ensino da escrita padrão a partir especificidades gráficas das redes sociais. Muitos trabalhos apresentados neste âmbito como os de Pires e Amaral (2011), Cardoso (2015), Araújo (2017), entre outros, abordam a influência negativa da escrita digital na escrita em sala de aulas sem transparecer procedimentos viáveis para “a conversão do desviante para o padrão”. Por outro lado, o Twitter é um aplicativo digital pouco explorado no âmbito de ensino da escrita e, na nossa aceção, este pode ser uma ótima ferramenta pedagógica devido à limitação de número de caracteres que acarreta uma escrita sucinta e simplificada.

Serão analisadas não só a produção e a “desconstrução” semântica de unidades lexicais inseridas em três categorias, designadamente a consonantização, estrangeirismos e recriação lexical, mas também a polifuncionalidade dos sinais de pontuação. Como usuários do Twitter sentimos que respondemos positivamente ao desenvolvimento de uma criatividade linguística e discursiva “sem limites”.

---

2 O contrário da ortodoxia, a heterodoxia é um termo usado para descrever ideias ou práticas que contradizem as normas estabelecidas num determinado campo de saber ou numa sociedade. Em linguística, a heterodoxia refere-se à quebra de normas linguísticas, podendo ser vista, em determinados casos, como uma forma de reafirmação da identidade social, cultural e política dos usuários da língua.

Portanto, o Twitter constitui um espaço rico e expressivo em que se destaca uma variedade de formas ortográficas dominantes ou alternadas umas com as outras, que supostamente se desviam da norma padrão do Português.

## **2 MODELO DA ESCRITA DE HAYES E FLOWER**

Escrever é uma forma de se expressar, de transmitir um pensamento ou de exteriorização de vivências por meio de sinais gráficos. Trata-se de um ato que envolve uma diversidade de procedimentos desde a reflexão, passando pela seleção das unidades lexicais e formulação do próprio enunciado. Antes da formulação de tal enunciado, é possível que haja avanços, recuos ou elisões e reescritas, em razão da procura de melhor forma de transmitir o pensamento que facilite ao leitor acompanhar o fluxo das nossas ideias.

Neste âmbito, um dos modelos mais conhecidos sobre a produção escrita foi elaborado por John Hayes e Linda Flower, descrevendo como processos básicos da escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Estes processos implicam, respetivamente, a representação mental de uma série de ações cognitivas que nortearam a produção do texto, o ato de escrever palavras, frases e enunciados, e revisão do texto escrito, tal como dizem Hayes e Flower (1980, p. 12):

The function of the planning process is to take information from the task environment and from long-term and to use it to set goals and to establish a writing plan to guide the production of the text that will meet those goals. The translating process acts under the guidance of the writing plan to produce language corresponding to information in the writer's memory. The function of reviewing process, which consists of reading and editing subprocess, is to improve the quality of the text produced by the translating process.

Tal como se pode observar na citação acima, a planificação, a textualização e a revisão são processos interconectados entre si. A

planificação vai permitir ao indivíduo generalizar e organizar os conteúdos e estabelecer os objetivos a alcançar, avançando assim para o processo de textualização. Na textualização, o envolvimento dos órgãos psicomotores vai consistir na transformação das ideias geradas na mente em um discurso escrito, para finalmente haver uma revisão com intuito de melhorar a qualidade do discurso escrito no processo anterior, garantindo a coesão e a coerência textual.

Na definição dos processos acima aludidos, o modelo de Hayes e Flower distingue três componentes:

- O ambiente da tarefa – que envolve tudo da parte externa do sujeito-escriptor e que influencia o seu desempenho;
- A memória de longo prazo – que envolve um conjunto de conhecimentos já memorizados e mobilizados durante o ato de escrita e;
- Os processos cognitivos – que compreendem a recuperação, uso e organização da informação textual.

Apesar de mencionar o ambiente da tarefa, Hayes e Flower (1980) não descrevem como este influencia na escrita, que pode ser uma hipótese para justificar as diversas características da escrita digital. Acreditamos na existência de uma separação entre as capacidades que são adquiridas através das experiências sociais diárias sem esforço nem rigor com o cânone linguístico-discursivo e aquelas que requerem algum esforço no respeitante aos padrões de escrita estabelecidos em detrimento do contexto em que a composição gráfica é usada.

Enfim, é evidente que certas características da escrita se modificam ao longo do tempo em detrimento da idade, qualidade do *input* na escola, influência do meio ambiente social e contextos frequentes nos quais se usam padrões peculiares da palavra escrita, perdendo-se progressivamente as habilidades iniciais.

## 2.1 A ESCRITA DIGITAL E SUAS MODALIDADES

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação estão na linha de partilha de informações e modificação da maneira como as pessoas pensam, agem e usam a língua em diversos contextos de comunicação. Nesta perspetiva, a mutabilidade de momentos e manifestações dos indivíduos em detrimento do desfrute da era digital configura-se no espaço social gerando metamorfoses significativas a nível da escrita usada na internet, principalmente nas redes sociais.

Sabe-se que a língua não é estável. Portanto, a escrita digital precisa assim ser abordada no âmbito da dinâmica da própria língua que revela uma nova relação entre a realização fonética e sua representação gráfica que nem sempre segue os preceitos gramaticais da língua usada.

Serge Bouchardon (2014) observa que escrita digital é a capacidade de escrever em um meio e com ferramentas digitais. Citando alguns exemplos de práticas de escrita digital, o autor considera: escrever um *e-mail*, preparar uma apresentação em *slides*, escrever um texto para várias pessoas em *online*, escrever uma mensagem em um *site micro-blogging*, etc.

A expressão “escrita digital” não é perfeita, afirmam Petit e Bouchardon (2017). Eis a razão: « L’expression écriture numérique nomme, faute de mieux, une écriture via un milieu (technique et social) rendue possible par les technologies dites numériques – un banal *smartphone* par exemple » (Petit & Bouchardon, 2017, p. 7).

Embora imperfeita, é preferencial, pois evoca a manipulabilidade típica dos suportes informáticos. As transformações na escrita produzidas no manuseamento das ferramentas digitais são resultantes da demanda de comunicação de forma mais agilizada, levando com que os utentes na tentativa de gerir o tempo, espaço e múltiplas conversas nesta nova realidade, busquem formas mais rápidas e eficazes de interação.

Em detrimento dos fatores mencionados no parágrafo anterior, a aplicabilidade dos processos estabelecidos no modelo de Hayes e Flower

(1980) na escrita digital pode ser diferente na escrita manual. Na planificação, por exemplo, é preciso definir o público-alvo e o objetivo do texto para finalmente criar um breve mapa mental para pré-visualizar a estrutura do que se vai escrever. Na textualização, através do teclado, um indivíduo escreve mais rápido em relação à escrita manual, o que não deixará tempo suficiente para a concretização da fase seguinte, a revisão.

Quer a escrita digital quer a escrita manual, exigem habilidades visuais e psicomotoras específicas. As diferentes habilidades envolvidas na primeira opostas às da segunda impõem habilidades cognitivas diferentes que resultam em distintas modalidades de composição.

Várias são as modalidades da escrita digital, destacadamente:

- Escrita multimídia – uso de várias formas semióticas (texto linguístico, texto icónico, som, vídeo);
- Escrita interativa – escrever interagindo com um programa (a escrita hipertextual, por exemplo);
- Escrita colaborativa – escrever o mesmo texto para várias pessoas, possivelmente ao mesmo tempo e em lugares diferentes.

A escrita digital não só atinge o grupo social que usa as ferramentas digitais, mas também intenta a opção por novos padrões de escrita e cooperação de diversos modos de usar a palavra escrita entre indivíduos e instituições. As modalidades mencionadas circunscrevem-se em diversas situações de comunicação e implicam a aceitação de níveis coloquiais ou formais, traduzida em participações de grau variável no respeito pelas regras gramaticais oficiais.

## **2.2 A ESCRITA NAS REDES SOCIAIS**

As redes sociais têm constituído gradualmente ambientes bastante favoráveis para a escrita hipermídia que articula o hipertexto e a multimídia, gerando novas linguagens. Pelo facto de não haver um padrão de escrita nas redes sociais, há registos frequentes de práticas



informais relativamente ao cânone linguístico, mostrando um carácter consideravelmente subjetivo do locutor.

Tal como defende Bakhtin (1997, p. 289):

A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo (...). O enunciado satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo da enunciação) e ao próprio enunciador. A língua só requer o locutor - apenas o locutor - e o objeto de seu discurso, e se, com isso, ela também pode servir de meio de comunicação, esta é apenas uma função acessória, que não toca à sua essência.

Por mais que Mikhail Bakhtin não tome em consideração a função do recetor, vale realçar que este tem uma nobre função de receber e construir o sentido de um enunciado, adotando uma atitude ativa na qual concorde ou discorde, parcial ou totalmente com o código usado. Durante o processo, o recetor vai adaptando-se e aprontando-se para a construção constante de significados de enunciados diversos cuja gramática é criada de forma livre e espontânea pelo locutor. Assim, a interação em contextos virtuais tende a provocar mudanças tanto no emissor como no recetor.

As redes sociais metamorfosearam a situação pragmática da comunicação. O seu uso traz uma nova realidade do uso da escrita determinado pelo tempo, contexto e relação entre usuários conectados na rede, implicando novas formas de ler e escrever, enfim, de usar os símbolos gráficos para exteriorizar os pensamentos. Diz Bakhtin (1997, p. 309): “a relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”.

Portanto, o estilo individual de escrever define-se por seus aspetos expressivos, e enquanto admitido no domínio da estilística, é reduzido aos aspetos emotivo-valorativos do discurso. Nesta perspetiva, Tojal (2013, p. 168) advoga que o estilo individual “ignora o código escrito exclusivamente alfabético e as regras ortográficas convencionais, seguindo outros princípios que se regulam basicamente pela brevidade

e velocidade, compensação da ausência da interação face a face, reestruturação linguística, expressividade e monitoração fraca da linguagem. Estes reguladores levam com que os internautas optem pela aproximação fonológica, criatividade lexical, pontuação expressiva, reduções silábicas, estiramentos gráficos e consonantização.

Este conjunto de aspetos reguladores da escrita individual nas redes sociais servirá de referência para a análise do *corpus* constituído a partir de publicações e comentários selecionados do Twitter, numa perspectiva de descrever as formas e as características linguístico-discursivas da escrita digital nesta rede social.

### **3 METODOLOGIA**

A escrita em redes sociais digitais revela peculiaridades linguístico-discursivas com traços bem definidos, que com aplicação de variáveis metódicas adequadas, podem possibilitar o delineamento ou análise das características da escrita não só no Twitter, mas também em outros aplicativos e/ ou serviços digitais. Assim, nesta secção apresentamos os critérios para a constituição do *corpus* e os métodos para a sua análise.

#### **3.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS**

Tal como havíamos abordado nos pontos anteriores deste trabalho, a escrita é um ato complexo composto por vários processos interdependentes. No Twitter e nos demais aplicativos digitais, a (re) criação e escolha dos itens lexicais, a composição de frases e enunciados tem propósitos bem definidos por cada usuário de forma individual, visando atender os objetivos por si definidos.

Quando um usuário escreve seus *tweets*, muitas vezes fá-lo com características lúdicas que despertam a atenção dos visualizadores levando-os a entrar no jogo linguístico complexo proposto nesses *tweets*. Portanto, há modos de escrever que surgem com objetivos específicos, sendo válidos para determinados momentos e jamais farão parte nem

do dicionário nem da gramática da Língua Portuguesa. São as escritas com objetivo estilístico.

Para melhor abordar este facto, o *corpus* da pesquisa é composto por 13 *tweets* postados no Twitter, coletados entre os meses de fevereiro e abril de 2023 e com o propósito de transparecer os diversos modos do uso da escrita nesta rede social. Os dados foram recolhidos nas páginas oficiais da cantora Bárbara Bandeira<sup>3</sup>, dos apoiantes de SL Benfica<sup>4</sup>, da Sport TV<sup>5</sup>, e outros em secções síncronas<sup>6</sup>.

Para delimitar o material final da pesquisa, foram feitas algumas escolhas com exemplos ilustrativos baseados nas categorias propostas para a análise, com o intuito de restringir o volume de *tweets* para atender os propósitos estabelecidos no limiar da pesquisa.

### **3.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO CORPUS**

A partir da escrita, os internautas estão em contato com a multiplicidade de textos com padrões linguísticos e ortográficos diferentes dos preceitos da norma culta do português, sentindo-se livres de se posicionarem diante das manifestações linguísticas escritas, com marcas peculiares que configuram o fluxo da comunicação verbal nas redes sociais. Uma observação preliminar dos dados revela que a escrita no

---

3 Trata-se de uma página individual acedida a partir do link [https://twitter.com/a\\_bandeirinha?s=09](https://twitter.com/a_bandeirinha?s=09). Os exemplos nesta conta foram recolhidos em Fevereiro de 2023.

4 Esta é uma página criada para que os adeptos do SL Benfica apoiem e acompanhem as novidades do reconhecido clube de futebol português. Consultada em março de 2023 a partir do link <https://twitter.com/1amorbenfica?s=09>, os dados recolhidos nesta página contiveram comentários e respostas dos seguidores do clube futebolístico.

5 É uma página criada para dar ao público diversas informações inerentes ao desporto. A partir do link, <https://twitter.com/SPORTTVPortugal?s=09>, foi consultada em fevereiro de 2023 e as especificidades gráficas que constituíram o objeto da pesquisa foram mais evidentes em comentários e respostas a outros comentários do que nas publicações do gestor da página.

6 As secções síncronas foram várias, porém há que considerar as interações tidas na página pessoal de Célia Maria, através do link <https://twitter.com/celinha7411?s=09>, em abril de 2023.

Twitter comporta dentre outros aspetos, a transcrição de vocalizações típicas da oralidade, inovações lexicais e reduções ortográficas.

Visto que as particularidades aludidas no parágrafo acima não ocorrem apenas no Twitter, porém em todos aplicativos digitais, a análise do *corpus* foi feita mediante um levantamento de traços linguísticos da escrita digital recorrentes nas diferentes amostras que constituem o *corpus* da pesquisa, analisados sob um procedimento indutivo com estabelecimento prévio das categorias de análise: a consonantização, uso de empréstimos e estrangeirismos, a (re)criação lexical e a polifuncionalidade dos sinais de pontuação.

## **4 FORMAS E CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO TWITTER**

Em detrimento da situação imediata de comunicação determinada pelo contexto social, os internautas de forma totalmente individual sentem a necessidade de criarem mecanismos viáveis que atendam a tal contexto no ato de exteriorização dos seus sentimentos e emoções por escrito. Com esta potencialidade do contexto virtual, abre-se de forma ininterrupta possibilidades de novas formas de agir por meio da linguagem escrita.

Pela natureza deste trabalho, análise dos dados será feita obedecendo a tradicional distinção entre estilo coloquial e refletido, i.e., informal e formal, respetivamente. Ainda neste âmbito, constituirão categorias de análise as já mencionadas no tópico inerente aos critérios de análise do *corpus*, considerando que os usuários das redes sociais acabam estabelecendo normas rígidas como se tratasse duma variante padrão de uma língua natural.

### **4.1 A CONSONANTIZAÇÃO**

Como já se sabe, “a consonantização é a transformação de um som vocálico em um som consonântico” (Bezzerá, s/d., 89). As neografias

resultantes por este processo ocorrem com as elisões vocálicas objetivando assim os chamados encontros consonantais. Nesta ótica, as elisões vocálicas que se registam no *corpus* são facilmente explicáveis do ponto de vista morfológico. Mas antes, vejamos alguns casos ilustrativos da consonantização retirados do *corpus*:



Fonte: Twitter<sup>7</sup>

No *tweet* acima é notável o apagamento de vogais que são o núcleo silábico na fórmula primitiva *com*, dando lugar aos esqueletos consonânticos, na linguagem de Seara (2017). O mesmo acontece com o termo *porque*. As ocorrências acima resultam do uso retórico da síncope à medida que o usuário omitiu fonemas no interior da palavra primitiva, originando as formas gráficas '*cm*' e '*pq*', que tal como outras consonânticas, não se expressam foneticamente.

Na leitura das formas reduzidas acima apresentadas, só um falante do português pode reconhecê-las e pronunciá-las como de uma palavra original se tratasse. Esta forma de escrever, que consiste na marcação de uma consoante por cada sílaba, é motivada por um lado pelo "relaxamento ortográfico e tipográfico" nas palavras Seara (2007). Para esta autora, este fenómeno ocorre "em primeiro lugar pelo carácter rápido<sup>8</sup> que se impõe à escrita, a postura de relaxe de uma conversa informal que diminui a capacidade e a vontade de cuidar, controlar e emendar o texto e, sobretudo a impossibilidade de corrigir o texto depois de

7 Disponível em <https://twitter.com/SPORTTVPortugal?s=09>. Acesso em Fevereiro de 2023.

8 A brevidade na escrita é decorrente de múltiplos fatores: *scroll factor* e a possibilidade de ter muitas janelas de conversa abertas, em simultâneo (Cf. Seara, 2017).

editado”. Em segundo lugar, este facto pode estar associado ao número máximo de caracteres<sup>9</sup> para cada *tweet*, gerando uma tendência mais virada para estruturas monossilábicas como forma de usar a palavra escrita.

## 4.2 USO DE EMPRÉSTIMOS E ESTRANGEIRISMOS

Os empréstimos e os estrangeirismos consistem na incorporação ao léxico de uma língua, de palavras provenientes doutras línguas. A diferença é que nos empréstimos a grafia muda, enquanto que nos estrangeirismos a grafia e a pronúncia mantêm-se. Na escrita digital, estes processos são aplicados pelos internautas com propósitos bem definidos e definitivos. Observem-se os dados a seguir:



**Alexandre Guerra** @alex\_d\_g... · 17h

Em resposta a @celinha7411

Sim, o Gustavo Ribeiro. Há que tempos que chamo a atenção para o talento dele. Infelizmente, o nosso país e OCS têm alguma dificuldade em sair do mainstream. Mesmo a malta mais nova. O Gustavo é um dos grandes skaters internacionais. É outro nível.

[twitter.com/alex\\_d\\_guerra/...](https://twitter.com/alex_d_guerra/...)

Fonte: Twitter<sup>10</sup>

No *tweet* acima, os estrangeirismos *mainstream* e *skaters* são provenientes da língua inglesa com significados de *teoria ou ideologia dominante* e *patinador*, respetivamente. Esses termos, introduzidos na Língua Portuguesa pelos internautas, não mudam da sua estrutura interna, pronúncia nem significado.

9 No início do funcionamento do Twitter, a limitação era de 140 caracteres. Em resposta às críticas feitas pelos usuários, este número dobrou de 140 para 280 caracteres, em 2018. Em 2022, sob comando de Elon Musk, este número passou ao limite de 4.000 caracteres.

10 Disponível em <https://twitter.com/celinha7411?s=09>. Acesso em Abril de 2023.

O uso de estrangeirismos no Twitter deve-se, na nossa aceção, a uma necessidade primorosa de explorar as possibilidades do léxico no âmbito da escrita digital. As palavras apresentadas acima foram incorporadas nos *tweets* como forma de revigorar os anglicismos em razão da forte influência que o Inglês com estatuto de língua internacional impõe a todos usuários das redes sociais em geral. Em contrapartida, a atribuição do significado dos estrangeirismos pode constranger a compreensão e interpretação da publicação, podendo depender do conhecimento que o visualizador possui sobre a língua-fonte.

### 4.3 RECRIAÇÃO LEXICAL

No *corpus*, a recriação lexical consiste no uso de palavras que não constituem invenções novas ou arbitrárias dos internautas, porém que se estruturam sobre modelos pré-existentes. Trata-se de modelos consagrados na escrita virtual, que apesar de não serem contidos na norma padrão, refletem uma série de princípios essenciais que se compõem e se realizam no uso concreto dos símbolos gráficos. Tais modelos são:

#### a) Reduções silábicas



Fonte: Twitter<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Disponível em <https://twitter.com/1amorbenfica?s=09>. Acesso em Março de 2023.

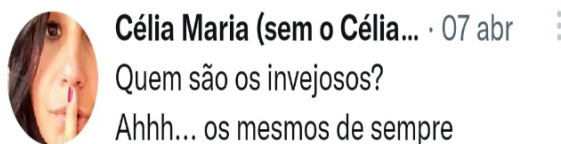
Os fonemas constituem o material sonoro de qualquer língua natural, estando suscetíveis a metamorfoses sensíveis mediante as intenções de quem fala ou escreve. Tal como se pode notar, a redução de *estou* para *tou*, também conhecida por aférese por ocorrer no início da palavra, desencadeia desvios não apenas na ortografia, como também na composição fonética correta da palavra. Essa alteração intencional do código compreende um exercício de criatividade sobre a língua e incorporação de traços de oralidade na escrita.

b) Alongamentos vocálicos



Fonte: Twitter<sup>12</sup>

c) Alongamentos consonânticos



Fonte: Twitter<sup>13</sup>

Já nos alongamentos vocálicos e consonânticos, as repetições de vogais e consoantes na escrita digital ocorrem para transmitir mensagens

12 Disponível em [https://twitter.com/a\\_bandeirinha?s=09](https://twitter.com/a_bandeirinha?s=09). Acesso em Fevereiro de 2023.

13 Disponível em <https://twitter.com/celinha7411?s=09>. Acesso em Abril de 2023.



paralinguísticas, como é o caso de representação da voz para significação da intensidade emotiva (*saiuuuuu*) e satisfação ou indiferença (*ahhh*).

#### 4.4 A POLIFUNCIONALIDADE DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Genericamente, os sinais de pontuação são símbolos gráficos aplicados na linguagem escrita para expressar um conjunto de tonalidades melódicas e rítmicas típicas da linguagem oral. A intervenção pluralista e o domínio interativo característico da comunicação nos aplicativos digitais gera novas funções no seu uso, e não se confinam apenas na manutenção da coesão e coerência textuais. Para ilustrar tais usos, escolhemos do *corpus*, alguns exemplos:



**Daniela Capaz Pinto** 🍷 @dan... · 1d ⋮

Para falar comigo têm de olhar para cima !!! Ganharam na nossa casa e nós ganhamos na vossa, não se esqueçam.... calma

💬 32 ↻ 108 ❤️ 485 📊 42,2K 🔗

Fonte: Twitter<sup>14</sup>



**Rui Pina** @rpina65 · 1d ⋮

Em resposta a @SPORTTVPortugal

Questão destas antes do jogo em Vila do Conde, serve quem??? É por isso que estais como estais. Vergonha.

💬 ↻ ❤️ 📊 266 🔗

Fonte: Twitter<sup>15</sup>

14 Disponível em <https://twitter.com/1amorbenfica?s=09>. Acesso em Fevereiro de 2023.

15 Disponível em <https://twitter.com/SPORTTVPortugal?s=09>. Acesso em Fevereiro de 2023.

A pontuação nos *tweets* acima transparece um uso irregular dos padrões da escrita em Língua Portuguesa. Os pontos de exclamação e de interrogação são utilizados hiperbolicamente para exprimir reações imediatas a estímulos emocionais.

Nas redes sociais, o indivíduo sente-se livre para pontuar as suas publicações de acordo com a gramática individual inteirada na sua mente, mostrando que a representação gráfica dos sons da fala humana cria também possibilidades para evidenciar marcas emocionais. Aliás, a repetição de sinais encerra um valor bastante expressivo, emotivo e afetivo, e não está associada à facilidade de repetição de caracteres no telemóvel ou no computador, como se pode pensar.

## **5 ENSINANDO A ESCRITA TRADICIONAL A PARTIR DAS ESPECIFICIDADES DA ESCRITA DIGITAL**

O *corpus* acima analisado é um espaço rico e expressivo em que se destaca uma variedade de formas ortográficas dominantes ou alternadas com outras em cadeias de coreferência cujos fatores são bem delimitáveis. Porém, verifica-se que a escrita no Twitter não obedece aos processos da escrita estabelecidos no modelo de Hayes e Flower (1980), facto que se evidencia em alongamentos vocálicos e consonânticos, por exemplo, em que a pessoa que escreve não antevê o número de vezes que irá repetir a vogal ou consoante numa palavra.

Essas alternâncias entre a escrita heterodoxa e a escrita tradicional conferem em determinado momento um aspeto de diferenciação por generalização enquanto existirem formas ortográficas comuns para a maioria dos internautas, e ainda por individualização quando se tratar de uma forma gráfica única e talvez “contingente” de cada usuário das redes sociais.

Julgamos que tal escrita heterodoxa típica das redes sociais possa constituir um espaço de construção coletiva do saber-escrever na sala de aula, e nesta ótica, propusemos, a partir do modelo de produção

escrita de Hayes e Flower (1980), estratégias a serem levadas a cabo no ensino da escrita tradicional.

## 5.1 PLANIFICAÇÃO

Sendo o Twitter um espaço lúdico e autónomo, é possível que os professores usem esta rede social, levantando em seus planos educacionais questões que suscitem uma análise e reflexão que envolva alunos numa teia interativa tanto em sessões síncronas quanto assíncronas.

Pereira (2022, p. 143) advoga que “a aprendizagem da escrita formal deve constituir-se em estreito diálogo com o conhecimento informal da linguagem on-line, por exemplo, integrando na prática pedagógica o uso da internet, a produção textual multimodal, jogos de consciência linguística e de aprendizagem do alfabeto”. Nesta perspetiva, na planificação é imprescindível que o professor use vários exemplos de *tweets* com palavras escritas incorretamente em relação à norma culta pelos usuários da ferramenta digital que já fizemos a referência ou de exemplos reais da internet para discutir particularidades gráficas comuns.

Tomemos como exemplo as grafias específicas *cm*, *tou* e *saiuuuuu*, constantes do *corpus* em análise. Para o primeiro caso, expressões consonânticas não apresentam uma realização fonética determinável e a maior possibilidade é de não se reconhecer a palavra primitiva da qual resulta a forma consonântica *cm*, criando dificuldade em interpretar a carga semântica desta palavra em contextos isolados. Em *tou* e *saiuuuuu*, resultantes de redução silábica e alongamento vocálico, que são formas ortográfica que decorrem de influências da oralidade, facilmente podem ser reconhecidas pelos alunos, pois para além de serem usadas na escrita digital, também são usadas em conversas orais informais quotidianas.

Assim, a planificação vai consistir na recolha e organização de palavras consoante o processo da sua criação, visando relacioná-las entre si para a posterior discussão da sua forma ortográfica padrão e seu uso na composição textual. O professor deve aproveitar esse momento para

explicar as regras ortográficas aplicáveis a cada caso e, ainda, mostrar como se podem aplicar nas mensagens do Twitter.

## 5.2 TEXTUALIZAÇÃO

Nesta fase, o processo de transformação das ideias deve ser visível, a partir da reescrita das palavras anteriormente selecionadas e devidamente analisadas, passando a serem estruturadas em frases e/ou enunciados que originem um texto. À semelhança da planificação, a textualização pode ser concretizada a partir de outras tarefas, nomeadamente prática de escrita correta das palavras, a formulação e articulação linguísticas.

Considerando que a escrita digital possui uma enorme potencialidade no ensino das línguas (Barton & Lee, 2015; Pereira, 2022), as atividades lúdicas de carácter voluntário e espontâneo propostas no Twitter podem ser fascinantes. Para tal, é preciso que o professor e os alunos sejam membros de um grupo virtual da turma, sendo mais coletivo e abrangente, com intuito de incentivar a escrita de frases curtas e simples, no início e em seguida dos géneros textuais e discursos, de acordo com os padrões ortográficos prescritos pela norma culta do português.

No grupo, o professor deve propor exercícios de escrita *online* de modo a ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades de escrita. O seu envolvimento constante na construção coletiva de frases ou textos na rede social em apreço, dará ao aluno o tempo próprio de construção de ideias e sua textualização, sem limitação do tempo imposto na sala de aulas. Assim, o professor estaria a dar aos alunos oportunidades de praticar a escrita correta de palavras frequentemente soletradas de forma incorreta nos *tweets* ou nas demais plataformas digitais.

“Os mundos *online* e *offline* são complementares” (Coscarelli & Gomes, 2022, p.138) e inúmeros estudos mostram que a escrita digital influencia facilmente a escrita em sala de aulas. Nesta ordem de ideias, espera-se que enquanto o aluno escreva corretamente nas redes sociais,

seja capaz de escrever individualmente ou de forma colaborativa, frases, enunciados ou textos que explorem diversas regras ortográficas precau-  
cionadas na planificação, proporcionando uma grafia correta a partir de  
particularidades gráficas das redes sociais e sua posterior análise.

### **5.3 REVISÃO**

A revisão textual consiste no melhoramento da escrita do texto. Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 103), “na fase de revisão do texto, os alunos deverão efetuar a revisão no papel e corrigir as incorre-  
ções detetadas”. Os autores advogam ainda que “o produto da escrita é um resultado, o que quer dizer que só se conclui quando depurado por múltiplas manobras de revisão que exigem motivação e esforço” (*Ibid*, p. 18). Portanto, a revisão permite ao aluno corrigir quaisquer des-  
vios de índole morfológica e sintática, aproveitando-se desta também para reescrever frases ou parágrafos e corrigir eventuais pleonasmos e tautologias.

Deste modo, em caso de atividades propostas em comunicações síncronas, o professor deve avaliar concomitantemente os *tweets* dos alunos partilhados e recebidos por todos, passando de professor para membro do grupo mediador da produção escrita. Esta pode ser uma estratégia pedagógica inovadora que permita aos alunos enfrentarem situações reais para o desenvolvimento de competências de escrita sig-  
nificativas e duradoiras, enquanto os alunos tiverem o professor como facilitador das tarefas que eles praticam por si.

Falando de mediação, Silva e Guimarães (2020, p. 5) observam que:

(...) deve ser ajustada às necessidades dos alunos, os quais pre-  
cisam ser estimulados a refletir sobre os diferentes elementos do texto, para o aprimoramento da composição escrita, para tanto não é adequada a simples indicação do que deve ser alterado ou acrescentado ao texto. É igualmente necessário que os estudantes sejam capazes de focalizar a atenção no conteúdo e na linguagem, minimizando a preocupação com questões ortográficas.

Pressupomos que usar o Twitter para conversas e para atividades escolares pode acarretar graus de motivação diferentes. Assim, para o ensino da escrita tradicional no Twitter o professor deve propiciar estímulos para a revisão de mensagens escritas que culminará com o desenvolvimento das proficiências da escrita tanto *online* quanto *offline*. Do ponto de vista pedagógico, tais estímulos podem variar de acordo com os contextos específicos de cada cultura, escola e objetivos de ensino, devendo ainda mostrar aos alunos como a revisão cuidadosa nas redes sociais pode influenciar na escrita em contextos formais.

Ao revisar as suas mensagens ou publicações, os alunos devem procurar identificar e corrigir os possíveis desvios ortográficos à norma padrão mediante a explicação dada pelo professor na fase de planificação, apoiando-se também das ferramentas de correção ortográfica automática em seus telemóveis ou computadores.

## **6 CONCLUSÃO**

A escrita no Twitter é uma forma de linguagem criativa em que algumas vezes os utilizadores se desviam da norma padrão quer por escolha estilística quer por propósito humorístico. Deste modo, buscam uma conceção e estruturação do código escrito nos aplicativos digitais, mostrando os diversos usos da escrita em diferentes contextos.

O presente trabalho clarificou que a produção escrita no mundo digital necessita inequivocamente de mais práticas e análises linguísticas, visando transparecer as relações dialógicas entre fatores influentes na produção escrita nos géneros textuais digitais. Foi, ainda, possível concluir que a heterodoxia linguística característica das redes sociais se concretiza por meio de uma linguagem híbrida, com uma pontuação bastante expressiva, uso de várias formas elípticas, alongamentos vocálicos e consonânticos, permutas de grafemas, sons e de palavras.

Portanto, ensinar a ortografia a partir das especificidades gráficas da escrita digital pode um ser um desafio, uma vez que a escrita nos aplicativos digitais muitas vezes não segue a escrita convencional. No

entanto, o presente artigo propõe que seja importante ensinar os alunos a importância de seguir as normas ortográficas em todas as situações, incluindo nas redes sociais, obedecendo aos seguintes critérios encabeçados em três fases do modelo de Hayes e Flower (1980), anteriormente referidos, ou seja, planificação, textualização e revisão.

- Planificação – os alunos são chamados a explorar as formas gráficas em *tweets* diversos e seguidamente organizados em consonância com o tipo de grafia adotada;
- Textualização – o professor serve como orientador na busca de formas ortográficas prescritas pela norma padrão e seu uso no processo de escrita tanto *online* quanto *offline*, fornecendo uma visão sobre sua convicção;
- Revisão – após a escrita feita na fase de textualização, os alunos devem fazer revisão em grupo ou em pares, trocando seus escritos e comentários, devendo verificar não só aspectos morfológicos, mas também sintáticos e proceder à revisão e consequente correção, conforme as indicações dadas.

Enfim, o ensino da ortografia a partir da grafia particular da escrita digital pode ser uma oportunidade para os alunos refletirem, praticarem, aprofundarem e melhorarem as suas competências de produção escrita em situações quotidianas, procedendo, sobretudo, a uma reflexão atualizada sobre o tema linguístico nas aulas de língua portuguesa

## REFERÊNCIAS

Araújo, J. M. S. (2017). **A Influência dos Internetês na Escrita dos Alunos do Ensino Médio da escola 19 de Julho**. Tese de Licenciatura em Letras. Garantã do Norte: FSCGN.

Bakhtin, M. (1997). **Estética de Criação Verbal**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). **O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barton, D. & Lee, C. (2015) **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial.

Bezzer, A. P. (s/d). **A Constituição do Léxico Português: fatores interculturais e linguísticos**. Disponível em <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/upload>. Acesso aos 30 de Abril de 2023.

Bouchardon, S. (2014). « L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement ». In **Les Cahiers de la SFSIC**, juin 2014, pp. 225-235.

Cardoso, E. M. S. (2015). **A Influência da Internet na Escrita em Sala de Aula**. Artigo apresentado no curso de Especialização em Mídias Integradas na Educação. Curitiba: SEPT/UFPR.

Coscarelli, C. V. & Gomes, L. F. (2022). «Letramento Digital». In In Araújo, M. D., Frade, I. C. & Morais, L. M. (Orgs). **Termos e Ações Didáticas Sobre Cultura Escrita Digital**. Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED.

De Melo, E. A. & Santana, F. P. (2017). «A influência da Linguagem da Internet na Escrita Formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-Se». In **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, No. 1, pp. 21 – 34.

Gomes, T. G. (Jul/Dez. 2018). «Desconstrução e Heterodoxia Linguística em Jacques Derrida». In **Sofia**, V.7, nº.2, Pp. 275-288.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). «Identifying the organization of writing processes». In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Orgs.), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3- 29.



Pereira, I. S. P. (2022). «Linguagem On-line». In Araújo, M. D., Frade, I. C. & Morais, L. M. (Orgs). **Termos e Ações Didáticas sobre Cultura Escrita Digital**. Belo Horizonte: UFMG /FaE / Ceale / NEPCED.

Petit, V. & Bouchardon, S. (2017). « L'écriture numérique ou l'écriture selon les machines. Enjeux philosophiques et pédagogiques». In **Communication & Langages**. March 2017, pp. 129 -148.

Pires, F. R. & Amaral, E. M. H. (2013). **O Uso e a Influência das Redes Sociais no Ensino da Língua Portuguesa**. Santa Maria: UFSM, pp. 1 – 20.

Seara, I. R. (2007). **Mekie? É d+ pa mim qd as xs tcl cm o pp!** – para o estudo das interações eletrônicas síncronas: uma tensão entre omnipresença e abandono. **Atas do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados, Lisboa**.

\_\_\_\_\_ (2017). “A Interação Escrita no Quotidiano: da compulsão à omnipresença nas redes digitais”. In Ferreira, A. M.; Morais, C; Brasete, M. F. & Coimbra, R. L. (EDS.). **Pelos Mares da Língua Portuguesa 3**. Porto: UA Editora.

Silva, T. F. & Guimarães, S. R. K. (2020). «O Planejamento e a Revisão de Textos na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental». In **HOBOS**, Ano 36, v.1.

Tojal, M. D. (2013). «Comunicação Digital: novos usos da escrita e sua projeção no texto publicitário». In **Revista Intercâmbio**, V. 27, São Paulo: LAEL/PUCSP, pp. 164-187.



# O BLOGUE ENQUANTO VEÍCULO INFORMATIVO: A IMPORTÂNCIA DAS TROCAS DIALOGAIS NO CONTEXTO DA BLOGOSFERA

*André Silva Marques*

*Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara*

## 1 INTRODUÇÃO

**A**tualmente, devido aos rápidos e avassaladores avanços tecnológicos, existem cada vez mais plataformas de comunicação, nomeadamente no que respeita ao âmbito virtual. Em cerca de duas décadas, foram-nos proporcionadas, entre outros veículos de comunicação, as redes sociais mais proficuas, globais e mais utilizadas de sempre: *Facebook*, *Instagram* e, mais recentemente, *WhatsApp*. Estas três redes sociais fazem parte do nosso quotidiano, ainda que os níveis de uso variem conforme o utilizador. Nesta reflexão, num outro prisma, pretende-se analisar, em concreto, o blogue; esta plataforma que, ainda nos dias de hoje, continua a somar tanto novos utilizadores como novas “audiências”. Apresentar-se-ão, assim, alguns pontos basilares do blogue, os quais tornam este um espaço de partilha de informação e leitura, nos mais variados âmbitos.

## **2 DIÁRIO E BLOGUE PESSOAL: SEMELHANÇAS E DICOTOMIAS**

Desde há vários séculos, o registo de informações pessoais tem feito parte do nosso registo literário, e não só. Das várias formas de registo pessoal, destacam-se duas: o diário e a autobiografia. A autobiografia trata do registo de vida de um certo indivíduo, focando-se em questões mais “objetivas”, como feitos pessoais, eventos marcantes, conquistas ou derrotas, quanto à “personagem principal” dessa mesma autobiografia. Já o diário, entende-se como uma versão mais “intimista”, mais pessoal de quem escreve o mesmo. No fundo, e metaforicamente falando, romantizam-se ou dramatizam-se certos eventos da vida do autor.

Contudo, surgiu, na década de noventa do século XX, um outro e inovador meio não só de registo pessoal, mas também de partilha deste: o blogue, nomeadamente o blogue pessoal. Se, por um lado, o diário remete, de um modo geral, para um tipo de registo escrito físico, por outro, o blogue pessoal permitiu toda uma inovação. O blogue, como é sabido, funciona por meio eletrónico, ou seja, permite ao utilizador registar a informação que este deseja numa espécie de “diário virtual”. Este registo de informação permite duas situações: permite ao utilizador o controlo do que lhe apraz partilhar na sua página, como também permite que outros utilizadores possam aceder a este mesmo conteúdo, comentá-lo e partilhá-lo. Podemos, assim, concluir que o universo do blogue remete para uma premissa de filosofia coletiva. Ainda que cada utilizador detenha o seu blogue, a nível individual, o objetivo é a divulgação e partilha de ideias, tendo em mente o espírito coletivo.

Existem, além das citadas anteriormente, um conjunto de outras características que demonstram o quão o blogue foi inovador. Embora, hoje em dia, possamos admitir que a tecnologia basilar do blogue já está obsoleta, nem por isso devemos deixar de concluir que o blogue apresenta certas características únicas, algumas delas replicadas pelas avassaladoras redes sociais do novo milénio. No que respeita aos artigos publicados pelo utilizador – as chamadas “publicações”, também

conhecidas como *posts* –, é visível a semelhança entre o blogue e as redes sociais, nomeadamente quanto ao facto de que, em ambos os universos, os *posts* são automaticamente dispostos “ [...] segundo uma ordem ante-cronológica (os mais recentes encimando a página) [...] ” (Seara, 2007, p. 1). Por outras palavras, a publicação mais recente ficará sempre no início/topo da página.

Uma outra característica, também esta replicada nas redes sociais, tem que ver com a premissa da socialização. Há, aliás, um termo que denota este fator socialização: o próprio conceito de *blogosfera*. Este conceito remete para o espírito coletivo que este preconiza; uma espécie de “clube cibernético”, a nível mundial, de inúmeros utilizadores do blogue. Destaco, associadas a esta, outras duas características: “ [...] a facilidade de criação em linha [...] e a interatividade são [...] os dois fatores essenciais ao crescimento exponencial e vertiginoso deste fenómeno” (Seara, 2007, p. 2). Mais do que a interatividade, a facilidade de entrarmos no universo do blogue, e, portanto, a criação de uma página ao nosso gosto, é, na minha opinião, o fator que mais pesa, pois qualquer utilizador com poucos conhecimentos de informática consegue iniciar-se na *blogosfera*. Num outro prisma, quanto à gestão que o autor do blogue faz da sua página, tanto ao nível dos conteúdos partilhados como da própria sinergia com outros formatos multimédia, Schmidt, por outro lado, sugere um conjunto de “regras de publicação”, as quais remetem, na perspetiva do autor, para “que tópicos apresentar”, “como apresentar os tópicos” e “como fazer o *design* do blogue”: “These rules refer mainly to the blogger as the author of content who has to decide which topics to feature in his or her own blog, how to present the content [...] and how to design the blog in general” (Schmidt, 2007).

### 3 BLOGUES EM ANÁLISE E RESPETIVA METODOLOGIA

Para esta reflexão tomar-se-ão como base cinco blogues literários. Fiz questão de identificar apenas blogues portugueses, no âmbito da Literatura, por dois motivos: primeiramente, se considerarmos, por

um lado, que existem variadíssimos blogues, de variadíssimos temas, noutros idiomas, como o inglês, por outro, os blogues portugueses apresentam-se em número muitíssimo mais reduzido, nomeadamente quanto ao âmbito literário, aquele que será privilegiado na análise; em segundo lugar, dado que se se trata, nesta reflexão, de blogues literários, considero pertinente que o objeto de estudo, os blogues, se apresentem em português – ainda que a maior parte deles tenha por base obras literárias estrangeiras. Assim, o corpus da análise é constituído pelos seguintes blogues, cujos títulos aqui indicamos e aos quais se pode aceder através das hiperligações que figuram em nota de pé de página: *Mente Literária*<sup>1</sup>, *A Biblioteca da Daniela*<sup>2</sup>, *Ministério dos Livros*<sup>3</sup>, *Horas Extraordinárias*<sup>4</sup> e, por último, *Ler por aí*<sup>5</sup>.

Tal como referido anteriormente, os blogues selecionados remetem para o âmbito literário, ou seja, ensaiam partilhar informação literária. Esta informação assenta, de um modo transversal aos cinco blogues em questão, em determinados fatores basilares. Mais do que uma questão de foro técnico, estas páginas remetem para questões de foro informativo. O objetivo é, *stricto sensu*, informar os leitores. Se a informação pressupõe uma partilha da mesma, então é notável o espírito coletivo da *blogosfera*. Ao contrário, por exemplo, do diário, em que não se pressupõe uma partilha do registo literário, no blogue literário, o mote é, de facto, “partilhar é informar”.

### 3.1 ANÁLISE DOS BLOGUES SELECIONADOS

Procederemos, seguidamente, à análise dos cinco blogues que constituem o corpus. Tal como referido anteriormente, todos eles se inserem no âmbito da Literatura, no universo de inúmeras obras e

---

1 <https://menteliteraria.blogs.sapo.pt>

2 <https://abibliotecadadaniela.blogs.sapo.pt>

3 <https://ministeriodoslivros.blogs.sapo.pt>

4 <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt>

5 <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt>

inúmeros escritores. Mal qual é o ponto em comum entre todos eles? Qual é a ponte que os liga no mundo do blogue? Ou, por outras palavras, qual o motivo pelo qual as cinco páginas selecionadas se interligam na sua essência? Todas estas páginas têm por base a opinião pessoal dos autores de cada uma delas. Nos blogues analisados, os autores aconselham os visitantes das suas páginas sobre os livros que estes podem escolher, caso queiram ler e não saibam por qual optar. De modo geral, nestes blogues são propostos certos livros, escolhidos pelo autor de cada página, para os “leitores indecisos”, ou para aqueles que buscam um novo desafio literário. Nesse sentido, os autores, aquando da criação da sua publicação, selecionam um ou mais livros, contextualizando os mesmos, fazendo uma breve exposição sobre estes e, se necessário, sobre o autor dos livros em questão. Conclui-se, deste modo, que, associada a cada publicação, está, salvo exceções, uma análise por parte do utilizador da página, atualmente conhecida por *review*. Considero pertinente deixar a seguinte nota: dado ser possível aos visitantes comentarem as publicações, são vários os exemplos de testemunhos destes a exporem os seus agradecimentos aos autores dos blogues, no sentido em que estes, em determinada altura, ajudaram os visitantes quanto às suas indecisões sobre “o que vou ler agora?”, como se pode ler nos seguintes exemplos: “Quero muito ler este!”, “Grata pela dica” ou “É maravilhoso” são alguns dos comentários que podemos encontrar – sendo que estes testemunhos foram extraídos do blogue *Ler por aí*<sup>6</sup>.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM UTILIZADA NOS BLOGUES

O estilo de linguagem utilizada por parte dos autores destes blogues remete, regra geral, para um tom informal, como que convocando e construindo uma proximidade, uma relação amistosa entres estes e os visitantes das suas páginas. O objetivo é, de facto, criar uma relação de

---

6 <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/>

reciprocidade, e mesmo de cumplicidade, no sentido em que, sem visitantes, sem leitores, os blogues tornam-se inúteis, um palco sem plateia. Deste modo, ao estreitarem a relação com os seus leitores, os autores das páginas não só sabem – ou pressupõem – ter público, como o nível de motivação para continuarem a publicar se mantém. Contudo, não podemos afirmar que a linguagem apresentada nestas páginas se apresenta despreocupada. Os autores destes blogues optam, por outro lado, por uma linguagem informal, mas nem por isso incorrem numa “falta de cuidado”, num desleixo na linguagem e nos conteúdos partilhados. A maneira como analisam as obras em questão, como expõem as mesmas, passa sempre por um escrutínio analítico e gramatical devidamente ponderado. Podemos, desta forma, considerar que a qualidade e a credibilidade discursivas são critérios que devem estar presentes na escrita destes blogues literários e que estão em sintonia com o público a que se destinam. Note-se, contudo, que os autores de blogues literários não são críticos literários especializados, não sendo este facto, porém, sinónimo de as opiniões e análises individuais destes não se revelarem pertinentes e cativantes: “[...] les blogueurs sont capables de capter le lecteur par l’émotion et l’enthousiasme qu’ils transmettent et non pas en raison de compétences littéraires telles que le style d’écriture” (Bois et al., 2016).

Há uma outra perspetiva interessante de entendermos a *blogosfera*, e principalmente os blogues de conteúdo literário. Esta perspetiva remete para o blogue enquanto “espaço de tertúlia”, ou seja, um local, neste caso virtual, onde um grupo de leitores e/ou autores se encontra para trocar ideias quanto a temas de particular interesse intelectual. Este “espaço de tertúlia” traz à lembrança os incontáveis encontros entre os vários intervenientes da Geração de Orpheu<sup>7</sup>, por exemplo. Atente-se na seguinte afirmação: “No artigo «Blogosphere, the emerging media ecosystem», Gleen Reynolds compara a blogosfera a um novo tipo de

---

7 A Geração de Orpheu constituía-se por um grupo de artistas portugueses, no séc. XX, responsáveis por impulsionarem o Modernismo português, tendo sido as suas principais figuras Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros, Amadeo de Souza-Cardoso, entre outros.



café, similar a tantos outros com uma dimensão charneira nos séculos XVIII e XIX, os cafés de encontros de intelectuais” (Seara, 2007, p. 5). A *blogosfera* é, na verdade, um “local de encontro”, a um nível mundial – ou nacional, se nos focarmos apenas no nosso objeto de estudo. Existe, assim, uma total liberdade e disponibilidade para nos embrenharmos neste universo, ora como alguém que opta por ter uma “voz ativa” enquanto autor de uma página, ora como alguém que prefere ser apenas “público” enquanto leitor, mas sempre degustando o que neste gratificante universo se desenrola.

Uma das metodologias utilizadas nestas cinco páginas é, tal como referido anteriormente, a análise crítica de várias obras. Embora os autores dos blogues, consoante o “estado de espírito”, também publiquem situações mais banais – situações que aconteceram em certa data, no quotidiano e que eles optam por partilhar –, a génese destas páginas é, de facto, a crítica e análise literárias. A partir de uma revisão de algumas publicações de foro crítico, ensaiaremos estabelecer uma comparação entre estas. Verifiquemos, então, o primeiro excerto, o qual foi retirado da publicação “Novidade – “Ruído Branco” de Don Delillo”<sup>8</sup>, constante no blogue intitulado *Ministério dos Livros*, publicado em 24/02/2023:

“Uma brilhante sátira da cultura de massas e dos efeitos da tecnologia, *Ruído Branco* conta a história de Jack Gladney, um professor de Estudos Hitlerianos numa universidade dos EUA. Jack e a sua quarta mulher, Babette, impulsionados pelo amor, o medo da morte e quatro filhos, navegam pelos vacilantes caminhos de uma vida familiar, tendo como fundo a sociedade de consumo”. (Nuno Coelho, *Ministério dos Livros*, <https://ministeriodoslivros.blogs.sapo.pt/novidade-ruído-branco-de-don-delillo-1671921>, consultado em 24/02/2023).

O segundo excerto que proponho encontra-se na publicação “Perigo na Casa do Fundo | Agatha Christie”<sup>9</sup>, tendo esta sido partilhada

---

8 <https://ministeriodoslivros.blogs.sapo.pt/novidade-ruído-branco-de-don-delillo-1671921>

9 <https://menteliteraria.blogs.sapo.pt/perigo-na-casa-do-fundo-agatha-76258>

no dia 16/04/2018, e a qual pode ser lida na página *Mente Literária*. Neste excerto, a autora faz uma breve contextualização da obra *Perigo na Casa do Fundo* (1932), propondo uma sinopse desta, na tentativa de cativar o leitor. Deixo a nota de que esta sinopse não se restringe apenas ao excerto que proponho. Estende-se um pouco mais, à semelhança dos restantes excertos apresentados, ao longo de toda a publicação. Atentemos na passagem:

“Agatha Christie é uma autora que dispensa apresentações. Com mais de oitenta livros publicados, a escritora destacou-se bastante no romance policial, acabando por ser apelidada de “A Rainha do Crime”. [...] A Poirot nada lhe escapa e, apesar de *mademoiselle* Nick Buckley estar convicta de que se tratam apenas de acidentes, Hercule Poirot sabe que é algo mais. Alguém a está a tentar matar”. (Daniela, *Mente Literária*, <https://menteliteraria.blogs.sapo.pt/perigo-na-casa-do-fundo-agatha-76258>, consultado em 22/02/2023)

**Figura 1** – Exemplo de uma publicação quanto a uma obra literária<sup>10</sup>

Perigo na Casa do Fundo |

Agatha Christie

por Daniela, em 16.04.18



★★★★

Agatha Christie é uma autora que dispensa apresentações. Com mais de oitenta livros publicados, a escritora destacou-se bastante no

<sup>10</sup> Extraído do blogue <https://menteliteraria.blogs.sapo.pt>

Por último, eis o terceiro excerto. Este excerto pode ser lido na publicação “O rei dos pícaros”<sup>11</sup>, uma proposta partilhada pela autora da página *Horas Extraordinárias*, no dia 13/02/2023. É, assim, proposta a leitura de uma obra de literatura lusófona, a qual se apresenta como que satirizando o romance de cavalaria, nomeadamente o cânone deste: *Dom Quixote*. Esta sátira é facilmente comprovada através do próprio título da obra, como se pode verificar no excerto abaixo:

“O autor do belo e hilariante *A Demanda de Dom Fuas Bragatela* está de volta com mais um romance pícaro e, claro, a não perder! Chama-se *A Vida Airada de Dom Perdigote* e conta que, por ocasião do batizado do filho varão, Felipe III de Espanha, II de Portugal, promove festejos imperdíveis em Valladolid, sede da Corte e capital do império”. (Maria Pedreira, *Horas Extraordinárias*, <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/o-rei-dos-picaros-862888>, consultado em 21/02/2023)

Lidos, então, os três excertos em análise, que conclusões podemos retirar destes? Há algum fio condutor semelhante em todos eles, transversal a todos eles? De facto, há. Ainda que os excertos que proponho sejam apenas uma parte das publicações, estes fornecem uma breve sinopse do que esperar no que toca à leitura da publicação na íntegra. Por outro lado, também estes excertos – e este sim, é o verdadeiro fio condutor comum aos três – têm como premissa a referência ao título da obra que os autores aconselham. Tal como a indicação do título da obra – o qual, na verdade, é indispensável –, também é referida a personagem principal, bem como uma sucinta nota introdutória sobre o que esperar quanto à trama da obra, como se pode constatar nos seguintes exemplos: “[...] *Ruído Branco* conta a história de Jack Gladney [...]”; “A Poirot nada lhe escapa, [...] sabe que é algo mais”; “Chama-se *A Vida Airada de Dom Perdigote* [...]” – neste último exemplo, o próprio nome da obra contém o nome da personagem principal. Não obstante, é certo

---

11 <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/o-rei-dos-picaros-862888>

que os excertos selecionados nos exemplos anteriores não denotam, na sua máxima transparência, as capacidades crítica, analítica e sugestiva dos autores. Este exercício foi meramente comparativo, não de avaliação da totalidade das publicações, pelo que, para uma melhor compreensão e enquadramento devidamente concebidos, aconselha-se a leitura das publicações em questão, na íntegra.

Uma outra conclusão que podemos retirar da análise das várias publicações decorre da questão da imagem. Os autores, em todas elas, e por uma questão proativa de “sugestão visual” associada à “sugestão escrita”, anexam à publicação a imagem da capa do livro, optando, se possível, por uma edição de uma editora portuguesa – ASA, Relógio d’Água, Casa das Letras, entre outras. O facto de existir a imagem da obra sugerida torna mais aliciante e cativante a leitura da publicação. Aliás, basta recordar a expressão “Uma imagem vale mais que mil palavras”<sup>12</sup>. Quanto ao universo dos blogues, no geral, não só as imagens são elementos possíveis de serem partilhados neste tipo de páginas. Também outros elementos multimédia podem ser partilhados, como músicas, fotos, *gifs*, entre outros: “[...] il facilite la création individuelle de contenus, encourage l’émergence de discussions en ligne et permet de publier et de partager des textes, des photos, des images, des musiques, grâce à une dynamique d’intertextualité très féconde” (Seara, 2010, p. 4). De facto, o blogue é uma ferramenta que encerra variadíssimas possibilidades.

### **3.3 TROCAS DIALOGAIS ENTRE OS AUTORES DOS BLOGUES E OS LEITORES**

Existe, nos blogues literários em análise – e à semelhança da totalidade da *blogosfera* –, a opção de os leitores comentarem as publicações partilhadas pelos autores das páginas. É feita, através desses comentários, como que uma “comunicação interativa” e interpessoal assíncrona,

---

12 Confúcio (552 a.C. a 479 a.C.)

permitindo aos leitores, por um lado, tecer elogios/críticas à publicação ou à opinião pessoal do autor quanto a esta, comentários relativos ao livro ou ao tema<sup>13</sup> em questão, partilharem os seus diversos pontos de vista e, por outro, permitindo aos autores das páginas responderem ao *feedback* do seu público cibernauta, criando, assim, uma ponte de comunicação, um espaço onde se podem debater convergências ou divergências de opinião. Jan Schmidt, no artigo *Blogging Practices: An Analytical Framework*, refere o caráter assíncrono do blogue: “Encoraja a comunicação interpessoal, mas, ao contrário de outros formatos de comunicação síncrona [...] este não implica necessariamente respostas instantâneas” (Schmidt, 2007). Neste subtópico, serão dados exemplos destas “trocas de impressões” assíncronas entre autores e leitores, analisando de que modo este diálogo se processa através de comentários, e de que maneira o mesmo se revela profícuo na troca de impressões quanto a determinado assunto.

O primeiro exemplo diz respeito à publicação intitulada “Inacreditável”<sup>14</sup>, constante no blogue *Ler por aí*, no dia 26 de março de 2023. Nesta publicação, a autora faz uma breve sinopse de dois livros: *Uma Educação* (2018), de Tara Westover, e *Lá, Onde O Vento Chora* (2019), de Delia Owens. Tendo em mente a secção dos comentários, verifica-se um ato de agradecimento/assertividade por parte de um leitor – entre outros. Após ter lido a publicação em apreço, este leitor tece um comentário de cariz positivo, frisando a “necessidade” de a obra *Uma Educação* ser a próxima que irá ler, como se pode ler no exemplo: “Tenho o “Uma educação” em casa para ler, e não me tiraste vontade alguma de o ler, até pelo contrário, tem de ser o próximo!”. A autora, por sua vez, responde com cortesia e num tom como que pedagógico: “Não te vais arrepender. Boas leituras”.

---

13 Nem todas as publicações são relativas à partilha de conteúdo literário *per se*, tratando-se, por vezes, de temas relativos à atualidade (literária, ou não), a questões sócio-culturais, entre outros.

14 <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/inacreditavel-344151>

**Figura 2** – Troca de comentários entre um utilizador e a autora do blogue *Ler por aí*<sup>15</sup>



Analisemos um segundo exemplo, também este relativo ao blogue *Ler por aí*. Foi editada neste, no dia 01 de fevereiro de 2023, uma publicação intitulada “Ler mulheres, eis a questão”<sup>16</sup>, cujo tema remetia para o facto de, atualmente, serem lidas, cada vez mais, obras escritas por mulheres. Este tema suscitou uma divergência de opiniões: alguns leitores concordavam, outros discordavam, e outros nunca sequer se tinham apercebido desse facto, quanto às suas próprias leituras. Houve, contudo, um utilizador que adotou uma linguagem mais agressiva no seu comentário, este de cariz negativo, com qualificativos depreciativos (“obtusa”), mostrando algum desagrado com a publicação em questão, e com a opinião da autora, em particular. Verifica-se, assim, no exemplo em análise, não uma convergência de opiniões, mas uma divergência destas. Transcrevo, assim, o comentário em apreço:

“Um tipo de discussão absolutamente obtusa, que apenas tem sentido no círculo social em que se movimenta. Sejam livros, filmes ou músicas, não ando a escolher se são mulheres ou homens por detrás deles. Importa-me sim a qualidade. Pela amostra até ao momento, ambos os sexos estão equiparados quando à qualidade. Podem efetivamente mostrar sensibilidades diferentes, e mostram, mas é ridículo andar a

<sup>15</sup> Extraído do blogue <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt>

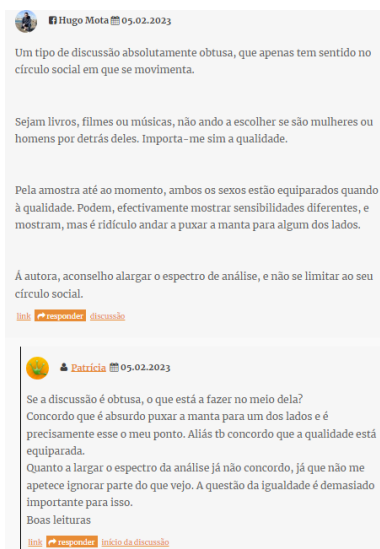
<sup>16</sup> <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/ler-mulheres-eis-a-questao-342164>

puxar a manta para algum dos lados. À autora, aconselho alargar o espectro de análise, e não se limitar ao seu círculo social.” (Patrícia, Ler por aí, <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/ler-mulheres-eis-a-questao-342164>, consultado em 20/02/2023)

A autora, por sua vez, mantém uma linguagem assertiva na sua resposta:

“Se a discussão é obtusa, o que está a fazer no meio dela? Concordo que é absurdo puxar a manta para um dos lados e é precisamente esse o meu ponto. Aliás tb<sup>17</sup> concordo que a qualidade está equiparada. Quanto a alargar o espectro da análise já não concordo, já que não me apetece ignorar parte do que vejo. A questão da igualdade é demasiado importante para isso. Boas leituras”. (Patrícia, Ler por aí, <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/ler-mulheres-eis-a-questao-342164>, consultado em 20/02/2023)

**Figura 3** – Troca de comentários entre um utilizador e a autora do blogue *Ler por aí*<sup>18</sup>



17 Abreviatura de “também”, comumente utilizada no meio cibernético.

18 Extraído do blogue <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt>

O terceiro exemplo consta na página *Horas Extraordinárias*. A publicação em análise, mais do que de foro literário, é de foro político, remetendo para um tópico importante da história de Portugal, sendo o título da publicação “25 de Abril”<sup>19</sup>. Cabe, antes de prosseguirmos, contextualizar a data em questão, quanto ao paradigma histórico português. No dia 25 de abril de 1974, deu-se, em Portugal, a revolução que iria permitir o fim da ditadura do Estado Novo, passando Portugal, assim, a ser um país democrático. A autora, nesta publicação, escreve uma única palavra, a qual se circunda de significado histórico e pragmático: “Sempre!”. Como seria expectável, esta publicação suscitou uma onda de comentários direcionados ao âmbito político, mais do que ao literário. Tendo em mente o espaço de interação que a troca de comentários permite, alguns leitores incorrem em críticas à política portuguesa. Transcrevo um comentário de um leitor, o qual inicia o mesmo citando a frase “Liberdade!” da autora, em tom irónico, dando a entender o seu desagrado com o atual Governo português. Leia-se:

“Liberdade! O PS<sup>20</sup> tomou tudo! Concursos a jeito! Tudo para os amigos e para os outros nada! Tenho um familiar especialista médico com média de 18, mas como nunca teve filiações, as ligações ao poder contam muito mais que o saber nos concursos. Veja-se mais um novo caso, Ana Jorge na Cruz Vermelha e agora na Misericórdia.” (Maria Pedreira, *Horas Extraordinárias*, <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/25-de-abril-885642>, consultado em 21/02/2023)

Quanto à autora, embora concorde, em parte, com o comentário do leitor, tenta remeter e recentrar o conteúdo da sua resposta para o âmbito literário, não deixando, contudo, de alimentar esta troca interativa e assíncrona de opiniões: “Bom, é inegavelmente uma liberdade essa que o PS tomou...eheheh! Enfim, aqui falamos de liberdade de ideias e de leituras, de escrita... penso eu, e, foi ao que me referi. Saudações livres

---

19 <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/25-de-abril-885642>

20 Partido Socialista



para si!”. (Maria Pedreira, Horas Extraordinárias, <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/25-de-abril-885642>, consultado em 21/02/2023)

**Figura 4** – Publicação intitulada “25 de Abril”, constante no blogue *Horas Extraordinárias*<sup>21</sup>



Por último, terminaremos esta secção com um quarto exemplo quanto às trocas dialogais. A publicação em análise intitula-se “Carrinhos de linhas”<sup>22</sup>, tendo sido a mesma publicada no dia 10 de janeiro de 2023, no blogue *Ler por aí*. O objetivo deste exemplo é demonstrar que, através dos comentários, os leitores enveredam pelo elogio, no sentido de enaltecer ora a publicação em si e o conteúdo da mesma, ora a opinião/contributo do próprio autor quanto a esta. Na publicação em questão, a autora faz um relato sobre a sua infância, sobre itens e acontecimentos que a marcaram nesta fase da sua vida, frisando nas duas últimas linhas o “real” objetivo desta publicação: deixar “por escrito” as saudades que tem do seu pai: “Ontem foi o aniversário do nascimento do meu pai. O homem que conheci através da imaginação porque a vida não é justa”.

21 Extraído do blogue <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt>

22 <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/carrinhos-de-linhas-340187>

Certo leitor, por sua vez, opta por enaltecer o testemunho quase confessional da autora, como se pode ler no excerto:

“Texto tão bonito, Patrícia. A minha mãe trabalhava numa drogaria onde, tal como parece que acontecia nessa mercearia, havia um pouco de tudo. Além das prateleiras cheias das mais variadas coisas, lembro-me dos cheiros. O meu fraquinho era o bidão da serradura e os meus dias preferidos eram os de inventário, que tesouros. :-) Paula”. (Patrícia, Ler por aí, <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/carrinhos-de-linhas-340187>, consultado em 20/02/2023)

### 3.3.1 Conclusões quanto às trocas dialogais

Analisaram-se, no tópico 2.5, quatro exemplos de trocas dialogais entre autores de blogues e respetivos leitores. Estas trocas dialogais foram feitas nas próprias publicações dos vários blogues analisados, através da secção dos comentários. Este diálogo permite, assim, uma interação assíncrona entre autor e leitor, uma troca de impressões e opiniões, convergentes ou divergentes, bem como, em certas ocasiões, encetar um debate construtivo sobre a temática da publicação em questão – conteúdo literário, sociocultural, histórico, político, entre outros. Proponho, assim, categorizar as trocas dialogais em três tipos de conteúdo: *elogiativo*, *crítico* e *neutro*.

No primeiro exemplo, podemos considerar a troca dialogal entre autor e leitor numa categoria elogiativa, nomeadamente num contexto assertivo ou de agradecimento. A leitora refere que tem o livro referido na publicação, *Uma Educação*, e que irá lê-lo numa próxima oportunidade – “[...] não me tiraste vontade alguma de o ler, até pelo contrário, tem de ser o próximo”. Já no segundo exemplo, esta troca dialogal enquadra-se claramente numa categoria crítica. O leitor opta por um teor nocivo no seu comentário, mostrando um claro desagrado, uma discórdia para com a opinião da autora, como se pode ver nos exemplos “Um tipo de discussão absolutamente obtusa [...]”, ou “À autora, aconselho alargar o espetro de análise, e não se limitar ao seu

círculo social”. Quanto ao terceiro exemplo, podemos enquadrar a troca dialogal em apreço numa categoria neutra. A terceira publicação dada como exemplo é, de modo geral, de foro político, tendo a Revolução de 25 de abril como foco. O comentário dado como exemplo configura um testemunho e ilustra um descontentamento com o estado atual da política portuguesa, optando, o leitor, por criticar o Partido Social e os “interesses” que circundam o mesmo, ao invés da opinião da autora em si. Já o último exemplo, o mesmo remete para um elogio, por parte de um leitor, enquadrando, assim, essa troca dialogal numa categoria elogiativa, como se pode ler no excerto “Texto tão bonito, Patrícia”.

Deste modo, é possível concluir que as trocas dialogais, tecidas através dos comentários no universo da *blogosfera*, permitem vários tipos de interações: elogiativas, críticas, assertivas, permitindo edificar um ambiente de diálogo e de construção de um espaço de reflexão, embora, por vezes, se afaste do tema literário que deveria ser o cerne da interação. Se, por um lado, se revela interessante concluir de que maneira as publicações feitas nos blogues podem exercer algum tipo de influência na vida de quem as lê – nomeadamente, no âmbito da Literatura, em concreto –, por outro, também é importante considerar que a troca de comentários pode constituir um espaço de debate, de conversa, de partilha de ideias.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi tratado, nesta reflexão, o blogue e a sua capacidade quase camaleónica enquanto espaço de partilha de informação. Embora o foco tenha sido o blogue de conteúdo literário, existem, como é sabido, variadíssimas hipóteses de outros conteúdos a serem partilhados, sejam eles musicais, políticos, culinários, entre tantos outros exemplos. Quanto ao conteúdo literário, foram analisados cinco blogues respeitantes a este tema, tentando enquadrar os mesmos ora no universo da *blogosfera*, ora no universo da Literatura, enquanto veículo informativo. Tentou-se proceder à análise de elementos que fossem transversais aos

cinco blogues selecionados, dos quais é possível destacar os seguintes tópicos: o tipo de linguagem – informal, mas cuidada e com o objetivo de “aproximar” os leitores; todos os blogues analisados – embora não a totalidade das publicações que estes contêm – remetem para a análise literária, bem como para a sugestão, por parte dos autores, de livros que estes aconselham a ler; a inclusão de elementos multimédia nas sugestões literárias, nomeadamente as capas dos livros em questão.

Podemos entender o blogue como o precursor das redes sociais da atualidade, no sentido em que há vários elementos existentes nestas que já existiam, e ainda existem, no blogue, como por exemplo: a partilha de vários formatos multimédia, a possibilidade de comentar publicações, a ordem ante-cronológica pela qual as publicações estão dispostas na página, entre outros. Embora exista há mais tempo que as redes sociais, o blogue continua a somar novos utilizadores. É, de facto, um universo cibernético peculiar, prolífero e interessante.

## CORPORA DE ANÁLISE

COELHO, N. Novidade – “Ruído Branco” de Don Delillo. In: Nuno Coelho. **Ministério dos Livros**. 24 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://ministeriodoslivros.blogs.sapo.pt/novidade-ruído-branco-de-don-delillo-1671921>. Acesso em 24 de fev. de 2023.

DANIELA. Perigo na Casa do Fundo | Agatha Christie. In: Daniela. **Mente Literária**. 16 abril 2018. Disponível em: <https://menteliteraria.blogs.sapo.pt/perigo-na-casa-do-fundo-agatha-76258>. Acesso em 22 de fev. de 2023.

PEDREIRA, M. 25 de Abril. In: Maria do Rosário Pedreira. **Horas Extraordinárias**. 25 de abril. 2023. Disponível em: <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/25-de-abril-885642>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

PATRÍCIA. Carrinhos de linhas. In: Patrícia. **Ler por aí**. 10 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/carrinhos-de-linhas-340187>. Acesso em 20 de fev. de 2023.

PATRÍCIA. Inacreditável. In: Patrícia. **Ler por aí**. 26 de março de 2023. Disponível em: <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/inacreditavel-344151>. Acesso em 20 de fev. de 2023.

PATRÍCIA. Ler mulheres, eis a questão. In: Patrícia. **Ler por aí**. 01 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://ler-por-ai.blogs.sapo.pt/ler-mulheres-eis-a-questao-342164>. Acesso em 20 de fev. 2023.

PEDREIRA, M. O rei dos pícaros. In: Maria do Rosário Pedreira. **Horas Extraordinárias**. 13 de fevereiro. 2023. Disponível em: <https://horasextraordinarias.blogs.sapo.pt/o-rei-dos-picaros-862888>. Acesso em: 21 de fev. de 2023.

S. Daniela. **A Biblioteca da Daniela**. Disponível em: <https://abibliotecadadaniela.blogs.sapo.pt/>. Acesso em 23 de fev. de 2023.

## **BIBLIOGRAFIA TEÓRICA**

BOIS, G., SAUNIER E., & VANHÉE, O. La critique littéraire amateur sur les blogs de lecteurs. **Reset**, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/reset/736>. Acesso em: 13 de jun. de 2023.

CAMINITTI, R. Mais que milhares de palavras. **Portal Comunique-se**, 2018. Disponível em: <https://portal.comunique-se.com.br/mais-que-milhares-de-palavras/>. Acesso em 17 de fev. de 2023.

HERNÁNDEZ, S. El blog como un tipo de literatura popular: problemas y perspectivas para el estudio de un género electrónico. **Culturas Populares. Revista Electrónica 3**, p. 1-13, set-dez. 2006. Disponível em: <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/cortes.pdf>. Acesso em 18 de fev. de 2023.

PEREIRA, M. El discurso autobiográfico en el blog personal: características de un género híbrido. **Culturas Populares. Revista Electrónica** 3, p. 1-13. Disponível em: <http://www.culturaspopulares.org/textos3/articulos/frey.pdf>. Acesso em 18 de fev. de 2023.

SCHMIDT, J. Blogging Practices: An Analytical Framework. **Wiley Online Library**, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1083-6101.2007.00379.x>. Acesso em 11 de maio de 2023.

SEARA, I. A construção de um espaço de tertúlia no weblog: estudo sociopragmático. In Sónia Frota & Ana Lúcia Santos (eds.). **Artigos seleccionados do XXIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, 2008. APL/Colibri. SEARA, I. A construção de um espaço de tertúlia no blogue: um estudo sociopragmático. Universidade Aberta, 2007.

SEARA, I. Le weblog: Frontières d'un nouveau genre. **Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes**. Tübingen, Niemeyer, pp. 243- 252, 2010.

# A CONTRIBUIÇÃO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS EM BLOGS COM FOCO NO ENSINO DE GEOGRAFIA<sup>1</sup>

*Fabrcia Íris de Arruda  
Francisco de Assis da Macena Junior*

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem pode funcionar como representação do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação (MARCUSCHI, 2008). Frente a isto, muitas foram às discussões em torno de qual concepção seria a mais adequada. Diante das definições sabidas, a linguagem como meio de interação seria a concepção mais coerente diante do universo dinâmico e complexo em que vivemos.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo dinamismo e pelo imediatismo, principalmente com o advento da web 2.0 e do computador pessoal, que propiciaram novas formas de interação entre as pessoas. O mundo é constituído na e pela linguagem. Existimos enquanto sujeitos

---

1 Este artigo resulta de reflexões feitas na disciplina “Formação de Professores em Tempos Híbridos: teorias e práticas”, ministrada, em parceria, pelo Prof. Dr Antônio Roberto Faustino da Costa e a Profª Dra. Simone Dália de Aranha Gusmão, componente curricular (Tópicos em Educação I) do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB).

sociais por causa dela. Entende-se a linguagem como um sistema complexo marcado por signos, gráficos, gestos, imagens, sons e toda e qualquer forma de expressão que possa representar uma comunidade ou a própria subjetividade do indivíduo.

Para Bakhtin (1986) é por meio da linguagem que nos reconhecemos humanos, interagimos na sociedade, que nos constituímos sujeitos. O universo da internet favorece esse processo de interação e se constitui, principalmente, pela linguagem, principalmente na integração semiótica, multimodal. Nesse universo ciberespacial “surtem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015 p.116).

Dessa forma, por vivemos em espaços (reais e virtuais) marcados pela linguagem e pela interação, dizemos que, ao interagir, temos sempre objetivos a serem atingidos, efeitos que queremos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais) por isso é correto dizer que o uso da linguagem é essencialmente argumentativa (KOCH, 1987, p.26).

Assim, os enunciados que compõem os discursos são direcionados de acordo com as nossas intenções. A linguagem se encontra dispersa no meio real e, principalmente no virtual, atualizando os sentidos e (des) velando a ideologia e conseqüentemente, a formação discursiva dos sujeitos. Nessa lógica, encaramos as redes sociais como mecanismos complexos que compõem a tessitura discursiva, a exemplo do blog, marcado por práticas de linguagem variadas, haja vista que contemplam todos os assuntos.

Por isto, a linguagem é uma dialogia, ou melhor, uma “argumentatologia”, não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer ou outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade. Os recursos linguísticos que colaboram para o processo de argumentação, segundo Koch (2008), são os operadores



argumentativos, responsáveis por indicar a força argumentativa dos enunciados e direcionar os sentidos.

Mediante as proposições colocadas, este artigo tem o objetivo de analisar o discurso de blogs com foco no ensino de geografia, no intuito de saber quais os efeitos de sentido provocados pelos operadores argumentativos, observando qual a contribuição destes para a tessitura argumentativa proposta. Como objetivos específicos pretendemos, também, 1) Incentivar o trabalho com gêneros do ambiente digital, 2) Propor um diálogo entre às áreas de língua portuguesa e Geografia 3) Analisar as escolhas argumentativas dos principais blogs com foco no ensino de geografia, de modo a compreender como a construção argumentativa contribuem para o processo de aprendizagem. Para tanto, além dos teóricos mencionados sobre os operadores argumentativos, utilizaremos também as contribuições teóricas de Gomes (2003), Koch (1987), Calado (2009), entre outros.

Antes de apresentarmos e discutirmos o uso dos operadores argumentativos nos blogs em questão discutimos inicialmente algumas questões fundamentais para compreendermos o objeto em análise, como questões relacionadas à argumentação, às questões teóricas e conceituais que envolvem a semântica argumentativa, bem como a problemática que envolve os operadores argumentativos.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 SOBRE ARGUMENTAÇÃO**

Para se constituir enquanto ser social e se comunicar com o mundo ao seu redor, o ser humano desenvolveu símbolos que possibilitam a realização desse desejo. Nesse sentido, concebemos a noção de que as relações de interação entre os sujeitos são pautadas primeiramente sob a estrutura do primado simbólico, e que se faz substancialmente presente no relacionamento entre o homem, natureza e também seu semelhante. Desse modo, podemos conceber a linguagem como esse

instrumento de interação e representação do homem na sociedade, bem como o viés utilizado para ele se dizer e se perceber na relação com o outro visando conduzir esse outro a agir ou pensar de determinada forma.

A interação social através da língua é fundamentalmente caracterizada pelo recurso da argumentatividade. Por ser dotado de razão e vontades, o homem a todo instante, forma juízos de valor por meio de avaliações, julgamentos e críticas. Assim, ao usar o discurso, ele tenta agir sobre o comportamento do outro ou tenta fazer com que este também compartilhe das suas ideias, e, conseqüentemente, tenha o mesmo pensamento que ele. Nesse sentido, percebemos que o discurso não é isento de intencionalidade. Por trás de cada discurso, há um viés intencional que tem, mesmo que o interlocutor não perceba, o desejo de agir sobre o outro e sobre seu pensamento.

Dessa maneira, o ato de argumentar se apresenta como um modo do sujeito orientar o seu discurso no sentido de chegar a determinadas conclusões, atingir certos fins. Constituindo-se como algo fundamental, o ato de argumentar é permeado pela ideologia, revelando assim, que a ideia de neutralidade é uma ilusão, visto que o discurso que se pretende ingênuo, neutro, é o resultado do posicionamento de um sujeito que assume determinada ideologia (KOCH, 1987). Todo discurso trás consigo uma intenção, mesmo que o próprio falante não a reconheça. Ao aceitar essa concepção, poderemos perceber que não há diferenças entre argumentação e a dissertação, porque ao escolher determinadas palavras para serem expostas, já há uma opção, que vem demonstrando, portanto, uma escolha pessoal, mesmo que a primeira vista pareça imperceptível.

Segundo Koch (1987), foi a partir do surgimento da Pragmática que o estudo sobre o discurso e conseqüentemente, sobre a argumentação, assumiu um lugar central em pesquisas sobre a linguagem. A preocupação dos estudiosos sobre a argumentação teve início quando eles passaram a incorporar a enunciação ao estudo dos enunciados linguísticos, perfazendo um caminho que deu origem à Teoria da Enunciação.

Filósofos como Austin e Searle se dedicaram ao desenvolvimento de estudos relativos aos atos de linguagem, referindo-se àquilo que se faz quando se fala, formulando então a existência dos atos ilocucionários e perlocucionários, pertencentes aos atos de fala. O primeiro diz respeito ao ato que se realiza dentro da linguagem. Já o segundo corresponde “aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e de persuadir” (KOCH, 1987, p. 20). A argumentação tem como objetivo agir sobre o outro, provocá-lo, fazê-lo aceitar determinadas ideias, aderindo-se ao pensamento daquele que fala. Dessa maneira, podemos dizer que o ato de argumentar apresenta-se como um ato de persuasão.

Segundo Koch (1987) os atos de convencer e de persuadir diferenciam-se um do outro, quanto ao significado que abrange. O ato de convencer está voltado para o uso da razão, por meio de um raciocínio lógico, seguindo um caminho próximo daquele construído no campo matemático. Já o ato de persuadir, está voltado para a vontade, os sentimentos do interlocutor, através de argumentos plausíveis, convincentes e tem caráter subjetivo e também ideológico. Convencer conduz para a formulação de certezas, verdades, enquanto que o ato de persuadir leva os sujeitos envolvidos à adesão aos argumentos apresentados.

A argumentatividade está presente no uso da linguagem realizada pelo ser humano nas mais variadas situações, inscrevendo-se, desse modo, no funcionamento da língua. Assim, podemos dizer que a argumentação faz parte de todo e qualquer discurso, uma vez que o andamento deste se dá por meio do jogo articulativo entre as argumentações. Koch (1987, p. 21) ressalta que

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se com EU e constituindo, ao mesmo tempo, com interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

As enunciações podem ter uma multiplicidade de significações, uma vez que, ao construir um enunciado, as intenções do falante podem ser as mais variadas. Nesse sentido, é de fundamental importância saber que toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem está fundada na suposição de que aquele que fala tem intenções ao se comunicar com os demais sujeitos no meio social.

Assim, entender uma enunciação é compreender essas intenções. O conceito de intenção é algo linguisticamente constituído, perceptível por meio do sentido do enunciado.

## **2.2 OPERADORES ARGUMENTATIVOS**

Ao utilizar a língua para se comunicar o ser humano está consequentemente fazendo uso do recurso da argumentatividade, pois é algo que está inscrito na própria língua. Nesse sentido, podemos perceber que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo, uma vez que ao dialogar construímos ideias e argumentos visando influir sobre o interlocutor, sobre o seu discurso, de modo a fazê-lo compartilhar com o nosso dizer, com o nosso ponto de vista.

Esse comportamento do locutor aponta para a concepção de que nenhum dizer é neutro, ingênuo, pelo contrário, ao parecer neutro ele já está buscando fazer com que o interlocutor construa uma determinada visão com relação a ele. Na construção dos textos, nos enunciados é possível perceber a presença de certos elementos linguísticos que colaboram para a realização do “jogo” argumentativo criado pelo locutor, esses elementos são os operadores argumentativos.

A Semântica Argumentativa apreende os operadores argumentativos por acreditar que eles são responsáveis por determinar o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se como importantes marcas linguísticas para a enunciação – evento único de produção do enunciado que não se repete (KOCH, 2008). Esses elementos funcionam na construção linguística e enunciativa como orientadores discursivos, apontando os caminhos que perfazem os argumentos. Para uma melhor

compreensão dos operadores argumentativos é importante sabermos as noções de classe e escala argumentativa.

Segundo Koch (2008), a classe argumentativa refere-se ao conjunto de enunciados que podem ser utilizados como argumento para uma mesma conclusão. Já a escala diz respeito à situação em que dois ou mais enunciados de uma classe se situam em uma escala graduada, apontando com maior ou menor força para a mesma conclusão. Tanto a classe quanto a escala argumentativa mostram a articulação da língua na construção de ideias e argumentos. Passemos então para o exame dos operadores argumentativos apresentados por Koch (2008) e a sua importância na construção textual:

- Determinados operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, apontando o argumento mais forte para uma conclusão r. Esses elementos são: mesmo, até, até mesmo, inclusive. Outros têm a função de assinalar para o argumento mais fraco, deixando, no entanto, subentendido que existem outros mais fortes. Os operadores que demonstram isso são: ao menos, pelo menos, no mínimo;
- Quando há dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, os seus elementos podem ser encadeados através de operadores como e, também, nem, tanto...como, não só...mas também, além de, além disso, entre outros;
- Operadores como aliás, além do mais, são responsáveis por introduzir um argumento decisivo, apresentando-o como um acréscimo, sendo que há um objetivo adiante;
- Certos operadores argumentativos comumente conhecidos como marcadores de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos são: mas, porém, contudo, embora, entre outros. O uso de uns ou outros depende do tipo de estratégia empregado pelo locutor;
- Elementos a exemplo de isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras) são responsáveis por introduzir uma asserção derivada, com o objetivo de esclarecer, retificar, desenvolver uma

enunciação anterior. Têm a função de ajustamento, precisão do sentido. Muitas vezes, essa asserção traz um esclarecimento sobre o que foi dito anteriormente, mas que encerra um argumento mais forte no sentido de uma determinada conclusão;

- Quando se tem escalas orientadas no sentido da afirmação plena (universal afirmativa: tudo, todos) ou da negação plena (universal negativa: nada, nenhum), os quantificadores selecionam certos operadores capazes de dar sequência a construção discursiva.

A partir do que foi exposto acima, percebemos a importância dos operadores para a construção argumentativa dos enunciados, conseqüentemente dos discursos. Além disso, eles contribuem para o prosseguimento dos dizeres do locutor, possibilitando-o atingir determinadas conclusões. Desse modo, pensemos os operadores argumentativos como recursos que ajudam na concretização dos discursos e expressões dos sujeitos, fazendo com que possam posicionar-se frente ao mundo e sua estrutura.

### **2.3 OS BLOGS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Por vivermos na era digital, sabemos que os processos de ensino e aprendizagem precisam atender às novas demandas comunicativas decorrentes da evolução tecnológica. Assim, as tecnologias surgem como um novo aparato instrumental que ajuda a desenvolver novos percursos pedagógicos de aprendizado.

Eles criam suas estratégias para aprender e se comunicar com o mundo por meio da internet e da informática, pois: [...] hoje nossos alunos pensam e processam informação fundamentalmente diferente dos seus antecessores. E estas diferenças são mais profundas e vão muito mais longe do que as maiorias dos educadores percebem” (CORACINI, 2009, p. 3).

Nessa conjuntura de criação de novas possibilidades para a educação a partir da relação com a tecnologia estão os blogs, que permitem a possibilidade de uma articulação entre as linguagens oral e escrita. Tal situação permite a produção de sentido(s) e favorece as trocas entre internautas (SILVA, 2009), já que fazem parte da vida cotidiana nos diversos âmbitos.

Ao pensarmos o ensino de geografia e as diferentes linguagens que permeiam a nossa sociedade, lembramos, principalmente, dos recursos disponíveis na e com a internet. Miranda (2012) destaca a importância do trabalho com a transversalidade nas áreas das ciências humanas, sobretudo, para ampliar as discussões em sala de aula, e no ensino de geografia não é diferente, pois o professor pode criar *links* com os conteúdos já trabalhados de maneira ortodoxa.

Concordamos com Silva (2009) quando ele enfatiza que os blogs se constituem como importantes ferramentas para a educação, tendo em vista serem espaços abertos, que facilitam a interação, a interatividade, a transmissão e difusão de informações e se configurarem como uma extensão da sala de aula.

Os blogs, das muitas funções que possuem, são autênticos geradores de conteúdo original. Muitos dos blogs encontrados na internet sobre a área de educação geram conteúdo original, difundindo conhecimento entre os usuários, como o caso dos blogs com foco no ensino de geografia, por exemplo.

O uso do blog como ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia é interessante para o registro dos trabalhos dos alunos e proporcionam maior visibilidade e interação com os pais, comunidade escolar, estudantes de outras escolas e cidades e, porque não dizer, do mundo.

A busca por uma nova metodologia na disciplina de Geografia veio justamente para auxiliar professores que migraram de outras tecnologias como livros, quadro e giz para a informática, seus estudantes nasceram inseridos nessa nova realidade e desconhecem como era o mundo antes da internet.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

O *corpus* escolhido para análise é constituído por *prints* de dois *blogs* que difundem conteúdos com foco no ensino de geografia. Escolhemos as páginas através de uma pesquisa na internet e a preferência por elas se deu, sobretudo, pela forma como exibem seus conteúdos.

O primeiro *blog* escolhido, intitulado “Geografia para Professores”, pertence ao ex-professor de geografia Rafael Furlan, que criou a página com o intuito de não “perder” os conteúdos que havia produzido como docente, haja vista que hoje ele atua como técnico do IBGE, e até por isso, pretende colocar, também, no *blog*, conteúdos sobre produções geográficas e estatísticas do IBGE, atual ofício do produtor do *blog*.

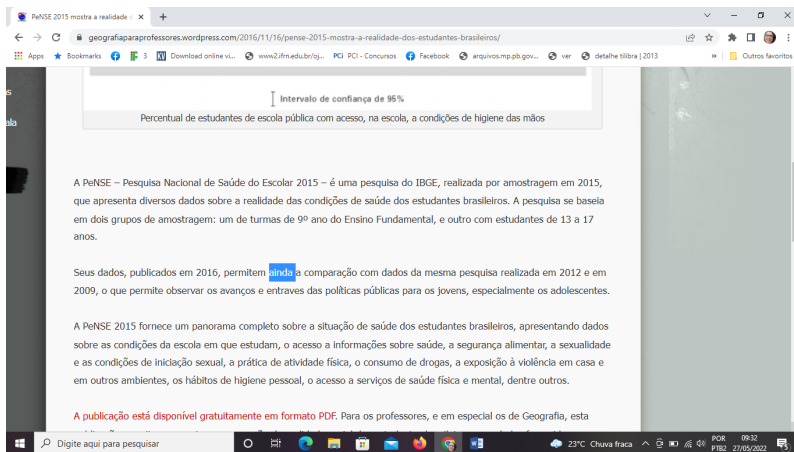
A postagem escolhida para análise tem como título “PeNSE 2015 mostra a realidade dos estudantes brasileiros” que fala sobre os dados referentes a saúde dos estudantes brasileiros.

No *post* destacamos o operador argumentativo “ainda” que, segundo Koch (2008), tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos, conferindo-lhe assim sentidos adicionais, já o fenômeno linguístico da pressuposição diz respeito a supor antecipadamente a ideia veiculada. É possível inferirmos que a sua utilização permite adicionar outras informações à discussão, no caso, a comparação com outras pesquisas, para que se possa ter um panorama mais detalhado daquilo que foi mostrado na pesquisa.

Percebe-se a intencionalidade do discurso, que é desvendada, progressivamente, através de pistas como operadores argumentativos, que além de direcionar o sentido, apontar para determinadas conclusões, confere a estes também novas roupagens, novos sentidos.



**Figura 1:** Blog Geografia para professores



**Fonte:** <https://geografiaparaprofessores.wordpress.com/2016/11/16/pense-2015-mostra-a-realidade-dos-estudantes-brasileiros/> (Acesso em 20 de mai.2022).

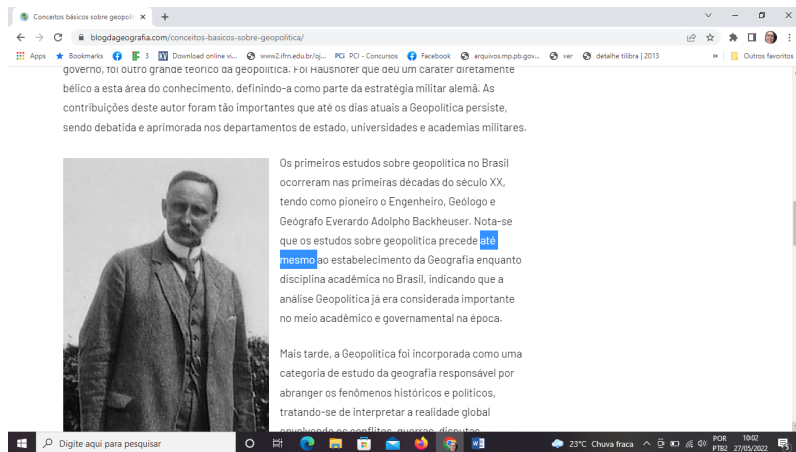
O segundo post escolhido para análise foi publicado no “Blog da Geografia”, uma página responsável por difundir conteúdos sobre geografia, além de outras matérias que versam sobre ciências, mas que tem profunda relação com assuntos do campo geográfico. Na postagem em destaque o autor explica e conceitua a geopolítica, além de expor as suas implicações para a sociedade, sobretudo, na questão diplomática e econômica. O operador argumentativo em destaque, “até mesmo”, serve para dar ênfase ao fato do estudo da geopolítica preceder até mesmo a constituição da geografia como disciplina escolar. A tessitura argumentativa destaca, dessa forma, o assunto principal, fazendo com que o leitor se atente ao que está sendo lido.

Para Koch (2008) o operador argumentativo em destaque funciona como o direcionador do argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão.

Assim, é possível dizer que essa construção argumentativa de um argumento mais forte, desemboca no recurso da ênfase, no sentido de fazer com que as pessoas compreendam a importância desse estudo, já

que é algo bastante antigo e de grande importância na atualidade para compreender as relações e o funcionamento da sociedade.

**Figura 2:** Blog da Geografia



**Fonte:** <https://blogdageografia.com/conceitos-basicos-sobre-geopolitica/> (Acesso em 20 de mai.2022)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentatividade é um recurso discursivo presente em todos os momentos em que o ser humano faz uso da linguagem, inscrevendo-se desse modo no funcionamento da língua. O ato de argumentar se apresenta como uma forma de o sujeito orientar o seu discurso no sentido de chegar a certas conclusões. Por trás de cada discurso, o sujeito circunscreve, mesmo que não perceba, uma intencionalidade, um desejo de agir sobre o outro.

Nesse sentido, a Semântica Argumentativa enfatiza o estudo sobre os operadores argumentativos, uma vez que são responsáveis por determinar o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se como importante recurso para a construção dos discursos dos sujeitos (KOCH, 2008).

Ao refletir sobre a construção discursiva dos sujeitos em nossa sociedade, percebemos a grande importância e contribuição dos espaços virtuais para sua concretização. Os diversos gêneros emergentes possibilitam a interação entre os sujeitos, por meio da divulgação de opiniões, pensamentos, pontos de vistas, permitindo trocas dialógicas, bem como sendo um espaço abrangente e propício para a construção de identidades, com a autoafirmação, reafirmando sua ideologia. Nesse sentido, o blog consegue ser um importante espaço virtual para a exposição de ideias e de comportamentos.

Ao propormos essa relação da geografia com a língua portuguesa, entendemos a necessidade do diálogo entre às áreas para o alargamento dos horizontes de aprendizagem, bem como o fortalecimento dos conhecimentos que, por mais que estejam consolidados dentro de suas áreas, necessitam de atualizações e de novos olhares sobre eles.

No que diz respeito a análise proposta, ainda que incipiente e longe do esgotável, em se tratando de proposições e reflexões acerca da temática, foi nosso intuito demonstrar como a argumentação e seus elementos são importantes nas construções discursivas e como contribuem para as leitura(s), bem como para os aprendizado(s), nesse caso, no ensino de geografia, com blogs focados em assuntos da área.

Por fim, acreditamos que artigos como esse podem servir para que futuros trabalhos também possam pensar na integração das áreas, no sentido de ampliá-las, por meio do fortalecimento dos elos.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

CORACINI, Eva Graciela Reyes. **Novos tempos, novos desafios. O professor do século XXI**. In: Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 2009, Veracruz, México. Anais do Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Ciudad de México, México, 2009. p.

1-13. Disponível em <http://www.colposgrado.edu.mx/reyes.pdf> Acesso em 3 de maio de 2011.

KOCH, I.V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

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

MARINHO, Simão Pedro. **Blog na educação e Manual básico do blogger**. Disponível em: [http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho\\_manual-blog\\_v3P2.pdf](http://www.ich.pucminas.br/pged/db/txt/marinho_manual-blog_v3P2.pdf) Acesso em 20 de mai.de 2022.

MIRANDA, Fátima Helena da Fonseca. **Uso de blog em educação ambiental: uma possibilidade pedagógica**. Fundação Oswaldo Aranha. Dissertação de Mestrado Programa profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Volta Redonda-RJ: UNIOFA, 2012.

ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, L. T.; ALBUQUERQUE, M. **Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos**. Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa - RELATEC, v.8, n.2, 2009.

# GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: QUE RELAÇÃO HÁ?

*Jucileide Maria Oliveira Cândido  
Manassés Morais Xavier*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro didático tem cada vez mais buscado se alinhar às demandas contemporâneas do público que atende, haja vista o seu papel perante uma sociedade em total disparidade socioeconômica. Logo, este é um instrumento pedagógico frequente nas práticas docentes além de ser, em muitas realidades, o “único material de leitura”, estudo/consulta dos estudantes brasileiros em seus lares, uma vez que a aquisição de um livro por vezes concorre com as necessidades básicas de sobrevivência (ROJO E BATISTA, 2003, p.15-16). A política pública que busca garantir a distribuição criada pelo Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante, PNLD), o qual destina obras didáticas, pedagógicas e literárias sistematicamente, de forma regular e gratuita. A Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), atualmente, é um dos principais documentos regulamentadores do PNLD – 2021, norteando as práticas de linguagens básicas, tais como leitura, escuta, produção de textos, sejam eles orais, escritas ou multissemióticos, com vista a análise linguística/semiótica.

Tal orientação, sem dúvida, insidou sobre o edital do PNLD-2021, bem como as orientações advindas do Novo Ensino Médio.

Com base nesse contexto, destacamos que nosso olhar terá a lente da Teoria Dialógica da Linguagem (doravante, TDL), desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, visto que ela se caracteriza pela compreensão de que os gêneros discursivos são frutos de condições de produção em face de sua natureza social e dialógica. Além disso, focamos nas diretrizes que configuraram os LDP que implicaram na presença dos gêneros discursivos digitais pertinentes às atuais práticas de linguagem da seleção que cada obra fez. Vale salientar que, neste artigo, três obras, pertencentes ao objeto <sup>2</sup>, são alvo para geração de dados, quais sejam: “Interação Português” de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai (2020); “Multiversos Língua Portuguesa”, dos autores Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2020); e “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”, volume único, das autoras Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marcheti, Lívia Bueloni Gonçalves, Mirella Cleto Wilker Sousa e Andressa Munique Paiva (2020), instrumentos didáticos em que os autores selecionaram os gêneros discursivos digitais presentes na produção, o que requer um esclarecimento acerca do conceito de gêneros que motivaram a escolha. Nessa direção, partimos da questão norteadora: com que frequência os gêneros discursivos digitais são contemplados nos LDP do Ensino Médio?

Na perspectiva de responder à questão, elaboramos os seguintes desdobramentos implicados pelo objetivo: (i) realizar o levantamento dos gêneros selecionados em cada obra; e (ii) descrever as escolhas e quais impressões esta seleção permite inferir com relação à abordagem dos gêneros discursivos digitais nos LDP supramencionados.

---

1 Trata-se de um combo que compõe “Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio” “Obra Didática Específica de Língua Portuguesa”, do conjunto, esta última foi a elegera nos três combos de editoras diferentes. (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 4).

Esta produção se organiza em seis seções, distribuídas da seguinte forma: considerações iniciais e finais, dois tópicos de natureza teórica, sendo um acerca do LDP e outro sobre os gêneros discursivos digitais; um tópico com orientações metodológicas e um outro com as análises.

A seguir, tratamos do LD resgatando brevemente os entraves que ele já sofreu ao longo de sua jornada até sua reconhecida importância, sobretudo, na realidade brasileira, além de mostrarmos um pouco das prerrogativas oficiais que traçam um pouco do perfil de cada obra ditando requisitos de aprovação pelo PNLD.

### **LDP: DA SUA CONCEPÇÃO ÀS ATUAIS PRERROGATIVAS**

Em razão da responsabilidade social que o LDP carrega ao longo de sua existência, muitas são as pesquisas que se debruçaram/debruçam sobre este artefato didático, contudo, com todas as mudanças de paradigmas sofridas é possível afirmar que este instrumento tem sido um grande agregador tanto no contexto de sala de aula quanto fora dela. Partindo do pressuposto de que a sala de aula é um lugar que reúne as mais diversas camadas sociais e, conseqüentemente, vozes plurais, nada mais natural do que resgatarmos um pouco da história do LD e sua consolidação como política pública.

Embora tenhamos, hoje, consciência dos efeitos da universalização da escola, é pertinente lembrar que nem sempre foi assim, somente depois do processo de democratização a escola recebeu as camadas mais vulneráveis da sociedade. Tal medida, sem dúvida, foi um ponto positivo, contudo, trouxe implicações que mereciam e merecem ser consideradas para melhor atender o novo público.

Outro fator que prejudicou a consolidação imediata dos LDP no cenário educacional foi a ausência de identidade linguística e cultural, provocando sérios problemas, dentre eles a evasão escolar, além da elevação súbita da demanda exigir um aumento no número de professores, mas que, por caráter de urgência, foi suprido por profissionais sem a devida qualificação acadêmica. Ainda tratando de evasão, segundo

Rojó e Batista (2003, p. 19-20), o LDP por focar na língua, estruturalmente, negligenciando “as abordagens discursivas ou a réplica ativa”, perdeu de vista o papel da escola de formar cidadãos críticos e reflexivos. Tal postura, de acordo com os autores, de focar na norma e na forma culta, em detrimento das variedades sociais, geográficas da língua em uso e as práticas orais, gerou o afastamento dos alunos e a sua falta de interesse.

O fato é que nas primeiras elaborações do LD não havia políticas públicas destinadas à sua regulamentação, pois não apresentavam muito interesse por parte do governo, somente a partir da criação do PNLD pelo Ministério da Educação, foi possível atentar um pouco mais para a sua elaboração com vistas a melhorar sua qualidade. Além do mais, as instituições científicas também contribuíram ao longo dos anos para seu aperfeiçoamento, que, nas palavras de Rangel (2020), o LDP saiu do status de vilão à esperança para aprendizado do estudante, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências.

Depois de uma trajetória de dificuldades no que tange a consolidação do LD e após o Ministério da Educação, por intermédio do PNLD, criar critérios de aprovação das obras foi possível perceber o seu aprimoramento gradativo, passando a significar um elemento que pode sim ser auxiliador em vários contextos, principalmente, em situações de vulnerabilidade. Vale salientar aqui que há instituições que não dispõem nem mesmo de material de expediente, tendo o LDP como único suporte para mediação.

Frisamos, ainda, que não comungamos do pensamento de que sozinho o LDP pode melhorar os entraves da educação brasileira, porque assim estaríamos desconsiderando a função do professor na construção do conhecimento através do ensino. Feita essa elucidação, deparamo-nos na pertinência que tal artefato se faz indispensável em razão da pluralidade que se constitui a escola e como tal requereu dela uma resignificação do processo educativo, pautado na identidade linguística como traduz Bakhtin (2019, [1944-1945]):



O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande diversidade de formas e métodos de trabalho. [...]. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2019 [1944-1945], p. 07, grifo do autor).

Ao dar ênfase a necessidade de respeitar a individualidade linguística do aluno, Bakhtin (2019 [1944-1945]) orienta para a necessidade de valorizar a identidade social, o que também nos impulsiona a pensar o LDP como um dos recursos que apoie nesse sentido.

A mesma omissão também ocorria no que tange à questão dos gêneros discursivos, sendo alguns negligenciados no LDP, assim somando todos esses fatos e desconsiderando o tempo histórico da nova geração que os documentos oficiais traçam diretrizes regulamentadoras. Nessa direção, o PNLD- 2021 segue o direcionamento da BNCC, estimulando os autores das obras didáticas a compreenderem que ao “reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais” (BRASIL, 2014, p. 17). Isso ocorre porque o próprio PNLD tem como um dos objetivos “VI - Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Decreto<sup>2</sup> Nº 9.099/2017, p.7), diante disso, em termos de comparação, recorreremos aos editais do PNLD-2018 e ao PNLD-2021, onde o primeiro não faz menção à cultura digital, já o edital mais recente enfatiza a necessidade de trazer materiais pautados nela, ou seja, há uma mudança de horizonte considerável. Assim, inferimos que depois da BNCC, sem dúvida, os gêneros discursivos digitais seriam elegidos na escolha do repertório textual das obras.

---

2 Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72>. Acesso em 17/12/2021.

Assim, é inevitável elencarmos, a partir da leitura dos editais que, o PNLD- 2021 valoriza as práticas cotidianas de linguagem, não se limitando só a cultura da escrita na promoção da representatividade linguística, assim como sua adequação aos contextos de uso. Então, com base nessas pontuações, entendemos que os gêneros discursivos digitais são elementos que merecem nossa investigação quanto à análise de quanto e como se leu essa precursora prescrição.

Para tanto, o tópico a seguir, valendo-se da TDL, traz o conceito de gêneros discursivos empreendido pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin.

## **O QUE SÃO GÊNEROS DISCURSIVOS À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN?**

Para Bakhtin (2016 [1952/1953]), os enunciados surgem como um produto da atividade humana e, por ter essa propriedade, acabam por tipificar, originando os gêneros do discurso. Metodologicamente, o autor, na obra “Gêneros do discurso” promove a percepção tanto das bases relativas quanto estáveis dos gêneros, o que é promissor ao passo que traz essa natureza discursiva e evidencia seu caráter condicionante aos fatores sociais e históricos.

Tais observações explicam a riqueza e a diversidade de gêneros discursivos que são inesgotáveis, já que se desdobram no mesmo ritmo da atividade humana, como destaca o trecho a seguir:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas

cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2016, [1952/1953], p. 11-12, grifo do autor).

O filósofo russo optou por trazer à tona a maneira como os gêneros se constituem, esclarecendo o vínculo de causa e de consequência entre a utilização da linguagem e as atividades humanas que, moduladas por cada esfera, dão condições específicas de produção para enunciados a depender das finalidades propostas no interior do ato comunicativo. Ao nos depararmos com essa relação - linguagem e atividade humana -, percebemos como a vida social está intrínseca à linguagem.

Nessas condições, os gêneros são enunciados relativamente estáveis que podem sofrer alterações ocorridas nas esferas de comunicação. Depreendemos, pois, que a tipificação dos gêneros do discurso se dá em razão das especificidades de cada campo de comunicação, nessa direção, compreendemos a cultura digital como um espaço que tanto suporta vários gêneros como estimula a criação de novos.

O tópico vindouro cumprirá o papel de localizar a natureza metodológica deste breve estudo.

## **SOBRE A NATUREZA METODOLÓGICA**

Registramos que este artigo se vincula à tipologia documental, posto que visa contribuir com a análise dos gêneros discursivos digitais presente no livro didático, documento importante que contribui para igualdade e equidade de acesso à cultura. Frisamos o LDP como documento, imbuídos pelas palavras de Gerhardt; Ramos; Riquinho; Santos (2009) que dispõem da explicação de que existem dois tipos de documentos: os de primeira mão (assim definidos por não receberem nenhum tratamento, avaliação) e os de segunda (justamente por receberam o trato que os de primeira não receberam). Assim, o LDP, por via do próprio PNLD, passa por uma avaliação que legitima o uso na sala de aula, o que não isenta a importância da avaliação de outros

órgãos, tendo em vista que os interesses se diferem. A referida análise contribuirá para a geração de dados pertinentes para a compreensão do momento histórico de sua recente construção, evidenciando a atividade humana dessa época.

Por se tratar de um artigo de cunho documental, evocamos Gonsalves (2001) para explicar a sua pertinência quando destaca que se pautar na natureza documental viabiliza a descrição e análise das características de documentos de ordem científica ou não, sempre o tornando como objeto de estudo. Então, a descrição e a análise se fazem inerentes. Objetivamos, dessa maneira, entender como estão sendo abordados os gêneros discursivos digitais nas obras selecionadas neste estudo, as quais estão sendo usadas no atual ano em algumas instituições nacionais de ensino.

Segundo Celani (2005), o paradigma qualitativo interpretativista tem problematizações merecedoras de atenção, referendados também por esse pressuposto que converge com os interesses deste artigo, daremos prosseguimento fundamentados no seu estudo. Sendo assim, esta pesquisa, situa-se no paradigma de base qualitativa, de natureza interpretativista por ir ao encontro dos mesmos horizontes centrados na interpretação de fenômenos sociais inseridos em situações de práticas discursivas. (BORTONI-RICARDO, 2008).

No seguinte tópico, teremos a oportunidade de olhar analiticamente para as obras, inferindo o que dos documentos oficiais se materializa nelas.

## **DA TEORIA À MATERIALIZAÇÃO DIDÁTICA**

A cultura contemporânea nos leva a pensar sobre as interferências que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os meios digitais incidiram sobre, especialmente, o ensino, desafiando a produção de conhecimento, bem como as relações interpessoais. Nesse sentido, o que estamos experimentando é um processo em que a cultura atual está permeada por tecnologias digitais inerentes às diversas atividades

essenciais ao cidadão. Isso reverbera no ensino de língua, na formação do professor e, conseqüentemente, em todos os materiais de apoio, como os LDP.

Como já mencionado anteriormente, no PNLD – 2018 do Ensino Médio não houve qualquer citação a respeito da cultura digital, sendo o PNLD – 2021 o precursor dessa exigência metodológica na elaboração dos livros. Esse enfoque se deu, sobretudo, pela incidência do digital no cotidiano nos últimos anos, mesmo porque o ensino de línguas precisa privilegiar a análise crítica desse fenômeno. Partindo dessa visão, construímos os Quadros 1, 2 e 3 para que haja uma melhor visualização da geração de dados desta pesquisa, realçamos neles a maneira que encontramos de apresentar os resultados dos levantamentos realizados em cada obra. A fim de observar se houve a recorrência de gêneros discursivos digitais nas obras didáticas específicas de Língua Portuguesa por incentivo do PNLD – 2021.

De antemão, a primeira obra selecionada, “Interação Português”, volume único, das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD – 2021, conta com uma organização estrutural de 12 unidades temáticas, as quais fazem referências aos diversos conteúdos socioculturais pertinentes aos Temas Contemporâneos Transversais, bem como o desenvolvimento das competências cognitivas e socioafetivas básicas para a vida social, como incentiva o Novo Ensino Médio, como o trabalho, por exemplo, já que possui como público-alvo alunos que logo mais estarão frente ao mercado de trabalho, exigência dos documentos parametrizadores.

Cada uma dessas unidades está subdividida em tópicos como: Literatura, Literatura viva, Leitura, Análise linguística e semiótica, atividades, produções de texto e tópico intitulado “Eu, você... e todo mundo” - este nos chama a atenção para questões individuais, para bilateralidade linguística e, por fim, o indivíduo como um ser social. No que se valem das estéticas literárias como fio organizador, não o faz cronologicamente, além de não trazerem apenas os cânones, investindo, também, em literatura contemporânea. Essa postura faz-nos inferir que se deu

por haver um privilégio para o diálogo entre os tempos sociais e históricos das obras e, evidentemente, para as atuais práticas de linguagens, como também orienta a própria BNCC<sup>3</sup>. A seguir, chamamos o Quadro 1 em que são apresentados o detalhamento dos gêneros discursivos digitais presentes na obra “Interação Português”:

**Quadro 1** - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP Interação Português

Unidade	Gêneros discursivos digitais	Função social
<p><b>1</b> O jovem: identidade e lugar no mundo</p>	<p>Videominuto / página wiki</p>	<p>Trata-se de uma produção em que aborda temáticas diversas e traz a imagem em movimento, podendo também empregar a linguagem escrita e oral, música e efeitos sonoros. Trata-se de uma prática de linguagem individual e coletiva. Trata-se de uma coleção de páginas interligadas, construídas de maneira colaborativa, onde cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa, tornando-a bastante prática para a reedição e futuras visitas.</p>
<p><b>2</b> Gostar de si</p>	<p>Quiz<sup>4</sup></p>	<p>Trata-se de um jogo de perguntas que objetiva fazer uma avaliação dos conhecimentos acerca de determinado assunto.</p>
<p><b>3</b> A questão ambiental: desafio do mundo contemporâneo</p>	<p>Fotorreportagem</p>	<p>Trata-se de um gênero fotojornalístico que objetiva registrar o decorrer de um acontecimento real e das pessoas envolvidas nesse fato. As imagens, geralmente, de uma fotorreportagem são acompanhadas de pouco texto, seja ele introdutório para cada imagem ou em formato de legendas.</p>
<p><b>5</b> Amor, empatia e solidariedade</p>	<p>Podcast</p>	<p>Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico.</p>

3 Vale lembrar que ela elege práticas contemporâneas de linguagem e que tocam no âmbito da cultura juvenil e digital.

4 Frisamos que a atividade permite ao aluno escolher a versão digital ou convencional.

Unidade	Gêneros discursivos digitais	Função social
<b>7</b> Outros povos: o mundo em movimento	<i>Podcast</i>	Vide descrição da unidade 5
<b>8</b> Argumentação e ética	<i>Memes</i>	Trata-se de uma produção que pode associar imagem e linguagem verbal, objetivando trazer humor a determinado tema ou situação.
<b>9</b> Cultura de paz	<i>Playlist comentada/ videoresenha</i>	Trata-se de uma seleção de músicas ou vídeos que pode ser organizada manualmente ou aleatoriamente por meio de um aplicativo. Nela, acrescentam-se comentários, impressões, opiniões sobre cada uma das músicas, tal qual um programa musical. Trata-se de uma produção audiovisual que aprecia alguma obra cinematográfica, a qual é publicada em alguma rede social ou <i>blog</i> .
<b>12</b> Encontro com o futuro	<i>Currículo web / página wiki / blog</i>	Trata-se da construção de um currículo, porém com mais possibilidades de recursos, como áudio, por exemplo, além de ficar disponível em plataformas digitais, o que aumenta o alcance. Vide unidade 1. Trata-se de um site pessoal ou profissional e funciona com um diário, além de ser um importante portal para comunicação.

**Fonte:** Produzido pelos pesquisadores

Depois da exposição do Quadro 1, no qual, comprovadamente, houve um investimento na cultura digital através dos gêneros discursivos digitais, o que, em número, representa mais da metade das unidades, afora as sugestões de pesquisas pautadas em *sites* e redes sociais na internet, partimos do pressuposto de que as autoras já anunciaram essa possibilidade. Nos dados destacados no quadro 1, inferimos que tal frequência de gêneros discursivos digitais corrobora com os documentos oficiais, além de demarcar a importância de estarmos preparados para analisar a qualidade do ensino e aprendizagem a partir deles como algo

inevitável: dado o tempo social e histórico das atuais práticas de linguagem, as quais estão cada vez mais atravessadas pela cultura digital.

Ao refletirmos sobre os gêneros discursivos digitais selecionados pelas autoras, percebemos uma produtora diversidade de escolha. Essa diversidade se configurou por trazerem gêneros que correspondem tanto à vida cotidiana dos discentes, por exemplo, o *meme*, quanto à vida profissional como o currículo *web*, postura que demonstra reconhecer os gêneros discursivos digitais como objeto de ensino no âmbito das esferas sociais. Observamos, também, a boa exploração dentro do leque de opções, visto que as autoras trouxeram gêneros de produção individual e colaborativa. Nesse sentido, diante dessas pontuações, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa pensado pelas autoras nessa obra foi marcado pela preocupação em relacioná-lo à cultura digital dentro da vida cotidiana dos consumidores.

Antes de expor a segunda obra selecionada, intitulada de “Multiversos Língua Portuguesa”, volume único, dos autores Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD – 2021, vamos compreender sua organização. A produção conta com uma organização estrutural de 6 unidades temáticas, já na introdução de cada uma delas há uma breve contextualização do tema, da imagem a ser trabalhada, trazendo, também, o que, segundo os autores, é pretendido atingir com aquela abordagem. Essa conduta permite-nos depreender que há uma preocupação recente em trazer informações ao estudante de maneira que o conteúdo faça sentido para sua vida, desvinculando-se de propostas dissociadas da realidade em que o discente não entende a razão pela qual estudar determinado conteúdo.

O exemplar também apresenta as competências gerais e específicas e as habilidades de Língua Portuguesa da BNCC, desenvolvidas ao longo da unidade. Dentro das unidades, há boxes que são intitulados: Ler o mundo, Pensar e compartilhar, #paraexplorar, Pensar a língua, #nósnaprática, Ler, e Para fazer junto. Os autores anunciam que partem de pressupostos discursivos baseados em campos de atuação. Um destaque



recai para a seção “Pensar a língua”. Nela, aborda-se a análise linguística e os estudos gramaticais, considerando a estrutura e alguns usos da língua e seus diferentes efeitos de sentidos. Sobre os efeitos de sentido, frisamos, com base na TDL, que eles são movidos pelas ideologias do cotidiano, de onde surgem as bolhas sociais que refletem interpretações possíveis.

Outro destaque é a seção “Ler”, em que encontramos textos de outras áreas do conhecimento, indicando uma preocupação em dar suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura. O leque de textos oferecidos aponta ainda para o cumprimento do exigido pelo PNLD – 2021 que exige uma diversidade textual com vistas a ampliar o repertório do discente.

Esse método de abordagem comunga da compreensão bakhtiniana intitulada de zonas fronteiriças, reverberando a lógica disciplinar e possibilitando escapar de visões previamente estabelecidas, ou seja, compreender o que extrapola os caminhos já traçados. Essas zonas fronteiriças dão suporte à construção do conhecimento, sedimentando o campo do que é tido como marginal, o que, nesta obra, configura-se como uma limitação, uma vez que os gêneros discursivos digitais, notadamente, não trouxeram essas características, conforme veremos no próximo quadro. O Quadro 2 apresenta os gêneros discursivos digitais presentes na obra:

**Quadro 2** - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP Multiversos Língua Portuguesa

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros discursivos digitais</b>	<b>Função social</b>
<b>3</b> As formas do poético	Videocurrículo	Construção audiovisual de um currículo, porém com mais possibilidades de recursos, como áudio e imagem.
<b>5</b> O mundo como palco	Verbete <i>on-line</i>	Produção em que se apresenta a definição ou conceito de forma colaborativa.

Unidade	Gêneros discursivos digitais	Função social
6 A vida concentrada	Vídeo de divulgação científica	Construção audiovisual com a pretensão de divulgar conteúdos científicos com linguagem mais acessível à sociedade.

**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Com essa visão do quadro acima, inferimos que a proposta do LDP concebe um ensino que legitima a cultura digital como fenômeno essencial aos hodiernos dias e que pela sua capacidade de alcance não se resume a limitações disciplinares. Porém, ainda parece resistir aos gêneros discursivos digitais rotulados como marginais. Tais gêneros, em alguns contextos, são marginalizados em face do não reconhecimento da sua função social e, principalmente, por cenários educacionais mais tradicionalistas.

Os gêneros discursivos digitais referendados, como anteriormente dito, poderiam ter explorado, também, gêneros mais comuns ao cotidiano dos alunos, tais como: postagens em redes sociais, *meme*, *podcast*, entre outros, considerando o fato de que são esses, muitas vezes, “correias” para enunciados que merecem uma leitura crítica, tendo em vista que muitos trazem enunciados nocivos aos ideais de cidadania ou mesmo nos situam de fatos importantes para vivência cidadã. Embora tenhamos reconhecido essa postura na escolha dos gêneros, faz-se pertinente considerar o número de unidades temáticas, ao passo que significa metade das unidades, demarcando o cumprimento da orientação recebida pelo edital de seleção. Esclarecemos que há mais material na obra acerca da cultura digital, contudo, não apontada no sumário.

Sigamos, então, para a terceira obra selecionada, “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”, volume único, das autoras Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marcheti, Lívia Bueloni Gonçalves, Mirella Cleto Wilker Sousa e Andressa Munique Paiva (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD-2021. A produção conta em sua estrutura com 6 unidades temáticas, onde as unidades ímpares ofertam leitura de textos literários com mais ênfase nas

habilidades do campo artístico-literário. Em contrapartida, as unidades pares dedicam-se à análise de textos não literários, explorando com mais ênfase habilidades do campo jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Nesse aspecto, observamos, a partir desses dados, o zelo em concordar com a BNCC, inclusive, trazendo a linguagem da base quando inclui os campos de atuação.

Na introdução de cada unidade, as metas e a justificativa são relacionadas às competências e às habilidades desenvolvidas na unidade, no tocante ao tempo social e histórico que vivemos, esses dados nos fazem deduzir que cumpre com um aspecto necessário na construção de um jovem protagonista, rememorando o título do LDP, além de entender o estudante não mais passivo como outrora foi, nos tempos dos métodos tradicionais.

Os dados também revelam que as escolhas enunciativas que compõem cada unidade trazem uma alusão de interesse para formação social do jovem estudante, isso porque cada título da unidade centraliza a temática principal, a imagem de abertura, característica da diversidade linguística, convidando sempre à reflexão, preocupando-se, portanto, com a interação.

Na seção “Trocando ideias”, a coleta de dados nos faz lembrar do próprio dialogismo por meio da interação entre os seres sociais envolvidos. Na seção “Sua leitura”, a abordagem consiste em oferecer uma pluralidade de textos que visam dispor de “[...] habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade por meio da reflexão sobre os temas tratados, a linguagem e os recursos empregados, os discursos veiculados.” (MORENO; ALENCAR; MARCHETI; GONÇALVES; SOUSA; PAIVA, 2020, p. 4). Essa seção, notadamente, cumpre a exigência do PNLD – 2021 que teve a sensibilidade de compreender a função social do LDP na vida de muitos brasileiros como elemento singular de acesso à leitura, à cultura - conforme preconizado em seu edital.

Por último, na seção “Sua Voz no mundo”, a obra didática convida os estudantes a produzirem gêneros diversos e pautados nos meios de atuação. Frisamos aqui que, sem dúvida, esse LDP atrelou-se aos critérios

do PNLD – 2021, que seguem, por sua vez, a BNCC. Percebemos que estes critérios se vinculam aos pensamentos do Círculo de Bakhtin numa cadeia ininterrupta de discursos que tanto se propagam quanto se aprimoram. Nesse caso, há uma clara propagação reverberada nos documentos BNCC-PNLD-LDP, respectivamente. Constatamos, por exemplo, que o nome dado a esta seção segue a linha de pensamento construído pela BNCC, onde o estudante deve ser conduzido a ter uma postura protagonista, para tanto, até os gêneros discursivos associados aos meios de atuação revelam a atenção dada a essa demanda.

Ressaltamos que existem outras seções, mas essas nos chamaram mais atenção pelos alvos pretendidos, para além das seções existem, os boxes que vão ao encontro de ampliação de repertório, de cidadania, de ética, dentre outros. O box Laboratório multimídia marca a presença da cultura digital no LDP, cuja intenção é explicar o “[...] passo a passo, como utilizar determinadas ferramentas digitais (softwares ou aplicativos de edição e manipulação de áudio, vídeo ou imagem, ou de escrita colaborativa), para auxiliar a elaboração de um texto produzido e/ou circulante em contexto digital.” (MORENO; ALENCAR; GONÇALVES; SOUSA; PAIVA, 2020, p. 341). Sublinhamos este box para evidenciar o foco da obra que extrapola a sua obrigação.

Agora, depois de compreender a proposta dos autores, convidamos para a verificação de mais gêneros discursivos digitais no tocante à cultura digital através do Quadro 3:

**Quadro 3** - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros discursivos digitais</b>	<b>Função social</b>
<b>1</b> Diversidade e identidade	<i>Podcast/playlist comentada</i>	Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico. Trata-se de uma seleção de músicas ou vídeos, que pode ser organizada manualmente ou aleatoriamente, por meio de um aplicativo. Nela, acrescentam-se comentários, impressões, opiniões sobre cada uma das músicas, tal qual um programa musical.
<b>2</b> As culturas juvenis e o consumo	Videoreportagem	Trata-se de um formato jornalístico onde um único profissional executa todos os processos, operando a câmera até a edição do vídeo.
<b>3</b> A vertente social	Gravação em vídeo de texto dramático	Trata-se de encenar um texto dramático por meio de gravação multimídia.
<b>4</b> O jovem e a participação social e política	Exposição oral com apoio de <i>slides</i>	Trata-se (o <i>Slide</i> ) de um material multimídia que serve como apoio em exposições orais.
<b>5</b> A esfera do sensível	<i>Vlog</i> opinativo	Trata-se de uma produção audiovisual em que há foco na apresentação de um ou mais pontos de vista sobre um determinado tema.
<b>6</b> Caminhos em perspectiva	<i>Podcast científico</i>	Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico, nesse caso, científico.

**Fonte:** Produzido pelos pesquisadores

O Quadro 3 demonstra a recorrência dos gêneros discursivos digitais presentes no sumário, representando metade das unidades. Nesse sentido, os dados revelam que essa produção didática assim como as outras investiram na cultura digital como item indispensável na sua

metodologia. Destacamos que, da mesma maneira que a obra anterior, essa optou por eleger gêneros discursivos da cultura digital mais comuns ao ambiente escolar por tratarem de gêneros profissionais. Apesar desta ser uma visão limitadora que privilegia unicamente gêneros de cunho formal, ainda se faz resistente em muitos cenários, o que, talvez, justifique as escolhas.

Pontuamos que não se trata de querer forçar a exploração de outros gêneros, como os já mencionados (*memes*, postagens em redes digitais...), mas de perceber que são estes gêneros que tornam possíveis abordagens metodológicas que implicam o aluno a verbalizar, posicionar, questionar, enfim, permitem o ensino de língua pautado na concretude linguística dentro de ecossistemas comunicativos de interações discursivas.

Diante de todas essas obras, é inegável que os gêneros discursivos digitais tiveram lugar garantido e uma atenção diferenciada via PNLD – 2021 como resultado da influência da BNCC, pois em todas elas ocuparam metade ou mais da metade das unidades. Estamos em novos tempos, novas teorizações, tempos marcados pelo desenvolvimento tecnológico que afeta a maneira como vivemos e pensamos nossas vidas, tanto na esfera privada quanto na pública. Portanto, é nesse alinhamento reflexivo que enxergamos os gêneros discursivos digitais como item que situa esse novo tempo e que pode trazer aproximação no espaço escolar, por meio de um conteúdo que faça sentido ao estudante, preparando-o para a contemporaneidade.

No tópico que se segue apresentamos as considerações desse artigo com vistas a sintetizar os resultados dessa análise, pautada pelo levantamento e descrição das escolhas e quais impressões cada obra deixou acerca das escolhas dos gêneros discursivos digitais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do princípio de que o livro didático é indispensável no cenário da educação brasileira, haja vista sua função social na busca por

minimizar os efeitos das disparidades de acesso à cultura, esse estudo contribui para assim como o PNLD-2021 regulamentar a produção de obras didáticas. Dentro dessa realidade escassa de acesso à cultura, compreendemos que investir em estudos, desse documento, especialmente, pode melhorar essa interface pedagógica. Nesse artigo, tivemos a oportunidade de analisar obras didáticas que estão atravessando uma nova era com desafios educacionais muitos divergentes dos convencionais. Analisar artefatos didáticos com grandes mudanças de paradigmas não é uma empreitada fácil, pois eles, na contemporaneidade, sofreram um processo de transição, além de serem produzidos para profissionais e estudantes que, em parte, são analógicos, porém com desafios digitais.

Diante, sobretudo, dos levantamentos sintetizados pelos Quadros 1, 2 e 3, compreendemos os gêneros discursivos digitais como estratégias de ensino, dado que as obras selecionadas para tal investigação dispuseram de muitas propostas contemplativas da cultura digital, sendo, em alguns casos, em maior número nas unidades estruturadas nos LDP. A catalogação dos gêneros discursivos digitais nos permitiu enxergar como a cultura digital vem sendo alvo de propostas pedagógicas com mais assiduidade pelo incentivo dos documentos oficiais a partir de 2021, estimulada, principalmente, depois da BNCC.

Neste estudo, encontramos obras em que percebemos uma boa exploração dos gêneros discursivos digitais, haja vista o repertório de opções, onde foram considerados gêneros de produção individual e colaborativa e alimentado pelo cuidado em relacioná-los à vida cotidiana dos consumidores. Essa estratégia evitou propostas dissociadas da realidade, tornando a aprendizagem mais significativa e identitária.

Além disso, observamos obras que trouxeram gêneros discursivos digitais classificados como marginais, ou seja, o que antes não era considerado “digno” de ser normatizado nas salas de aulas, anteriormente, de cunho tradicional pela falta de reconhecimento da sua função social. Houve obra que, sem dúvida, reverberou explicitamente os critérios do PNLD – 2021, obedecendo, inclusive, a cadeia BNCC-PNLD-LDP.

Esses dados dizem que estamos num caminho em que atividades com práticas sociais de linguagens, via cultura digital, são um norte no ensino de língua nesse Novo Ensino Médio, é claro, sediado antes pela BNCC, regimentada pelo PNLD – 2021. Esse fenômeno indica uma nova era no cenário educacional em que não se relega à cultura digital a ideias estigmatizadas, percebendo-as como uma oportunidade de ensinar com gêneros discursivos digitais já presentes no cotidiano do discente e que fazem as vezes de cumprimento do exercício de cidadania em muitas situações, portanto, legitimando a sua condução no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio, e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1944-1945], p. 23-43.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BRASIL. FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático, PNLD 2021, 2019.

BRASIL. FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático, PNLD 2018, 2015.



CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. K. S. **Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio.** São Paulo: FTD, 2020.

CÂNDIDO, J. M. O.; XAVIER, M. M. **A cultura digital no livro didático de português:** por uma perspectiva dialógica. In.: Verbum - Cadernos de Pós-graduação PUC\_SP. v. 11, 2022b, p. 271-290.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005, p. 101-122. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/198/165> . Acesso em 11/11/2022.

GRAÇA S; IVONE R; MÁRCIA T; NARA B. **Interação Português.** São Paulo: Editora Brasil, 2020.

MORENO, A; PAIVA, A. M. **Ser Protagonista:** a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio. Obra Coletiva. São Paulo: Edições SM, 2020.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In.: PAIVA, A. D. BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Livro Didático de Português: Múltiplos olhares** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCC, 2020, p. 13-24.

ROJO, R; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In.: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.





PARTE III

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUESTÕES  
LINGUAGEIRAS: ANÁLISES TEXTUAIS,  
DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**





# ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA EM PROJETOS DE LEI

*Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro  
Maria das Graças Soares Rodrigues*

## PALAVRAS INICIAIS

**N**a atualidade, os estudos linguísticos do texto seguem combinadas abordagens teórico-metodológicas que se complementam e se amplificam para alcançar dimensões do texto e do discurso a partir da análise de gêneros discursivos/textuais. Nessa direção, pesquisas vêm sendo desenvolvidas tendo por unidade de análise o texto que circula socialmente, com vistas à investigação de níveis e categorias capazes de examinar o plano textual e discursivo do produto da interação social em dada formação sociodiscursiva.

Diante disso, este estudo situa-se no universo do Direito e nas relações entre a linguagem e o discurso jurídico, cujo *corpus* é constituído por projetos de lei formulados por Deputados Federais do estado do Rio Grande do Norte. Nossos dados são compostos por um gênero discursivo/textual produzido de maneira escrita por representantes políticos da Câmara dos Deputados com o intuito de propor alterações no ordenamento jurídico do país.

Nesse contexto, é evidente a importância dos projetos de lei para uma sociedade que é organizada e conduzida por determinações legais e que, em muitos casos, tem limitação de variadas ordens para acessar conhecimentos inerentes ao universo jurídico. Por isso, investigações

que focalizam o estudo dos níveis de linguagem para o cotidiano contribuem para tornar o Direito claro e distinto para os usuários, além da relevância para os estudos linguísticos do texto.

Desse modo, nossa pesquisa surgiu determinada a investigar as seguintes questões norteadoras:

- a. como se apresenta a estrutura composicional no gênero discursivo/textual projeto de lei?
- b. como as categorias textuais organizam a orientação argumentativa nesses projetos?
- c. como essa organização contribui para o alcance do propósito comunicativo do gênero projeto de lei?

Para obter respostas às questões de pesquisa propostas, definimos como objetivo geral investigar a orientação argumentativa por meio do estudo dos níveis da estrutura composicional e da argumentação dos textos. Como objetivos específicos, estabelecemos identificar, descrever, analisar e interpretar como o plano de texto e as sequências textuais contribuem para a orientação argumentativa dos projetos de lei do *corpus* de pesquisa.

Nesse íterim, este artigo justifica-se relevante por contribuir para o desvelamento da linguagem jurídica e para o estabelecimento de uma relação comunicativa mais acessível entre o homem e as leis, evidenciando a importância dos estudos linguísticos dos textos para as formações sociodiscursivas acadêmica, jurídica, política e, sobretudo, social.

Na dimensão metodológica, nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, acompanha o método indutivo de análise, é do tipo exploratória e documental. Entendemos que esse caráter metodológico possibilita maior aproximação dos pesquisadores com seu objeto de estudo, favorecendo a formulação de premissas próximas aos sentidos globais dos textos.

Em termos teóricos, procedemos nossas análises fundamentadas nas discussões com base nos postulados da Linguística Textual, com Marcuschi (2005, 2008, 2012) e Koch (2001, 2005, 2015); da Análise

Textual dos Discursos, com Adam (2008, 2011, 2017, 2018, 2019, 2022); da Linguística da Enunciação, com Flores (2008), Fiorin (2016), Rabatel (2016), Guentchéva (1996); além de trabalhos que versam sobre a argumentação e a formação sociodiscursiva jurídica, com Pinto (2010, 2016), Cabral (2014, 2017), Lourenço (2008, 2013), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, 2014, 2016), Rodrigues e Passeggi (2016), Rodrigues (2017, 2021, 2022), Gomes (2014), Medeiros (2016) e Fernandes (2016).

No que tange ao plano de análise, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 187) ressaltam que

é preciso ter sempre presente que os níveis de análise textual constituem o ponto de vista do analista e, se corretamente estabelecidos, são apenas o reverso dos processos de construção do sentido textual. As modalidades segundo as quais esses processos se constituem e se configuram para a produção co(n)textual de sentido são questões cruciais para a linguística do texto e que necessitam de mais estudos teóricos e análises empíricas.

É nesse campo investigativo-pragmático que desenvolvemos nossas análises atentando para o aumento do aporte de conhecimento linguístico e funcional nos cenários educativos e sociais referente à estrutura composicional (planos de textos e sequências textuais) e à orientação argumentativa do gênero discursivo/textual projeto de lei.

Para isso, este artigo encontra-se organizado do seguinte modo: estas *Palavras iniciais* com uma introdução do estudo; a seção dos *Apontamentos teóricos* constituída dos principais conceitos das teorias consultadas; a *Análise e discussão dos dados* compostas pelos resultados da investigação; as *Considerações finais* encerrando as discussões do estudo; e as *Referências* acessadas para fundamentação teórica desta pesquisa.

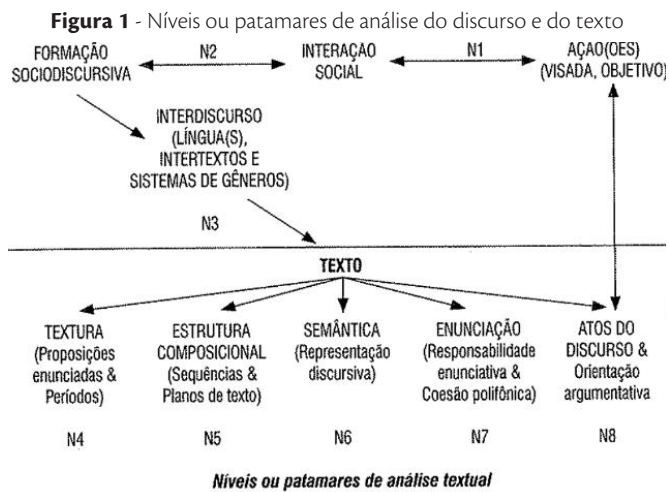
## 1 APONTAMENTOS TEÓRICOS

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma abordagem teórica e descritiva do campo da Linguística Textual elaborada pelo linguista

francês Jean-Michel Adam, oriunda de seus estudos que visam a reintegrar as teorias do texto às teorias do discurso. Apresentada inicialmente no livro intitulado *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, publicado no ano de 2008, no qual discorre sobre reflexões teóricas a respeito do texto e do discurso, a ATD tem seus postulados exibidos na obra supracitada em um quadro teórico fundamentado na teoria que, ao mesmo tempo, segue explanada em análises empíricas.

Nesse sentido, a ATD propõe “articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)” (ADAM, 2011, p. 43). Ademais, Adam considera que “todo enunciado, por mais breve ou complexo que ele seja, tem sempre a necessidade de um co(n)texto” (ADAM, 2011, p. 52-53).

Adam (2011) adota a perspectiva teórico-metodológica que, “com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a Linguística Textual no quadro mais amplo da análise do discurso” (ADAM, 2011, p. 24). Para isso, o autor apresenta a seguinte proposta esquemática:



Fonte: ADAM (2019, p. 35)



A partir da leitura do esquema, é possível compreender sinteticamente a proposta de estudo do autor por meio da investigação dos níveis ou patamares de análise discursiva e textual. De acordo com Adam (2011), todo texto concreto materializado pelos gêneros pode ser analisado a partir dos pressupostos teóricos da ATD, e essa condição coloca sua teoria como relevante para o conhecimento da forma e do uso da língua em suas dimensões semântica, enunciativa, argumentativa e pragmática.

Assim, os procedimentos de análise e discussão dos dados do presente artigo estão centrados no N5 de análise - no plano da estrutura composicional (sequências e planos de texto) e no N8 de análise - no plano da orientação argumentativa. Consoante Adam (2019, p. 45), “o nível N5 possibilita considerar como as sequências de proposições elementares são empacotadas sintática e/ou semanticamente em unidades textuais de nível superior de complexidade”. Nessa teoria, o estudo da estrutura composicional considera a investigação de unidades textuais fragilmente tipificadas, períodos e parágrafos, e de unidades mais complexas e tipificadas, as sequências, em um todo configuracional de um plano de texto.

Para Adam (2011, p. 257), “os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”, e as sequências

são unidades textuais complexas, compostas de um número definido de blocos de proposições de base, as *macroproposições*. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da *sequência*. Cada macroproposição toma seu próprio significado apenas em relação a outras macroproposições, na unidade semântica complexa da sequência. (ADAM, 2019, p. 46).

Isso posto, tais arranjos de plano e de sequência sugerem uma materialidade textual mais ou menos prototípica de produção e de reconhecimento e essas características alinham-se, também, à intenção

comunicativa do gênero. Tendo em vista a função argumentativa do projeto de lei, sua estrutura composicional segue uma organização destinada ao convencimento e a análise do nível argumentativo desses textos contempla nossos objetivos de pesquisa.

Nessa perspectiva, são inúmeros os estudos da argumentação desenvolvidos ao longo dos anos e vastos são os conceitos teóricos que abarcam o embasamento das discussões nas ciências humanas. Segundo Pinto (2020, p. 128),

A argumentação vem assumindo, há milênios, a partir dos estudos precursores aristotélicos, um grande protagonismo. De um lado, enquanto uma forma de raciocínio silogístico (constituído por premissas remetendo à conclusão); por outro, relacionada a aspectos retóricos relativos à persuasão do auditório.

Diante da relevância científica e analítica da argumentação nos estudos linguísticos dos textos, inserimos a análise da orientação argumentativa por meio da investigação dos enunciados e sua influência na ação de linguagem sugerida por Adam (2011), que aponta o encontro desses níveis na dimensão pragmática para a produção de sentidos. Desse modo, compreendemos que nossos resultados fornecem conhecimentos válidos a respeito do modo como os legisladores mobilizam seus textos para o alcance do propósito comunicativo do gênero discursivo/textual projeto de lei, que cumpre a função de argumentar e convencer.

O gênero discursivo/textual projeto de lei consiste em um tipo de proposição normativa escrita para apreciação e possível alteração de direitos no país que tem por objetivo regular matérias de competência do Poder Legislativo. Os textos dos projetos devem conter a ideia dos autores descrita de forma objetiva e clara para o convencimento eficaz dos legisladores.

De acordo com a Regimento Interno da Câmara dos Deputados - Resolução Nº 17/1989 atualizada até a Resolução nº 37, de 2022, o Art. 111 determina que

Os projetos deverão ser divididos em artigos numerados, redigidos de forma concisa e clara, precedidos, sempre, da respectiva ementa.

§ 1º (Revogado pela Resolução nº 12, de 2019, publicada no Suplemento ao DCD de 1º/11/2019, em vigor no início da próxima sessão legislativa ordinária)

§ 2º Cada projeto deverá conter, simplesmente, a enunciação da vontade legislativa, de conformidade com o § 3º do art. 100, aplicando-se, caso contrário, o disposto no art. 137, § 1º, ou no art. 57, III.

§ 3º Nenhum projeto poderá conter 2 (duas) ou mais matérias diversas. (Parágrafo com redação dada pela Resolução nº 12, de 2019, publicada no Suplemento ao DCD de 1º/11/2019, em vigor no início da próxima sessão legislativa ordinária) (BRASIL, 1989, p. 62).

À vista disso, notam-se determinações de forma, conteúdo e finalidade dos textos e esse comportamento compreende o interesse de investigação deste artigo. Portanto, trataremos adiante da identificação das marcas textuais e discursivas dos nossos dados de modo a descrever a análise com base no aporte teórico-metodológico adotado para a interpretação dos resultados desta pesquisa.

## 2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O *corpus* deste artigo é constituído de 13 projetos de lei de autoria da Câmara dos Deputados, formulados por Deputados Federais do Rio Grande do Norte entre os anos de 1989 a 2018, com temas diversos. De posse dos dados, selecionamos a seção de justificativa como o elemento central das nossas análises e discussões tendo em vista seu potencial linguístico-enunciativo na materialidade textual.

Inicialmente, identificamos aspectos da estrutura composicional, a começar pelo estudo do plano de texto dos projetos de lei. Nesse sentido, percebemos uma disposição de elementos que se repetem de maneira prototípica, conferindo ao texto um dos aspectos necessários

para classificação dos gêneros - a estrutura formal, conforme segue compilado no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Plano de texto dos projetos de lei

<b>PLANO DE TEXTO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Epígrafe</b>	Após o timbre, indica o gênero jurídico, o número, o ano e os autores do projeto
<b>Ementa</b>	Dispõe sinteticamente sobre o conteúdo da proposição
<b>Fórmula de promulgação</b>	Preâmbulo ou enunciado de abertura que aponta a autoridade ou a instituição autora da proposta
<b>Corpo do texto</b>	Materialidade textual constituída por conteúdo jurídico organizado em capítulos, artigos, parágrafos, incisos e alíneas
<b>Justificação</b>	Razões pelas quais a proposição deve ser aprovada – súplica de aceitação
<b>Fecho</b>	Enunciados finais com o endereçamento, as assinaturas e a codificação do texto

**Fonte:** a autora.

Perante exposto no quadro, em nossas análises, percebemos que a estrutura composicional dos projetos de lei investigados mantém forte regularidade nos planos de texto, sendo, portanto, considerados planos de texto convencionais ou fixos, conforme os postulados teóricos de Adam (2011), e essa organização colabora para a compreensão de aspectos linguísticos e pragmáticos, uma vez que favorece a produção e o reconhecimento do gênero discursivo/textual em questão no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) em diferentes cenários nos quais os projetos de lei circulam.

Ainda no nível da estrutura composicional, foram observadas sequências dos tipos narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva, sendo identificadas com base nos escopos teóricos (esquemas) propostos por Adam (2011), que considera sequência uma estrutura relacional

hierárquica, relativamente autônoma e dotada de uma organização interna. A título de exemplo, identificamos, também, textos constituídos predominantemente de sequências narrativas, porém interpretadas em função da genericidade, como mostram os excertos:

Excerto 1

“A história de Doutor José Pacheco Dantas será sempre ligada ao desenvolvimento ferroviário do Estado do Rio Grande do Norte. Nasceu em 1878 no vale de Ceará-Mirim e, em 1900, foi para o Rio de Janeiro onde, com muito esforço, obteve os diplomas de Farmácia, Odontologia, Medicina e, por fim, jornalismo, com o objetivo de expressar o que de melhor havia no pouco conhecido nordeste brasileiro.” [...] (PL 10).

Excerto 2

“Miguel Arraes de Alencar era cearense de nascimento, mas construiu sua carreira política em Pernambuco e tornou-se um dos maiores expoentes da esquerda política brasileira. Natural da cidade de Araripe, antigo Brejo Seco, primogênito e único filho homem de Maria Benigna Arraes de Alencar e José Almino de Alencar e Silva.” [...] (PL 13).

Nesses excertos, as sequências narrativas são predominantes nas seções de justificativa dos projetos de lei 10 e 13, utilizadas para fortalecer o ponto de vista do enunciador a partir de uma cronologia vitoriosa e positiva do referente ligado à matéria do projeto específico. Percebemos estruturas sequenciais como essas encaixadas ao longo da tessitura textual para sustentar a argumentação. Então, interpretamos que esses arranjos sofrem o efeito dominante da sequência argumentativa da macroposição textual, que mantém relação hierárquica no nível mais elevado sobre as demais sequências.

Outro comportamento a se destacar quanto ao aspecto sequencial é a composição da ementa, elaborada majoritariamente por sequências descritivas que apresentam uma síntese do conteúdo do projeto de modo objetivo e sucinto. Além disso, as sequências descritivas regem a orientação espacial do texto no plano textual do fecho a partir dos enunciados finais de endereçamento do projeto, conforme exemplos:

**Figura 2** - Ementa do PL 02

Torna obrigatória a existência de instrumentos de medição nos postos de revenda de gás butano.

**Figura 3** - Fecho do PL 02

Sala das Sessões, em 21 de março de 1991.

  
Deputado LAIRE ROSADO

No curso das análises, procedemos a investigação da orientação argumentativa das proposituras de lei e dialogamos igualmente com o estudo desenvolvido por Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 28):

O que determina a ocorrência de determinada sequência e a sua predominância no plano de texto são as intenções do produtor. Por isso é que dizemos que o plano de texto e as sequências se organizam em função de uma orientação argumentativa, aspectos relacionados com os objetivos que o produtor deseja alcançar com a sua produção. Assim, a organização da textualidade no plano textual por meio de sequências pode constituir uma ferramenta da qual tanto o produtor quanto o leitor podem valer-se na hora de planejar e executar a tarefa de redigir ou de ler/compreender um texto.

Nesse contexto, o quadro abaixo apresenta o PL 09 e a discussão sobre o comportamento argumentativamente orientado das proposições ao longo da estrutura composicional:

**Quadro 2** - Análise da orientação argumentativa do PL 09

PLANOS DE TEXTO DO PL 09	COMENTÁRIOS
<b>Com 259.815 habitantes, situada entre Natal e Fortaleza, Mossoró é a segunda cidade mais importante do Rio Grande do Norte: possui o segundo PIB e é a segunda cidade mais populosa do Estado.</b>	Inicialmente, o referente, a cidade de Mossoró, é apresentado de modo geral a partir da exposição de seus aspectos populacional, territorial e econômico, situando o leitor sobre a importância do objeto.

PLANOS DE TEXTO DO PL 09	COMENTÁRIOS
<p><b>Mossoró é também um dos principais municípios da região nordestina e do Semiárido. O clima abrange duas estações bem marcadas - a seca, de sete a oito meses, e a chuvosa, de no máximo cinco meses e precipitação média de 679,5 mm.</b></p>	<p>Evidenciando a importância da cidade, a autora do texto sinaliza sua relevância regional. Isso amplia a qualidade conferida ao objeto, caracterizado do nível de cidade ao nível de região.</p>
<p><b>A região é tradicionalmente produtora de sal marinho desde o século XVII, sendo hoje responsável por 95% da produção nacional. Atualmente, vive um intenso desenvolvimento econômico. Além do sal, possui a maior produção de petróleo em terra do País e destaca-se ainda como produtora de fruticultura irrigada para exportação, com 2,5 safras/ano. Constitui também um polo turístico em expansão, tendo como atrativos as águas termais, as salinas, as praias de Tibau e Areia Branca, os poços de petróleo, o rio Mossoró e as festas juninas. Na região, ocorre a Mossoró Cidade Junina, uma das maiores festas do Nordeste.</b></p>	<p>Na continuidade dos aspectos valorativos, são apresentados fatos da tradição ao longo de anos e fatos da atualidade, demonstrando que a cidade possui potencialidades há anos e segue em desenvolvimento com a produção de sal, petróleo, frutas, além da riqueza natural de suas praias e das águas termais que favorecem o turismo e, ainda, ser a sede de uma das maiores festas juninas do Nordeste.</p>
<p><b>Além disso, por sua infraestrutura urbana, a cidade favorece a instalação das empresas vinculadas à cadeia produtiva do sal, do petróleo e da fruticultura. A modernização do setor de serviços torna Mossoró um centro polarizador do crescimento regional, atendendo à demanda crescente de serviços dos municípios vizinhos e de outros estados.</b></p>	<p>Em continuidade e de forma adicional ao que foi apresentado anteriormente, esse parágrafo é iniciado com o conectivo de adição “Além disso” e segue com proposições valorativas empregadas como argumentos que direcionam o texto para uma visada argumentativa. Nesse momento do texto, as qualidades da cidade apontadas pelo enunciador beneficiam não somente municípios vizinhos, mas outros estados. Desse modo, percebemos que há um movimento de hierarquização argumentativa.</p>

PLANOS DE TEXTO DO PL 09	COMENTÁRIOS
<p><b>Mossoró se sobressai, igualmente, por sua importância histórico-cultural. A abolição da escravatura em Mossoró ocorreu em 30 de setembro de 1883, cinco antes da Lei Áurea, e, em 1928, Celina Guimarães Viana obteve o primeiro título eleitoral feminino do País.</b></p>	<p>O quinto parágrafo da propositura traz fatos relatados, situações históricas conhecidas e validadas pela formação sociodiscursiva, como a primeira cidade a abolir a escravidão e a conceder o primeiro título eleitoral feminino no Brasil.</p>
<p><b>Conhecida como <i>Capital do Oeste Potiguar</i>, pleiteamos que Mossoró venha a ser reconhecida como Capital do Semiárido, por sua importância econômica, social e cultural. Consideramos que esse título beneficiará a região como um todo, atraindo mais investimentos, estimulando a geração de empregos, melhorando a infraestrutura e promovendo as políticas sociais.</b></p>	<p>Próximo ao fim, a argumentação textualmente percorrida ao longo das proposições se aproxima do seu propósito comunicativo, convencer. A situação de “Capital do Oeste Potiguar” é colocada em avaliação baseada na descrição valorativa supracitada da cidade com vistas a atingir o reconhecimento de Mossoró como a Capital do Semiárido para, com isso, gerar investimentos e empregos, além de melhorias na infraestrutura e nas políticas sociais.</p>
<p><b>Contamos, assim, com o apoio dos nobres Pares para a aprovação deste projeto de lei.</b></p>	<p>Por fim, pelo uso do lexema afetivo “nobres”, a autora do projeto de lei se reporta aos seus pares para a aprovação de sua propositura.</p>

Fonte: a autora.

A partir disso, entendemos que a orientação argumentativa é estabelecida no todo configuracional do texto construído em função dos propósitos comunicativos do gênero. Desse modo, verificamos estratégias linguísticas e discursivas em favor de uma visada de argumentos e interpretamos que o plano de texto dos nossos dados consiste em um elemento argumentativo estruturado e organizado por meio de sequências que segue um direcionamento de persuasão.

Essa disposição articulada do plano de texto e das sequências textuais para uma orientação direcionada dos argumentos pode fortalecer o produto linguístico e sugere um possível critério para aprovação dos projetos de lei, visto que reúne de maneira ascendente dados,



informações e argumentos em defesa de um ponto de vista posto em um gênero que pode transformar o mundo. Enfim, textos constituídos no curso de uma orientação argumentativa bem delimitada são potenciais instrumentos de validação de seus propósitos comunicativos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossos resultados sugerem o caráter fixo para os planos de texto dos projetos de lei analisados, visto que seguem as diretivas da Resolução N° 17/1989 e não variam quanto aos aspectos configuracionais. Ainda no nível da estrutura composicional, observamos a presença das sequências textuais narrativa, argumentativa, explicativa e descritiva nos dados, compreendidas como sequências encaixadas na sequência macrotextual argumentativa, inseridas ao longo do texto em favor da argumentação, conferindo a tipologia textual argumentativa ao gênero discurso/textual projeto de lei.

Outrossim, compreendemos que a análise das categorias da estrutura composicional evidenciou a forte influência do plano de texto na ordenação dos argumentos, organizados pelo enunciador em macroproposições hierarquicamente escritas ao longo dos parágrafos em direção ao plano do encerramento e da súplica de aceitação do texto da propositura normativa, momento em que a argumentação e o propósito comunicativo do projeto de lei se alinham em um objetivo único. Feitas essas constatações, consideramos que o plano de texto e as sequências textuais colaboram para conferir orientação argumentativa ao texto do projeto de lei.

Por fim, aspiramos, com este estudo, elucidar aspectos do gênero discursivo/textual que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua(gem), visto que nossa pesquisa pretende contribuir para tornar o projeto de lei mais acessível à sociedade, tendo em vista a importância do conteúdo proposicional veiculado nesses textos que, uma vez aprovados pelos legisladores após apreciações, podem implicar em mudanças de ordem jurídica em contextos estaduais e nacionais.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 17, DE 1989**. Aprova o Regimento Interno da Câmara dos Deputados. 120f.

MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa**. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria; COSTA, Alessandra Castilho da *et al.* (Org.). *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.

PINTO, Rosalice. Argumentação em textos escritos: o papel do 'savoir-faire' docente. **Indagatio Didactica**, vol. 12 (2), junho 2020, p. 128-141.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da. "Voltarei. O povo me absolverá...": a construção de um discurso polêmico de renúncia. In: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes da (Org.). **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

# UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVA DA SENTENÇA JUDICIAL

*Isabel Romena Calixta Ferreira  
Maria das Graças Soares Rodrigues*

## 1 INTRODUÇÃO

**A**s pesquisas no campo da linguística de texto vêm abordando os gêneros do âmbito do Direito com bastante empenho, procurando estabelecer uma ponte entre a linguagem e o discurso jurídico, ao passo que procura aproximar os leitores a essa área de estudos considerada por muitos como de difícil compreensão, pois, caracteriza-se, na maioria das vezes, como um discurso técnico, especializado e institucionalizado.

Este trabalho apresenta de que forma as categorias de análise plano de texto, responsabilidade enunciativa, ponto de vista e mediativo colaboram para a construção do gênero jurídico sentença condenatória; ancorados nos trabalhos de autores como Adam (2011), Rabatel (2008, 2009, 2017), Guentchéva (1994, 2011) entre outros, buscamos descrever e analisar esses mecanismos enunciativos. Para isso, selecionamos três sentenças condenatórias de sítios eletrônicos da internet, relativas aos processos penais dos homicídios dolosos de mulheres que tiveram repercussão. A pesquisa é documental, de base interpretativista e segue o método indutivo. Além disso, nosso trabalho é orientado por estudos de autores como Passeggi *et al.* (2010), bem como em investigações que

focalizam o discurso jurídico, dentre as quais se situam Rodrigues *et al.* (2010, 2016a), Gomes (2014) e Cabral (2013).

Seguindo pressupostos de Bakhtin (2016) acerca dos gêneros do discurso, consideramos sua riqueza e diversidade dentro das possibilidades das interações humanas, tendo em vista o crescimento de um elaborado repertório de gêneros do discurso. O autor assevera a importância da relação do estilo com o gênero. Ele confirma a indissociabilidade entre ambos, ao ponderar que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2016, p. 18). Conforme Bakhtin (1984), em nossas produções e interações enquanto sujeitos, escolhemos as palavras conforme o gênero com o qual pretendemos utilizar a fim de a interação verbal seja eficaz.

Adam (2019, p. 33) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que “não há texto sem gênero(s), ou seja, é pelo sistema de gênero de uma dada informação sócio-histórica que a textualidade alcança a discursividade”. Nesse sentido, sobre os gêneros, Adam (2019) assevera que eles estão organizados em sistemas de gêneros, nesse sentido, eles são definidos como “padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais compõem para organizar as formas da língua em discurso” (ADAM, 2019, p. 33). Deste modo, Adam (2011, p. 45) enfatiza que “é nos gêneros de discurso que localizaremos essa ‘estabilização pública e normativa’ que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva”. Para o teórico, a ATD é chamada para desempenhar esse importante papel na descrição e na interpretação do sentido dos textos em contexto.

É sabido que nas diversas atividades sociais interagimos através dos gêneros, os quais se manifestam por meio de textos, que apresentam uma materialidade linguística na elaboração dos textos. Isso implica dizer que operamos escolhas linguísticas organizadas na materialidade linear textual. Portanto, temos a ideia de que essas escolhas são orientadas argumentativamente.

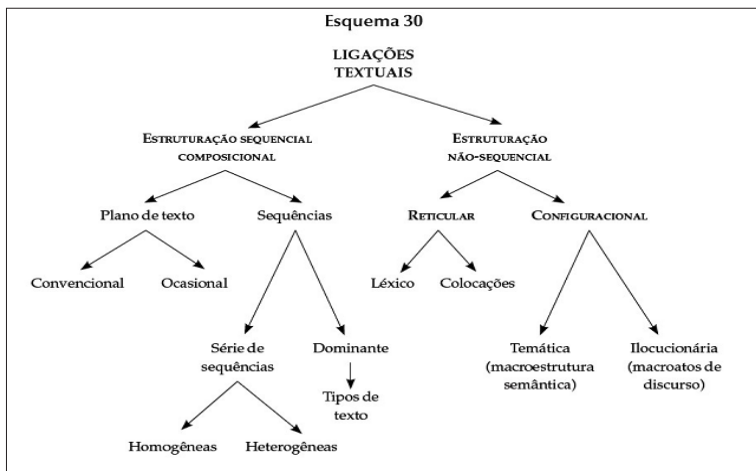
A fim de dar conta de uma discussão mais ampla, na seção seguinte, focalizaremos nosso olhar ao conceito de plano de texto e como esse fator analítico de um gênero pode contribuir para sua descrição.

## 2 PLANO DE TEXTO

De acordo com Adam (2011, p. 257), os planos de texto “desempenham papel fundamental na composição macrotextual do sentido”, com efeito, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto”. (ADAM, 2011, 254), haja vista que a essa estrutura não deve ser atribuída somente a soma de ideias aleatórias. Nessa direção, os planos de textos servem para orientar a construção de um texto, de modo a clarificar ao leitor a maneira como está organizado. No que concerne ao plano das sentenças condenatórias, que fazem parte do *corpus* de nossa pesquisa, verificamos que apresentam uma relativa variação, tendo em vista que em duas delas não se apresenta o relatório, parte que é considerada essencial pela doutrina jurídica. De acordo com Silva (2016), uma das características marcantes de um gênero é a sua forma, isto é, o seu texto que é marcada pelo seu plano de texto. Para ele, “Significa que há uma tendência de certos gêneros serem identificados a partir do seu plano e da sua composição, sendo reconhecível pelos usuários de uma língua, por aqueles que utilizam tais gêneros”. (SILVA, 2016, p. 35).

A fim de compreendermos o plano de texto e sua organização, apresentamos o esquema a seguir proposto por Adam (2011, p. 256), no qual se faz presente um “conjunto de ligações de alto nível que faz toda a complexidade da organização textual”.

**Figura 1** - Esquema 30: Estruturação sequencial e não-sequencial dos textos



**Fonte:** Adam (2011, p. 257)

Os planos de texto são fundamentais na composição macrotex-tual do sentido, haja vista que Adam (2011, p. 258) refere-se ao plano de texto como “principal fator unificador da estrutura composicional”. Segundo o autor, os planos de texto podem ser convencionais ou ocasionais. Os planos convencionais são presos “pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso” (*Ibid.*, p. 258). Já com os planos ocasionais ocorrem de serem “inesperados, deslocados em relação a um gênero ou subgênero do discurso”. Isto é, os planos convencionais são estruturas mais tradicionais, presas e com uma estrutura prototípica apoiada pela tradição, enquanto os planos ocasionais são mais desamarrados, soltos.

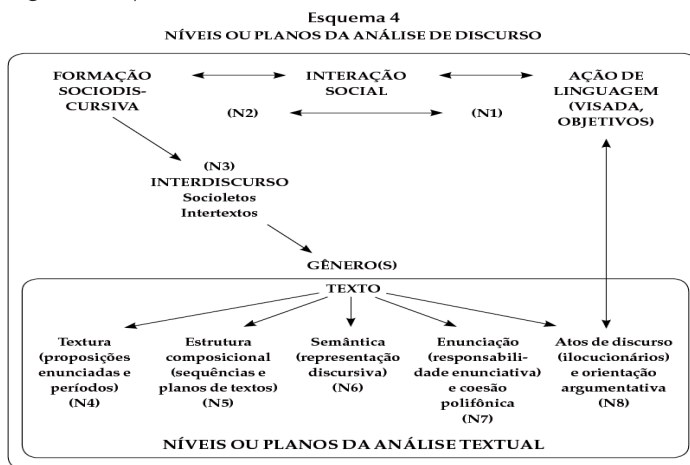
Para Adam (2011, p. 259), “[...] os planos de texto estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escola) a organização global de um texto, prescrita por um gênero. Veremos em nossa análise a que plano de texto as sentenças condenatórias pertencem.

Assim, baseando-se em Adam (2011), Silva (2016, p. 36) afirma que a estruturação dos planos de textos depende “do conhecimento de mundo sobre aquilo que é tratado, dimensão do não dito, implícitos e subentendidos”. Isto quer dizer que, de certa maneira, “quem constrói o plano de texto é o sujeito interessado em construir” (*Ibid.*, p. 36). Para o autor,

O plano de texto pode ser elaborado em função das intenções comunicativas, mas a estruturação interna acaba sendo semelhante a outros textos que já circulam no domínio discursivo. Para o linguista, os planos de texto podem ser mais ou menos marcados, mais ou menos visíveis e legíveis, seja pela segmentação, pelos anúncios de temas e subtemas, pelas mudanças de tópico e reformulações, pela articulação dos organizadores textuais. (SILVA, 2016, p. 36).

Segundo Adam (2011, p. 61), o esquema a seguir nos apresenta diversos recursos para a compreensão do texto como uma prática discursiva, podendo ser analisada de determinados planos ou níveis de análise linguística, conforme vemos:

**Figura 2** - Esquema 4 - Níveis da análise de discurso e níveis da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Dessa forma, Adam (2011) sugere que “todo discurso apresenta um objetivo, uma intenção (N1), que se desenvolve numa interação (N2) situada em determinada formação discursiva (N3) no uso específico da língua”. Posto isto, Gomes (2014, p. 30) declara que

O texto, por sua vez, possui uma linearidade, um encadeamento a partir das proposições enunciadas (N4) que formarão as sequências ou planos de texto no nível composicional (N5), que podem ser analisadas: a) no nível semântico (N6) – apoiado “na noção de representação discursiva e em noções conexas (anáforas, correferências, isotopias, colocações), que remetem ao conteúdo referencial do texto” (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 152); b) no nível enunciativo (N7) – baseado “na noção de responsabilidade enunciativa, que corresponde às ‘vozes’ do texto, à sua polifonia” (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 152); c) no nível argumentativo (N8) – que considera que os objetivos se manifestam como atos de discurso corroborando para a orientação argumentativa do texto.

Adam (2011) postula que os planos de textos estão, com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimento dos grupos sociais. Portanto, fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor que atua na construção de sentidos do texto.

Segundo Cabral (2013, p. 244), o plano de texto pode nos permitir o reconhecimento dos “elementos necessários à compreensão e à produção, uma vez que, para a elaboração da estrutura global de um texto as formas como os parágrafos se organizam, a ordem em que as palavras se apresentam”, determina os sentidos a que ao texto podem ser atribuídos.

Cabral (2013, p. 245) destaca que “todo texto é objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura que, passo a passo, pode levar à elaboração de um plano de texto”. A autora afirma que o plano de texto pode fornecer “os elementos para a percepção e o tratamento dos demais níveis de análise propostos pela ATD, de forma integrada”. (*Ibid.*, p. 253).



Para entendermos como a sentença se constrói, determinamos o quadro 1, conforme Gomes (2014, p. 55-56), com o plano de texto da sentença, destacando sua função e suas características em cada parte.

Quadro 1 – plano de texto da sentença

PLANO DE TEXTO DO GÊNERO SENTENÇA	FUNÇÃO	CARACTERÍSTICAS
PREÂMBULO	Informa a natureza da ação e dá indicações individuais da sentença.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contém os dados individuais do processo;</li> <li>- não é obrigatório.</li> </ul>
EMENTA	Apresenta de forma geral o conteúdo da sentença. Subdivide-se em Verbetação (palavras-chave ou expressões gerais que indicam o conteúdo do relatório e dos fundamentos) e Dispositivo (resultado da sentença de forma sucinta).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- apresenta um resumo do processo;</li> <li>- caracteriza-se pelo uso de palavras-chave e de nominalizações;</li> <li>- não é obrigatória.</li> </ul>
RELATÓRIO	Apresenta o histórico e/ou exposição das principais ocorrências do processo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expõe os fatos do processo; - é exigido por lei e sua ausência anula a sentença;</li> <li>- é considerado uma prova de que o juiz tem conhecimento do processo e que está apto a proferir a decisão do processo;</li> <li>- deve registrar e descrever as principais ocorrências do processo como, por exemplo, a solicitação com suas especificações, razões e motivações, a defesa apresentada, os eventuais incidentes e suas soluções, bem como possíveis pontos controversos;</li> <li>- é dividido em parágrafos; cada parágrafo se refere a uma ação distinta do processo advinda dos outros gêneros que o compõem;</li> <li>- deve apresentar um texto claro e conciso;</li> <li>- deve ser um texto neutro e imparcial baseado unicamente no processo;</li> <li>- há predominância das sequências narrativa e descritiva;</li> <li>- deve responder as seguintes perguntas: O quê? Quem? Como? Quando? Por quê?</li> </ul>

PLANO DE TEXTO DO GÊNERO SENTENÇA	FUNÇÃO	CARACTERÍSTICAS
FUNDAMENTOS	Apresenta os aspectos legais que motivaram a decisão do magistrado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é a parte referente à fundamentação lógica da decisão e diz respeito às questões de fato e de direito, ou seja, são os aspectos legais que fundamentaram a sentença;</li> <li>- é uma parte exigida por lei e sua ausência anula a sentença;</li> <li>- constitui-se como uma garantia constitucional e serve como controle de possíveis arbitrariedades na sentença;</li> <li>- possibilita a fiscalização tanto da atuação como do julgamento do juiz;</li> <li>- há predominância das sequências argumentativa e expositiva</li> </ul>
DISPOSITIVO	Apresenta a decisão, a conclusão, o tópico final do processo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- é a decisão, a conclusão, o tópico final do processo;</li> <li>- deve ser claro e abrangente, incluindo todos os pedidos do processo;</li> <li>- é exigido por lei e sua ausência anula a sentença;</li> <li>- deve ser claro e objetivo;</li> <li>- há predomínio da sequência argumentativa.</li> </ul>

**Fonte:** Gomes (2014, p. 56)

Nas sentenças que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, um ponto em comum entre elas é necessário ser destacado, o fato de conterem as seções divididas em “Vistos”, que corresponde ao relatório, e em “Passo a dosar a pena”, que corresponde à fundamentação e ao dispositivo.

Para Rodrigues *et al.* (2016a, p. 131), essas “zonas textuais” são assim consideradas por serem “anunciadas por um título que evidencia a variação” entre as seções: vistos etc/passos a dosar a pena x relatório/fundamentação/dispositivo. Segundo a autora, esses títulos exercem a função de cumprir os requisitos considerados essenciais na sentença judicial, conforme o art. 381 do CPP. O quadro a seguir expõe essa ideia aplicada ao *corpus* deste trabalho.

**Quadro 2** – Título das seções

Sentença 1 (réu: Lindemberg A.)	Sentença 2 (réu: Bruno F.)	Sentença 3 (réu: Mizael B.)
Vistos.	Vistos, etc.	Vistos.
Passo a dosar a pena.	Passo à dosimetria da pena.	Passo a dosar a pena.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Segundo Marquesi (2016, p. 127), a seção que inclui os Vistos, que corresponde à dispensa do relatório, é utilizada pelo fato de ser “inquestionável a culpabilidade do réu”, e a seção Passo a dosar a pena, que corresponde à fundamentação e ao dispositivo, é assim denominada pelo motivo de não “haver dúvidas quanto ao ocorrido”.

Verificamos que no início das sentenças dos mesmos quadros, os juízes dispensam o relatório ao proferi-las, contudo, isso não anula ou exclui a decisão, haja vista que eles se respaldam na Lei 3689/41, mais precisamente, no art. 492 do Código de Processo Penal que diz o seguinte para o caso de condenação:

Art. 492. Em seguida, o juiz presidente proferirá sentença que:

I – no caso de condenação:

A - fixará a pena-base; (Incluído pela Lei nº 11.689, de 2008);

B - considerará as circunstâncias agravantes ou atenuantes alegadas nos debates;

C - imporá os aumentos ou diminuições da pena, em atenção às causas admitidas pelo júri;

D - observará as demais disposições do art. 387 deste Código; mandará o acusado recolher-se ou recomendá-lo à prisão em que se encontra, se presentes os requisitos da prisão preventiva;

E - estabelecerá os efeitos genéricos e específicos da condenação; (Incluído pela Lei nº 11.689, de 2008).

Portanto, consideramos que há uma variação no que diz respeito à ocorrência dos planos de texto nas sentenças, pois vemos que foi encontrada a fundamentação dentro do dispositivo, na S1 e na S3, correspondendo a seção “Passo a dosar a pena”. Estas, não se encaixam em um padrão definido pela doutrina, pelo contrário, as sentenças variam de acordo com o órgão, com o magistrado etc, sendo assim, são ocasionais. Isso pode ser constatado nelas próprias, tendo em vista que em sua construção não há delimitações referentes a cada parte (relatório, fundamentos, dispositivo), consideradas essenciais.

### 3 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

De acordo com Adam (2011), esse conceito permite ao interlocutor compreender se o locutor e/ou enunciador é/são responsável(eis) ou não pelo conteúdo proposicional do enunciado veiculado.

Adam (2011, p. 117-120) explica que o “grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua”. Para Adam (2011), a Responsabilidade Enunciativa (RE) ou *prise en charge* (PEC), enquanto categoria correlacionada ao Ponto de vista (PdV), pode ser assinalada por diversas marcas linguísticas que viabilizam a explicitação de diferentes pontos de vista presentes nos textos e o movimento de identificação da voz do locutor com um ou outro PdV.

De acordo com Rodrigues *et al.* (2010, p. 5), a responsabilidade enunciativa pode ser individual “quando um produtor físico (locutor–narrador–enunciador) assume o(s) enunciado(s)” e coletiva “quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos assume, por exemplo, os problemas de uma comunidade”.

Passeggi *et al.* (2010, p. 299), acompanhando Adam (2011), postulam que “a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias”.

#### 4 PONTO DE VISTA (PDV)

Para complementarmos nossa fundamentação sobre os estudos acerca da RE, introduzimos a posição teórica assumida por Rabatel (2009), que diz que “[...] todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo que é aspirado, seguindo os quadros de referência, o *dictum*, o sintagma, o conteúdo proposicional, a predicação, conforme o esquema minimal da enunciação ‘EU DIGO’ (o que é dito).” (RABATEL, 2009, p. 77).

“[...] defino como ponto de vista (PDV), em linguística, todo enunciado que predica informações sobre não importa que objeto do discurso, dando não apenas informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), mas também, sobre a forma como o enunciador observa o objeto, expressando, assim, um PDV. O objeto do PDV pode ser um indivíduo, um coletivo, um anônimo, e pode exprimir PDV singulares ou coletivos, originais ou estereotipados.” (RABATEL, 2017, p. 43).

Segundo esse autor, o PDV é apresentado, de maneira geral, como expressão da subjetividade de um sujeito, visto que ela se explicita em relação à referência de um objeto do discurso, cuja adaptação pode ocorrer tanto nos relatos das percepções, quanto nos relatos dos discursos e nos relatos dos pensamentos.

Para ele, além da denotação do objeto do discurso, o fenômeno do PDV ocorre devido ao fato de que uma predicação exprime o ponto de vista de um enunciador sobre um determinado objeto, pela escolha de palavras, pela ordem dos componentes, etc.

No caso da sentença condenatória, o juiz, por natureza, é o locutor. Nesse sentido, cabe a nós, saber se ele é, também, o enunciador responsável pelo dito.

As instâncias enunciativas que perpassam os enunciados podem apresentar algumas modalidades para construção dos PDV. Em Rabatel (2008), verificamos a existência de três modalidades de PDV, a saber:

- I. PDV assertado: quando o PDV passa por falas e comentários;

- II. PDV narrado: quando o PDV é expresso pelas ações e percepções/pensamentos evocados globalmente em primeiro plano;
- III. PDV representado: quando as percepções e pensamentos são detalhados e/ou vistos a partir do interior de uma subjetividade em um segundo plano.

Assim, a noção de PDV corresponde, de maneira geral, a um conteúdo proposicional que é analisado, levando-se em conta a forma de doação dos referentes e as escolhas de predicação, que revelam o sentido e a orientação argumentativa da predicação.

## 5 MEDIATIVO

Em consonância com o até agora exposto, trazemos os postulados de Guentchéva (1994, 2011) para nos dar suporte no que se refere às marcas de não assunção da responsabilidade enunciativa. Situados nos campos semântico e enunciativo, seus estudos trazem à tona que cada enunciado constrói uma referência no tempo e no espaço, na qual a relação predicativa – subjacente a um enunciado – é marcada por um jogo de coordenadas enunciativas (GUENTCHÉVA, 1994). Assim, o referencial tem uma origem cujo centro está em torno do sujeito enunciator.

Aliada ao conceito de mediativo está “a noção de responsabilidade que se encontra aplicada a fenômenos de natureza diferentes e dentro de sistemas gramaticais particulares”, apresentada por Guentchéva (2011, p. 117). Segundo a autora, é a partir desse modo que se recorre com frequência à noção de responsabilidade, com o objetivo de analisar a noção de quadro mediativo e, portanto, está engendrada como a manifestação da “não-responsabilidade” do conteúdo apresentado a partir de um enunciado por um enunciator (*Ibid.*, p. 117).

A noção de mediativo de Guentchéva (1994, 2011) consiste na presença de um morfema na forma verbal que permite ao interlocutor saber se o enunciator é ou não responsável pelo conteúdo proposicional

enunciado. Igualmente, permite ao enunciador revelar os diferentes graus de distância que ele toma com respeito às situações descritas, já que ele as distinguiu de maneira mediada. Para a autora,

A enunciação mediada é um ato enunciativo complexo que, subsequente ao raciocínio inferencial desencadeado pelos índices observados ou pelas propostas recebidas, consiste na responsabilidade pela plausibilidade de um fato, onde há possibilidade de instituir, como demonstramos em outras publicações (GUENTCHÉVA, 1990, 1995, 2004a), diversos níveis hierarquizados de distância em consideração à mensagem, bem como questionamentos por parte do coenunciador, de modo a refutar seu conteúdo. Os indicativos que oferecem tal ato enunciativo não se referem à verdade no dizer da fonte de informação, mas à relação entre o enunciador e suas enunciações, que, ancorando o enunciado em uma situação discursiva, abrem de fato o caminho para a negociação dialógica. (GUENTCHÉVA, 2011, p. 142).

Em outras palavras e conforme Guentchéva (1994, p. 8), “o enunciador indica de forma explícita que ele não é a fonte primeira da informação porque os fatos: a) constituem conhecimentos geralmente admitidos ou transmitidos pela tradição; b) foram levados ao seu conhecimento por uma terceira pessoa ou por ouvir dizer; c) foram inferidos a partir de índices observados; d) são o resultado de um raciocínio”.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nesta seção, trazemos um recorte de uma análise maior, contemplando as categorias abordadas neste trabalho. Todos os trechos fazem parte do relatório das sentenças, onde se apresenta o histórico e/ou exposição das principais ocorrências do processo, bem como a predominância das sequências narrativa e descritiva.

**Exemplo 1** - sentença do caso Eloá:

Os crimes praticados atingiram o grau máximo de censurabilidade que a violação da lei penal pode atingir.

Na hipótese vertente, as circunstâncias delineadas nos autos demonstram que o réu agiu com frieza, premeditadamente, em razão de orgulho e egoísmo, sob a premissa de que Eloá não poderia, por vontade própria, terminar o relacionamento amoroso. Tal estado de espírito do agente constituiu a força que determinou a sua ação.

E, nesse contexto, envolveu não apenas tal vítima, mas também Nayara, Iago e Vitor, amigos que a acompanhavam na data em que o acusado invadiu o apartamento. Durante o cárcere privado, as vítimas, desarmadas e indefesas, permaneceram subjugadas pelo agente, sob intensa pressão psicológica, a par de agressões físicas contra todas perpetradas.

Durante a barbárie, o réu deu-se ao trabalho de, por telefone, dar entrevistas a apresentadores de televisão, reforçando, assim, seu comportamento audacioso e frieza assustadores. Lindenberg Alves Fernandes chegou a pendurar uma camiseta de time de futebol na janela da residência invadida.

Notamos que há uma predominância de verbos que demarcam as ações do e2 (réu), desse modo, as marcas linguísticas assinalam a responsabilidade enunciativa através do discurso narrativizado pelos tempos verbais “agiu, constituiu, determinou, envolveu, invadiu, deu, chegou”, apresentados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, implicando que o locutor-narrador imputa ao I2/e2 a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo. O verbo “atingiram”, no pretérito perfeito do indicativo na 3ª pessoa do plural, em que o locutor-narrador remete aos crimes para expressar que ocorreram no passado. Os verbos “acompanhavam” e “permaneceram”, no pretérito imperfeito e perfeito, respectivamente no modo indicativo nas 3ª pessoa do plural marcam as ações dos amigos da vítima. O verbo “poderia”, relacionado à vítima, na 1ª pessoa do singular do futuro do pretérito é uma forma de indicação de quadro mediador em que o locutor-narrador imputa a vítima (e2) a fonte do enunciado, marca uma oposição com o verbo “demonstram”, no presente do indicativo. Os índices de pessoas representados pelos nomes qualificadores podem ser assim apresentados: “o réu, o agente, o acusado, a(s) vítima(s), desarmadas, indefesas, subjugadas”. Os



dêíticos espaciais e temporais “durante o cárcere, durante a barbárie, nesse contexto, as circunstâncias delineadas nos autos, na data em que, o apartamento, na janela da residência” marcam o contexto situacional da narrativa onde a trama aconteceu. O locutor-narrador assinala a todo tempo a posição do e2 em relação aos demais envolvidos no caso, sempre atribuindo ao l2/e2 a responsabilidade pelas ações e mostrando seu posicionamento de desacordo/reprovação diante dos crimes.

A voz do L1/E1 aparece quando faz uma avaliação sobre as circunstâncias que levaram o réu (e2) a praticar tais atos, como vemos com a utilização dos termos: “frieza, premeditadamente, em razão de orgulho e egoísmo”, “Tal estado”, “comportamento audacioso e frieza assustadores”. Assim, o locutor-narrador surge também como enunciatador, tornando-se, portanto, o L1/E1, demonstrando seu PDV assertado e assumindo a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado.

**Exemplo 2** - sentença do caso Eloá:

Durante o cárcere privado, a angústia dos familiares, mormente de Eloá e Nayara, que por mais tempo permaneceram subjugadas pelo réu, que demonstrava constante oscilação emocional, agressividade, atingiu patamar insuportável diante da iminência de morte, tendo por ápice os disparos que foram a causa da morte de Eloá e das lesões sofridas por Nayara.

E depois dos fatos, as vítimas Nayara, Victor e Yago sofreram alterações nas atividades rotineiras, além de terem de se submeter a tratamentos psicológicos e psiquiátricos.

Ainda, além de eliminar a vida de uma jovem de 15 anos de idade e de quase matar Nayara e o bravo policial militar Atos Antonio Valeriano, o réu causou enorme transtorno para a comunidade e para o próprio Estado, que mobilizou grande aparato policial para tentar removê-lo de sua bárbara e cruel intenção criminosas.

Os crimes tiveram enorme repercussão social e causaram grande comoção na população, estarecida pelos dias de horror e pânico que o réu propiciou às indefesas vítimas.

Os crimes foram praticados nos moldes do artigo 69, do Código Penal.

Constatado que o réu agiu com designios autônomos, almejando dolosamente a produção de todos os resultados, voltados individual e autonomamente contra cada vítima, afasta-se qualquer das figuras aglutinadoras das penas (artigos 70 e 71 do Código Penal) e reconhecendo-se o concurso material de crimes, previsto no artigo 69, do Código Penal.

É, ademais, o único adequado à consecução das finalidades da sanção penal, consideradas as circunstâncias em que os crimes foram praticados, que bem demonstraram ousadia, periculosidade do agente e personalidade inteiramente avessa aos preceitos que presidem a convivência social, bem como as consequências de suas condutas.

No exemplo acima, verificamos a avaliação do L1/E1 a respeito da conduta do réu “demonstrava constante oscilação emocional, agressividade”, dos acontecimentos que culminaram com a morte da vítima, “a angústia dos familiares, mormente de Eloá e Nayara, que por mais tempo permaneceram subjugadas pelo réu” e as consequências sofridas pelos amigos e familiares da mesma durante e após o incidente, exemplificados em “a angústia dos familiares,” e em “E depois dos fatos, as vítimas Nayara, Victor e Yago sofreram alterações nas atividades rotineiras, além de terem de se submeter a tratamentos psicológicos e psiquiátricos”. As ações praticadas pelo réu são dignas de desaprovação ao L1/E1 que narra os acontecimentos, fazendo o uso de determinadas palavras que se encaixam nesse sentido de negação diante do crime, como em “agressividade, insuportável, bárbara, cruel, periculosidade

Os dêiticos espaciais e temporais também contribuem como índice de responsabilidade enunciativa, manifestada através dos termos que seguem: “Durante o cárcere privado”, “E depois dos fatos”, “a comunidade e para o próprio Estado”, “sua bárbara e cruel intenção criminosa”, “Os crimes”, “dias de horror e pânico”, “artigos 70 e 71 do Código Penal e no artigo 69 e do Código Penal”, “as circunstâncias”, “a convivência social”. Esses termos enfatizam a RE pelo fato de o L1/E1 assumir que é fonte do conteúdo, mostrando que é conhecedor dos acontecimentos.

Os verbos que são relacionados pelo L1/E1 para designar as ações do réu, bem como o concurso do crime: “demonstrava, atingiu, causou, propiciou, agiu tiveram, causaram, foram”; das vítimas: “permaneceram, sofreram”; das demais instâncias: “mobilizou”, marcam o par dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito que denotam o discurso narrativizado. As palavras que se relacionam com os envolvidos da narrativa são: “réu, vítima (s), jovem, subjugadas, o bravo policial militar, o agente”. As modalidades representadas por lexemas avaliativos como “o bravo,

enorme, grande”. Nessa parte do relato, percebemos a concentração da maior ocorrência da assunção da responsabilidade enunciativa do conteúdo proposicional pelo L1/E1.

**Exemplo 3** - sentença do caso Elisa:

Nesta data foi realizado o julgamento pelo Tribunal do Júri, oportunidade em que os Senhores Jurados, ao votarem a **primeira série de quesitos** em relação ao réu **Bruno Fernandes das Dores de Souza**, no tocante ao crime de homicídio, por 04 (quatro) votos reconheceram a materialidade do fato e a autoria. Por 04 (quatro) votos a 01 (um) foi afastada a tese de participação de crime menos grave e negado o quesito absolutório. Por 04 (quatro) votos a 03 (três) afastada a tese de participação de menor importância. Por 04 (quatro) votos a 01 (um) foi reconhecida a qualificadora do motivo torpe. Por 04 (quatro) votos foram reconhecidas as qualificadoras do emprego da asfixia e do recurso que dificultou a defesa da vítima.

Vemos a contextualização que o locutor-narrador faz a respeito do dia do julgamento, como podemos observar em: “Nesta data foi realizado”. Nesta parte, é apresentado a votação realizada com os jurados do Tribunal, na qual decidiram “a primeira série de quesitos relacionada ao réu”, marcados em negrito. O locutor-narrador enuncia que os jurados reconheceram todas as etapas caracterizadoras dos primeiros quesitos, sempre ganhando os votos contra o réu e lhes atribuindo a RE. As formas verbais (no pretérito perfeito) utilizadas aqui expressam um relato, ou seja, um evento passado.

**Exemplo 4** - sentença do caso Elisa:

Com tal diagnóstico, na 1ª. fase, em relação ao crime do art. 121, 2º, I, III e IV, do CPB com preponderância das circunstâncias desfavoráveis e reconhecidas as qualificadoras do motivo torpe, do emprego de asfixia e recurso que dificultou a defesa da vítima, fixo a pena base em 20 (vinte) anos de reclusão.

Na 2ª fase, registro que durante todo o processo o réu negou qualquer envolvimento no crime, inclusive por ocasião do seu interrogatório ocorrido na data de ontem. Naquele depoimento, prestou esclarecimentos, identificando o executor do homicídio. Hoje, o réu, pediu para ser novamente ouvido, oportunidade em que reconheceu que sabia que a vítima Elisa Samúdio iria morrer. Não quis mais responder às perguntas. Data vênica, mas essa lacônica confissão não merece a mesma redução concedida ao correu Luiz Henrique Ferreira Romão, no julgamento passado como quer a defesa.

Naquela ocasião consignei que a admissão do réu Luiz Henrique de que realmente tinha levado Elisa Samúdio para ser executada, ao afirmar que a levou ao encontro com a morte, colocou uma pá de cal na discussão criada desde o início pela defesa dos acusados que sempre afirmou que Elisa estava viva.

Nos trechos supracitados, verificamos algumas das categorias que marcam o grau da RE os índices de pessoas “réu”, “vítima”; os dêiticos espaciais e temporais “na 1ª. Fase”, “Na 2ª fase”, “art. 121, 2º, I, III e IV, do CPB”, “durante todo o processo”, “crime”, “interrogatório ocorrido na data de ontem”, “Naquele depoimento”, “Hoje”, “no julgamento passado”, “Naquela ocasião”, “desde o início”, que demonstram que o L1/E1 tem o conhecimento dos acontecimentos que levaram ao proferimento da sentença; os tempos verbais no pretérito perfeito relacionados às ações dos réus “dificultou, negou, prestou, pediu, reconheceu, levou, colocou, afirmou” indicam aos diferentes tipos de representação da fala como o discurso narrativizado e indireto; e os verbos relacionados ao L1/E1 “fixo, registro, consignei”, onde se pode ratificar que há assunção da responsabilidade enunciativa tendo em vista que o L1/E1 a assume; as modalidades sintático-semânticas téticas de negação “Não quis mais responder”, “Data vênia, mas essa lacônica confissão não merece a mesma redução concedida ao correu Luiz Henrique Ferreira Romão”, na qual verificamos que o PDV do L1/E1 é reconhecido por assumir a responsabilidade da proposição, apresentando seu posicionamento, e os advérbios de opinião “inclusive”, “realmente” que assinalam a assunção da RE e as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados representados pelo verbo “reconhecer” na 3ª pessoa do pretérito perfeito.

**Exemplo 5** - sentença do caso Mércia:

Vistos.

Dispensado o relatório, nos termos do art. 492 do CPP.

Submetido a julgamento, o Conselho de Sentença reconheceu a materialidade, atribuindo-lhe a autoria delitiva e afirmando as três qualificadoras descritas nos autos.

No exemplo 5, o locutor-narrador-enunciador inicia a sentença com o termo “Vistos”, o qual remete que o processo cumpriu todos os trâmites necessários, ou seja, foram examinados, implicando que a responsabilidade lhe é imputada. O locutor-narrador-enunciador continua relatando a dispensa do relatório atribuindo essa ação à instância representada pelos “termos do art. 492 do CPP”. Em seguida, verificamos o fato de o réu ter sido “submetido a julgamento”, onde o locutor-narrador mostra o PDV imputado à segunda instância (e2) “o Conselho de Sentença” ter reconhecido “reconheceu” (tempo verbal pretérito perfeito) a materialidade do crime e, por consequência, o locutor-narrador afirma que o e2 (Conselho) atribuiu ao réu a autoria dos delitos. Esse movimento enunciativo assinala a não assunção da responsabilidade, quando o locutor a imputa ao e2.

**Exemplo 6** - sentença do caso Mércia:

A culpabilidade está comprovada e afere-se gravíssima. A censurabilidade da conduta do acusado é acentuada e altamente reprovável, uma vez que, além de ser advogado, é policial militar reformado, sendo de todo exigível se comportasse de maneira diversa. Maior de 18 anos e mentalmente apto, o réu sabia, ou deveria saber da ilicitude de sua conduta. Com efeito, demonstrou absoluta insensibilidade para com a vida humana, valorando-a para menos que seu prazer possessivo, totalmente descabido. A conduta desprezível arquitetada pelo agente exsurge altamente repugnante e supera os limites do tolerável (+ 1 ano).

Na espécie, a análise dos fatos demonstra que o agente possui uma personalidade agressiva, covarde e irresponsável, além de ter demonstrado frieza em sua empreitada, patenteando intensa violência na prática delitiva. Não bastassem os tiros, a vítima foi jogada ainda viva numa represa, talvez desacordada, sendo certo que não sabia nadar. Em outras palavras, o resultado morte era mais do que esperado. Tem personalidade egoística voltada à satisfação de seus instintos mais básicos, sendo-lhe indiferente as consequências infaustas de seus atos sobre seus semelhantes.

No exemplo 6, temos a origem do crime introduzida pelo L1/E1 que traz o fato de o “acusado” (nome qualificador) ser “advogado” e “policial militar reformado” é “altamente reprovável” (modalidades advérbio de opinião e lexema avaliativo), que sua conduta fosse diferente

de uma pessoa da lei, mostrando um PDV assertado e assumindo a RE. Os tempos verbais relacionados ao réu “demonstrou”, “sabia”, “deveria”, no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito todos no indicativo, respectivamente, revelam o PDV do L1/E1. Esse último tempo verbal “poderia” também indica um quadro mediador tendo em vista que o locutor assevera seu PDV, porém imputa a RE ao e2 (réu). Com os termos a seguir, veremos que o L1/E1 marca seu PDV, assumindo a responsabilidade enunciativa determinada pelos termos “absoluta”, “prazer possessivo”, “descabido”, “desprezível”, “repugnante”, “supera os limites do tolerável” (lexemas avaliativos), “totalmente”, “altamente” (advérbios de opinião que se referem às modalidades). Todas as escolhas lexicais que o L1/E1 assumiu refletem seu posicionamento em desfavor ao réu. Assim como pode ser destacado pelo exemplo a seguir, retirado do trecho acima:

Exemplo 4:

Na espécie, a análise dos fatos demonstra que o agente possui uma personalidade *agressiva, covarde e irresponsável*, além de ter demonstrado *frieza* em sua empreitada, patenteando *intensa* violência na prática delitiva. (...) Tem personalidade *egoística* voltada à satisfação de seus instintos mais básicos, sendo-lhe *indiferente* as consequências *infaustas* de seus atos sobre seus semelhantes.

O tipo de representação da fala refletido pelo discurso narrativizado com o verbo “foi” no pretérito perfeito do indicativo é remetido à vítima, o dêitico espacial “numa represa”, o advérbio de opinião “talvez”, a modalidade tética de negação “sendo certo que não sabia nadar”, a reformulação que indica um quadro mediador “Em outras palavras”, o resultado morte era mais do que esperado demonstram que o locutor-narrador-enunciador assume a responsabilidade pelo conteúdo proposicional dessa parte da macroposição.

Em nossas análises, notamos que nas narrativas há uma dinâmica de vozes das “personagens”, os segundos-enunciadores (e2), os quais aparecem na história indiretamente por meio da voz do narrador (juiz),

cuja função reside em organizar os fatos e os eventos decorrentes das ações dessas instâncias, donas das vozes.

Vimos que a responsabilidade enunciativa ora é imputada pelo L1/E1 a outros enunciadores, ora é assumida por ele. Igualmente, verificamos a presença de uma mediatividade indicada pelo locutor-narrador, a fim de atribuir, possivelmente, a RE a uma outra voz, implicando, assim, a sua não assunção. Isso se deu porque como o narrador vê também de fora os acontecimentos, ele, por natureza, utiliza desse recurso como agregador de razões para fundamentar o veredito.

## 7 CONCLUSÃO

O intuito deste trabalho foi descrever e analisar a responsabilidade enunciativa (RE), o ponto de vista (PDV) e o mediativo em sentenças judiciais condenatórias, gênero discursivo textual que finaliza um processo-crime. Para isso, nos ancoramos, principalmente, na Análise Textual dos Discursos (ATD), teoria que subsidia os estudos sobre a produção da análise de textos diversos em variados gêneros e tem origem na Linguística Textual (LT), cujo foco está centrado nos estudos de uma “produção co(n)textual de sentidos”. (ADAM, 2011, p. 23).

A análise do *corpus* revelou que a construção dos PDV pelos juízes é realizada por mecanismos linguísticos, os quais revelam que a RE, tanto é atribuída pelo L1/E1, assumindo a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional ou tomando para si os PDV alheios, como a RE é imputada a outros enunciadores, entre eles réu, vítima e Tribunal do Júri. Os resultados mostraram que os pontos de vista dos L1/E1 e dos e2, elementos que constituem a responsabilidade enunciativa, fazem-se presentes nos discursos dos juízes, cuja enunciação se constrói por fundamentos com o objetivo de respaldar suas decisões acerca dos crimes cometidos pelos réus.

Podemos verificar a ocorrência do uso de quadros mediadores através dos quais os juízes não assumem a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional dos enunciados, evocando outras vozes

para embasar sua decisão e imputando-a a outros enunciadores. Esses fenômenos de assunção e de não assunção ocorreram nas duas seções que dividem as sentenças: “Vistos”, que equivale ao relatório e “Passo à dosimetria da pena”, que equivale à fundamentação e ao dispositivo. Portanto, todas essas categorias de análise contribuem significativamente para a construção do gênero sentença, bem como para a sua orientação argumentativa.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão Técnica: João Gomes das S. Neto. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].

\_\_\_\_\_. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução coordenada por Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. org., tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. - São Paulo: Editora 34, 2016. (1ª Edição). 176 p.

BRASIL. **Código penal**. Decreto-Lei Nº 2.848/1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CABRAL, Ana Lucia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *In: Linha D'água*, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

FERREIRA, Isabel Romena Calixta. **A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em narrativas das sentenças condenatórias de crimes contra a mulher**. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)



- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GOMES, Alexandre Teixeira. **A Responsabilidade enunciativa na sentença judicial condenatória**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:< <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19383>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GUENTCHÉVA, Zlatka. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. **Langue Française**, Paris, v. 102, n. 1, p. 8-23, 1994.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **L'énonciation médiatisée**. Louvain/Paris: Peeters, 1996.

LOURENÇO, Maria das Vitórias Nunes Silva; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Considerações sobre o quadro mediativo na petição inicial. In: **Linha D'água**. n. 26 (2), p. 71-86, 2013.

MARQUESI, Sueli Cristina. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: **Linguagem e Direito: Perspectivas teóricas e práticas**. Rosalice Pinto, Ana Lúcia Tinoco Cabral, Maria das Graças Soares Rodrigues (Org.). São Paulo: Contexto, 2016.

PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOARES, Maria Elias. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Le point de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas, 2008. (Tomo 1).

\_\_\_\_\_. *Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité...*  
Alain Rabatel. **Revista Langue Française - La notion de prise en charge en linguistique** volume: 162, juin 2009, p. 77-88.

\_\_\_\_\_. **Pour une lecture linguistique et critique des médias:** empathie, éthique, point(s) de vue. Limoges: Lambert-Lucas, 2017, p. 43).

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. *et al.* 'Voltarei. O povo me absolverá...': a construção de um discurso político de renúncia. *In:* ADAM, Jean-Michel. *et al.* **Análises textuais e discursivas:** metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. P. 150-187.

\_\_\_\_\_; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes. "SAIO DA VIDA PARA ENTRAR NA HISTÓRIA" - pontos de vista, responsabilidade enunciativa coletiva e polêmica pública na Carta-Testamento de Getúlio Vargas. *In:* **Conexão Letras**, v. 11, n. 15, 2016a, p. 100-113. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/65805>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Sentenças condenatórias: plano de texto e responsabilidade enunciativa. *In:* **Linguagem e Direito: Perspectivas teóricas e práticas**. Rosalice Pinto, Ana Lúcia Tinoco Cabral, Maria das Graças Soares Rodrigues (Org.). São Paulo: Contexto, 2016b.

SILVA, José Iranilson da. **O gênero sentença judicial:** um estudo exploratório do plano de texto. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PPGEL, Natal, 2016.

### **Sentenças disponíveis nos links:**

<[http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/02/16/sentena\\_finall\\_lindemberg.pdf](http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/02/16/sentena_finall_lindemberg.pdf)> Acesso em: 20 maio 2015.

<<https://www.conjur.com.br/dl/sentenca-bruno-elisa-samudio.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

<<https://blogdovladimir.files.wordpress.com/2013/03/sentenc3a7a-mizael-bispo-dos-santos.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.



# PONTO DE VISTA E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA SEÇÃO “REFERENCIAL TEÓRICO” DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO

*Albaniza Brigida de Oliveira Neta  
Maria das Graças Soares Rodrigues*

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem é estudada nas mais variadas áreas do conhecimento, logo por uma infinidade de pesquisadores, entretanto, as questões que lhe concernem, parece-nos que ainda demandam investigações, é o caso da esperada interação entre o autor de um trabalho acadêmico-científico, muitas vezes, não dialogar com as vozes autorais que ele traz para revelar conhecimento acerca de estudos já realizados. Às vezes, o interlocutor do texto, fica a se perguntar qual a conexão entre as vozes de autoridade citadas, mencionadas, aludidas, e a voz do autor citante.

O gênero discursivo dissertação de mestrado se caracteriza por ser complexo, espera-se que seu texto seja argumentativo, dialogado. Sua estrutura retórica clássica é constituída pelas seções: a introdução,

o referencial teórico, a metodologia, a análise dos dados, a discussão dos resultados, as considerações finais e as referências.

A seção “referencial teórico” se caracteriza pela presença de vozes autorais precedentes acerca da temática, com as quais, espera-se, que o autor citante interaja, uma vez que irá usá-las para chancelar a análise do *corpus* que constitui seu objeto de análise. Há a expectativa que o locutor do texto, seja um locutor enunciador primeiro (L1/E1), ou seja, que assuma a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional do seu próprio dizer em relação aos autores mobilizados, mas, muitas vezes, ele é tímido, optando por imputar aos enunciadores segundos (e2), isto é, a outras instâncias enunciativas toda a responsabilidade enunciativa do discurso que está sendo veiculado.

Neste trabalho, objetivamos analisar o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa do locutor enunciador primeiro (L1/E1), na seção “referencial teórico”, de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Essa dissertação pertence à linha de pesquisa 2: Texto e Construção de Sentidos, defendida, no ano de 2017. Está fundamentada, teoricamente, na Linguística Textual, mais especificamente, na ATD, com base em Adam (2011) e na Enunciação, ancorada em Rabatel (2016, 2021).

Metodologicamente, essa pesquisa se configura como documental, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo-interpretativista. O *corpus* é constituído pela seção “referencial teórico” de uma dissertação de mestrado, coletada no *site* do PPGL/UERN, disponível na *internet*. Nosso trabalho apresenta, no seu plano de organização, a discussão teórica sobre a ATD, o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa. Em seguida, a análise da seção “referencial teórico”, as considerações finais e, por fim, as referências.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **2.1 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS: ESTUDO DE TEXTOS CONCRETOS**

A Análise Textual dos Discursos, doravante (ATD), se caracteriza por ser uma corrente teórica-metodológica que descreve e analisa textos e discursos das diferentes esferas da atividade humana, como, por exemplo, acadêmico-científica, jurídica, religiosa, política, pedagógica, entre outras. Adam (2011, p. 23) explica a ATD, conforme segue: “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos. É esse procedimento que nós propomos desenvolver e designar como análise textual dos discursos”.

Adam (2011), no seu esquema 04, propôs três categorias no nível do discurso (N1, N2, N3) e cinco no nível textual (N4, N5, N6, N7 e N8), as quais, apresentamos a seguir. O nível 1 (N1) corresponde à ação visada que contempla os objetivos de uma ação enunciativa, enquanto o nível 2 (N2) contempla a interação social que há entre os participantes do ato discursivo. Por seu turno, o nível 3 (N3) se refere à formação sociodiscursiva caracterizada pelo que pode e deve ser dito na cena enunciativa. O nível 4 (N4) diz respeito à textura, sendo responsável pela unidade mínima de análise da ATD, as proposições-enunciadas, que se desdobram nos períodos, contemplando, assim, as ligações que existem entre as proposições de um dado texto ou discurso.

O nível 5 (N5) concerne à estrutura composicional do texto, tanto as sequências textuais quanto os planos de texto. O nível 6 (N6) compreende a semântica, mais precisamente, a representação discursiva que o autor do texto constrói acerca de um determinado dado analisado. Isso dá origem a uma cadeia de interpretações que o autor faz.

O nível 7 (N7) versa sobre a enunciação, mais especificamente, sobre a responsabilidade enunciativa, assim como as diversas vozes que constituem o texto, o discurso veiculado, nomeado por Adam (2011) “coesão polifônica”. Nosso estudo se enquadra nesse referido nível, de

análise. O nível 8 (N8) contempla os atos do discurso, em decorrência, a orientação argumentativa que há em toda enunciação. A seguir, os conceitos de ponto de vista e de responsabilidade enunciativa.

## **2.2 AS VOZES DO TEXTO: O PONTO DE VISTA E A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA**

Por meio das linguagens, podemos nos comunicar, interagir nas situações sociais. Nesse sentido, quando mobilizamos as habilidades de uma língua, isto é, quando lemos, escrevemos, escutamos, falamos, estamos produzindo textos, promovendo a circulação dos discursos, nos diferentes contextos sociais, veiculando, assim, nossos pontos de vistas, assumindo ou não, a responsabilidade enunciativa. Nessa direção, acompanhamos o conceito de ponto de vista, nos termos de Rabatel (2016, p. 30), conforme segue:

Em sua forma mais geral, o PDV define-se pelos meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo. Quanto ao objeto, ele pode corresponder a um objeto concreto, certamente, mas também a um personagem, uma situação, uma noção ou um acontecimento, porque, em todos os casos, trata-se de objetos de discurso. O sujeito, responsável pela referência do objeto, exprime seu PDV, tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico.

As palavras do autor sobre o ponto de vista recobrem tanto o sujeito da enunciação coletivo, quanto o individual. O objeto-de-discurso dinamiza a interação, é opinando, observando, seja um tema, uma noção, entre outras possibilidades que os textos orais, escritos, multimodais e digitais são produzidos.

Nesse contexto, ressaltamos a relevância dos dispositivos cognitivos e psicossociais mobilizados para se construir um ponto de vista. O



ponto de vista se constitui como essencial para a construção da responsabilidade enunciativa, tida como a assunção ou imputação de dizeres, por parte do L1/E1.

Adam (2011, p.110) afirma que “a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) permite dar de conta do desdobramento polifônico”.

Quando não acontece a RE, o ponto de vista é imputado a outra instância enunciativa, mais precisamente, ao enunciador segundo (e2). De encontro a essa afirmação Rodrigues e Cabral (2020, p. 294) afirmam que “[...] consideramos que o estudo da responsabilidade enunciativa tem estreita relação com o ponto de vista do locutor/enunciador primeiro (L1/E1) ou do(s) enunciador(es) segundo(s) (e2) convocado(s). Rabatel (2021, p. 18) afirma “[...] o que existe apenas pela linguagem é o fato de construir um ponto de vista sobre o mundo”. A seguir, conceituação das categorias de análise elencadas, no trabalho.

### **2.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS**

No presente trabalho, elencamos como categorias de análise: ponto de vista ancorado em Rabatel (2016), assim como o quadro das indicações de mediadores. Em suma, os diferentes tipos de representação de fala, fundamentados em Adam (2011).

No que concerne ao ponto de vista, Rabatel (2017, p. 43) diz:

defino como ponto de vista (PDV), em linguística, todo enunciado que predica informações sobre não importa qual objeto-de-discurso, dando não somente informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), mas também sobre a forma que o enunciador observa o objeto, exprimindo, assim, um PDV.”

Subjaz a essa definição que o ponto de vista é um gesto linguageiro induzido, uma vez que “predicar informações sobre não importa qual objeto-de-discurso”, pressupõe a existência de um objeto-de-discurso,

ou seja, a partir desse objeto, há a emissão de pontos de vista, seja em um texto escrito, oral, multimodal ou digital.

Rabatel (2016) classifica os pontos de vista em: (1) representados; (2) narrados e (3) assertados. À guisa de síntese, elaboramos o quadro a seguir, contendo a metalinguagem do autor sobre cada tipo.

**Quadro 01** – Tipos de pontos de vista, segundo Rabatel (2016)

<b>Tipos de pontos de vista</b>	<b>Matalinguagem de Rabatel (2016, p. 122-159)</b>
<b>Representado</b>	“Esse ponto de vista deixa-se apreender a partir das relações sintáticas e semânticas entre um sujeito perceptivo (o focalizador ou enunciador), um processo de percepção e um objeto percebido (o focalizado). No entanto, a copresença desses três componentes não é sempre necessária nem, sobretudo, suficiente para prever a existência de um PDV: é preciso ainda um feixe de traços específicos cocorrentes relativos à referência do focalizado.”
<b>Narrado</b>	“[...]o ponto de vista narrado considera a narrativa do ponto de vista de um personagem a partir do qual as ações são selecionadas e combinadas, sem que seja absolutamente necessário instalar-se, mais à frente, na subjetividade do personagem centro de perspectiva (nesse sentido, o ponto de vista narrado depende da voz narrativa [...]) PDV narrado, ampliado às outras fontes evidenciais, portanto ao empréstimo feito a alguém, e se exprimindo pelo viés da empatia e da focalização.”
<b>Assertado</b>	“[...] o ponto de vista assertado [...] funciona tanto nos textos narrativos quanto em inúmeras atividades linguageiras informativas, explicativas, argumentativas, monológos ou dialógos. [...] Esse último ponto de vista aparece, portanto, não apenas nas condutas linguageiras argumentativas monológos ou dialógos, mas também nos textos narrativos, pela interpretação das falas de personagem ou dos julgamentos do narrador. Propomos chamar esta última manifestação do ponto de vista de <i>ponto de vista</i> assertado.”

**Fonte:** elaboração das autoras.

No ponto de vista representado, o enunciador predica a respeito do objeto-de-discurso, ou seja, do objeto percebido ou focalizado. Por seu turno, o ponto de vista narrado tem como uma das suas características, o enunciador, ao emitir um PDV narrativo, poder recorrer a outras estratégias languageiras como, por exemplo, o discurso reportado, ou ao quadro de mediadores, utilizando a voz de terceiro(s), e/ou a empatia, colocando-se no lugar de outrem, ou predicando sobre um objeto-de-discurso, focalizando um objeto-de-discurso, ou seja, dando informações sobre o objeto-de-discurso.

Por fim, no ponto de vista assertado, o enunciador avalia, aprecia ou desenvolve uma tese acerca do objeto-de-discurso, tanto no que diz respeito às produções monológicas quanto às dialogais. Nesse último ponto de vista, o associamos ao conjunto das sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal), conforme Adam (2011, 2019), uma vez que o enunciador pode narrar, descrever, argumentar, explicar, dialogar, além de poder apreciar, opinar, etc.

Em relação à categoria de quadros mediadores, Adam (2011) considera na materialidade dos textos algumas marcas, tais, como: *segundo*, *de acordo com* e *para*, entre outras disponíveis para veicular o sentido de que o locutor enunciador não está na fonte. Igualmente a modalização do tempo verbal no futuro do pretérito, assim como, a escolha de um verbo de atribuição de fala como *afirmam*, *parece*. Ainda, reformulações do tipo *(é) de fato, na verdade*, e mesmo em *todo caso*. Oposição de tipo *alguns pensam (ou dizem) que X*, nós pensamos (dizemos) que Y.

De acordo com Adam (2011, p.119), “os diferentes tipos de representação de fala das pessoas ou personagens geram uma tensão entre a busca de uma continuidade enunciativa da enunciação e as rupturas que toda fala representada introduz”. Destacamos a descontinuidade da fala de um locutor ou locutor enunciador primeiro se mostra na ocorrência a de: discurso direto (DD); discurso direto livre (DDL); discurso indireto (DI); discurso narrativizado (DN) e discurso indireto livre (DIL).

### 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

De acordo com o anunciado no objetivo, passamos a analisar o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa, na seção “referencial teórico” de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), defendida em 2017.

Sinalizamos que os fragmentos selecionados estão dispostos em quadros, destacados em negrito. A identidade do autor(a) da dissertação de mestrado foi preservada.

#### **Quadro 02-** Ponto de vista representado

Assim, de acordo com o autor, no primeiro momento, há uma quebra do sistema estruturalista da época, com a transição da frase como objeto de estudo para um conjunto de sequências maiores de frases que trouxe para os estudos da linguagem a preocupação de ir além da estrutura. Desse modo, a LT saiu dos estudos que tinham apenas a frases como *corpus* para os estudos da língua, começando a ampliar a visão do seu objeto de estudo, no qual não mais observava apenas os aspectos gramaticais, mas, sim, alguns aspectos como múltiplos referenciamentos e, também, não mais em frases, mas contidos nos textos. (D17-3, 2017, p.18-19, grifos nossos).

**Fonte:** elaboração das autoras.

Na proposição-enunciada “Assim, de acordo com o autor [...]”, o L1/E1, (o)a autor(a) da dissertação, na seção “referencial teórico”, evoca a voz de outrem para confirmar o seu dizer, por meio da categoria das indicações de quadros mediadores. O (a) autor(a) da dissertação de mestrado imputa, assim, a outra instância enunciativa, o conteúdo proposicional relatado, mais precisamente, a um enunciador segundo (e2), identificado como “o autor”.

Essa mediação que o L1/E1 promove, compartilhando outras vozes em seu texto, se dá por meio de diferentes tipos de representação de fala. Para tanto, ele interrompe a própria voz para incluir uma nova voz, agregando informações para o seu projeto discursivo polifônico.

Ainda, com relação ao fragmento em análise, “Assim, de acordo com o autor, no primeiro momento, há uma quebra do sistema estruturalista da época, com a transição da frase como objeto de estudo para um conjunto de sequências maiores de frases que trouxe para os estudos da linguagem a preocupação de ir além da estrutura”, observamos que o enunciador segundo constrói um ponto de vista representado, focalizando, uma transição acerca do objeto de estudo, que em uma dada época, era o sistema estruturalista, que analisava a frase, mas passa a considerar sequências maiores de frases.

O texto que veicula o discurso acadêmico-científico, mais precisamente, na seção “referencial teórico”, se caracteriza na sua constituição por uma pluralidade de vozes mobilizadas e tecidas no fio da trama textual, envolvendo os participantes da cena enunciativa, locutores, enunciadores. Nesse contexto, o locutor enunciador primeiro pode assumir ou não a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional do próprio dizer.

O argumento de autoridade no discurso acadêmico-científico é recorrente, porque revela leitura, conhecimento acerca de trabalhos já realizados sobre o tema, em razão disso, evoca vozes de autores renomados da área do estudo, para dialogar e argumentar com o(a) autor(a) do trabalho, seja uma dissertação de mestrado, ou uma tese de doutorado, ou um artigo científico, ou um capítulo de livro, ou um livro, entre outros gêneros discursivos dessa “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2016). A seguir, faz-se a análise de um fragmento transcrito no quadro 03.

**Quadro 03-** Ponto de vista representado

Nesse período, segundo Bentes (2008, p. 248), a pesquisa privilegiava “a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a concordância dos tempos verbais, a relação tópico-comentário e outros”, ou seja, deixavam-se os estudos gramaticais estruturalistas e seguia-se para a compreensão dos sentidos por meio dos fenômenos linguísticos citados pela autora. (D17-3, 2017, p.19, grifos nossos).

**Fonte:** elaboração das autoras.

Percebemos que na construção de um texto complexo, argumentativo como deve ser uma dissertação de mestrado, o L1/E1 vai tecendo o texto, à luz das interpretações acerca do quadro teórico lido e da análise do *corpus*. Para isso, faz-se necessário promover uma discussão sobre os conceitos, colocando os autores, que fundamentam teoricamente a investigação, em diálogo, ainda que as posições variem. Nesse sentido, no quadro 03, temos como categorias de análise: o mediativo e o ponto de vista representado.

Na proposição-enunciada “Nesse período, segundo Bentes (2008, p. 248), a pesquisa privilegiava a pronominalização, a seleção dos artigos (definido e indefinido), a concordância dos tempos verbais, a relação tópico-comentário e outros”, O L1/E1 imputa a informação veiculada ao enunciador segundo (e2), que, nesse caso, é o(a) autor(a) Bentes (2008). A marca linguística que denota essa evidência é “segundo”.

Postulamos que essa movimentação de vozes integra a cultura acadêmica, em razão disso, ela é relevante, ainda que o discurso subjacente aos enunciados do L1/E1 revelem distanciamento dele em relação a determinados enunciados dos e2. Temos um focalizador e um objeto focalizado, mas no caso em análise, a referência ao objeto focalizado se dá por enunciados tomados por empréstimo aos e2.

A seguir, apresentamos a análise de mais um fragmento do nosso *corpus*, vide quadro 04.

#### **Quadro 04** – Ponto de vista representado

Heinemann (1982 *apud* KOCH 2004, p. 14) afirma que, na terceira fase da Linguística Textual, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante. (D17-3, 2017, p.20, grifos nossos).

**Fonte:** elaboração das autoras.

Percebemos na seção “referencial teórico” que o L1/E1 relata uma informação que teve acesso via *apud*, tecendo, assim, seu texto com dois enunciadore segundos, a saber, Heinemann (1982) e Koch (2004). Esse fragmento textual evidencia um discurso relatado, que é explicado pelo L1/E1, autor empírico do discurso citante. Ele(a) constrói a representação que faz da terceira fase da linguística textual, tomando por empréstimo a fala dos dois 2e: “Heinemann (1982 *apud* KOCH 2004, p. 14) afirma que, na terceira fase da Linguística Textual”. Esse enunciado apresenta um verbo *dicendi*, o qual introduz a fala dos enunciadore segundos (e2). Marca, igualmente, a ruptura do discurso do L1/E1, uma vez que ele passa a citar a voz dos autores convocados.

O L1/E1, em seguida, constrói o ponto de vista representado, no fragmento “[...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”. Verificamos que o L1/E1 focaliza o objeto-de-discurso, convocando um enunciador segundo. Com relação que, na última fase da linguística textual, mais especificamente, a terceira, na qual o texto é visto e compreendido com um produto complexo, passível de participação social dos sujeitos.

A construção da responsabilidade enunciativa está diretamente ligada ao ponto de vista, uma vez que primeiro se constrói o PDV, para, em seguida, assumir a responsabilidade enunciativa ou imputá-la a um enunciador segundo (e2). Com relação a isso, Rodrigues e Cabral (2020, p. 294) afirmam que “[...] consideramos que o estudo da responsabilidade enunciativa tem estreita relação com o ponto de vista do locutor/enunciador primeiro (L1/E1) ou do(s) enunciador(es) segundo(s) (e2) convocado(s). Em seguida, passamos à análise de mais um exemplo, vide quadro 05.

#### Quadro 05- Ponto de vista representado

Dessa forma, Antunes (2010, p. 31, grifos da autora) disserta sobre a relevância do texto em relação aos parceiros da comunicação. De acordo com a autora:

O texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. Não, simplesmente, pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal com o outro, em parceria, a dois; de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece a interação entre os atores da ação de linguagem. (D17-3, 2017, p.21, grifos nossos).

**Fonte:** elaboração das autoras.

O L1/E1, na proposição enunciada “Dessa forma, Antunes (2010, p. 31, grifos da autora) convoca um e2, Antunes (2010) e toma-lhe por empréstimo seus enunciados para focalizar a relevância do texto em relação aos parceiros da comunicação. Nessa direção, com o enunciado “De acordo com a autora:” o L1/E1 da dissertação introduz a citação. Ao fazer isso, fica evidente para o leitor que o L1/E1 da dissertação, nesta zona textual, não assume a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional veiculado, mas o imputa discursivamente ao enunciador segundo, que é quem referencia o objeto focalizado.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma análise do ponto de vista e da responsabilidade enunciativa, na seção “referencial teórico” de uma dissertação de mestrado, defendida em 2017, disponível para consulta pública.<sup>1</sup> As categorias utilizadas para as análises do ponto de vista e da responsabilidade enunciativa, a saber, foram: o ponto de vista representado, o assertado, o mediativo e os diferentes tipos de representação de fala.

As análises dos dados apontaram que na seção “referencial teórico”, o L1/E1, o autor(a) da dissertação de mestrado, construiu pontos

<sup>1</sup> <https://propeg.uern.br/ppgl/default.asp?item=ppgl-apresentacao>



de vista representados, recorrendo à voz de enunciadores segundos, os quais, por seu turno, focalizam o objeto-de-discurso. Em razão disso, as zonas textuais analisadas mostram que o L1/E1 da dissertação não assume a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional do seu próprio dizer, mas se utiliza da estratégia do discurso reportado, assim como da representação que o enunciador segundo socializa acerca do objeto-de-discurso focalizado.

No âmbito do discurso acadêmico e em interseção com a temática dos pontos de vista, evocamos estudo realizado por Rodrigues (2022, p. 384) sobre a relevância do referente, para que um locutor enunciador primeiro consiga expressar com clareza seu ponto de vista acerca de um objeto-de-discurso. O trabalho permitiu a autora identificar três fenômenos que estão na base das dificuldades encontradas: “(1) incompletude semântica; (2) incongruência semântica e (3) ambiguidade”. Como alternativa à solução do problema, Rodrigues (2022, p. 385) postula “que se o L1/E1 tem clareza do objeto-de-discurso, ele dispõe, pois, das ferramentas para mobilizar o processo de predicação/referenciação, condição *sine qua non* para construir um PDV claro”.

Por fim, pontuamos que umas das características do discurso acadêmico-científico é a dialogicidade ativada por vozes de autores reconhecidos no âmbito da temática focalizada, estruturando, assim, a tessitura textual.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução coordenada por Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, Jean. Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**: organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov.1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

**Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)**, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Disponível em: <https://propeg.uern.br/ppgl/default.asp?item=ppgl-apresentacao>. Acesso em 08 abr. 2023.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa- pontos de vista e lógica da narração metodologia e interpretação. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi; revisão técnica: João Gomes da Silva Neto. Natal-RN: EDUFRN, 2021.v.2.

RABATEL, Alain. **Pour une lecture linguistique et critique des médias**: empathie, éthique, point(s) de vue. Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa – pontos de vista e lógica da narração - teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016. v.1.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A relevância do referente na construção do ponto de vista do locutor enunciador primeiro em gêneros discursivos acadêmicos. In: LOSADA, Isidoro Hernán; DÍAZ, Arcadio Sotto (Coords.). **Desarrollo y multidisciplinarietà para la formación de los futuros docentes**. Madri: La Muralla, 2022, p. 366-388.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco. In: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje [recurso eletrônico]: modelos teóricos e analíticos**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 292-319. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30395> Acesso em: 08 abr. 2023.

# RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Madson Bruno Soares Estevam  
Maria das Graças Soares Rodrigues*

## INTRODUÇÃO

A responsabilidade enunciativa configura-se como um fenômeno que recobre as vozes do texto, demonstrando, com isso, a orientação argumentativa evidenciada pelo produtor na enunciação de tais enunciados. Nessa direção, ao analisar esse nível da estrutura textual, estamos diante da gestão de vozes, realizada a partir dos objetivos compreendidos, no nível enunciativo.

Percebemos que alguns autores já trataram dessa temática, pela relevância que possui. Para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista tem a ver com a assunção pelo dito a partir de determinadas entidades, já para Passeggi *et al.* (2010, p. 299) esse fenômeno “consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou pdV a certas instâncias”.

Rabatel (2016, 2021) aponta que para haver a responsabilização por um enunciado tem de haver primeiro um ponto de vista emitido. Assim, é por intermédio do ponto de vista que o locutor/enunciador primeiro (o responsável pela enunciação) poderá assumir ou não o grau

de responsabilidade enunciativa, atestando ou afastando-se do conteúdo proposicional do dizer.

Nessa temática é que está inserido este trabalho. Nele, procuramos responder à seguinte indagação: como ocorre a responsabilidade enunciativa em um artigo de opinião finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro? Para isso, propomos, como objetivo, analisar o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa em “O amargo sabor da castanha”, artigo de opinião finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição de 2016. Tal certame é relevante na conjuntura educacional brasileira, porquanto, por meio dele, são fomentadas as competências e as habilidades dos discentes, partindo do ensino dos gêneros discursivos.

Metodologicamente, essa pesquisa ancora-se nos postulados da Linguística Textual, mais especificamente na Análise Textual dos Discursos, quadro teórico fomentado por Adam (2011, 2017, 2019, 2022), no qual a Linguística Textual é vista como um subdomínio da Análise de Discurso. Para estudar o fenômeno citado, recorreremos ao quadro adaptado pelo autor em que são apresentadas as grandes marcas linguísticas utilizadas para marcar o grau da responsabilidade enunciativa.

Por fim, ressaltamos que o plano desse trabalho é formado inicialmente por esta breve introdução, na qual apresentamos a temática debatida e o objetivo; após isso, apresentamos os fundamentos teóricos que nos subsidiaram, o aparato metodológico, a análise do artigo de opinião, as conclusões a que chegamos com o estudo, e as referências.

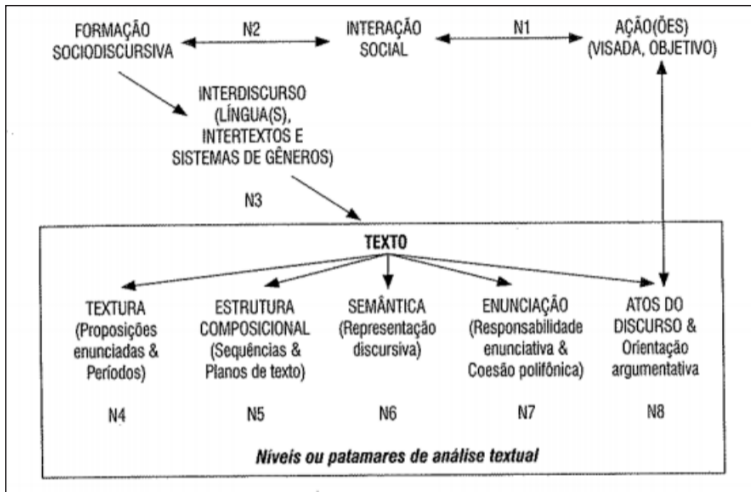
## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS – ATD**

A Análise Textual dos Discursos – ATD – pode ser vista como uma vertente da Linguística Textual, a qual enxerga a Linguística Textual situada dentro dos domínios das práticas discursivas. Nesse viés, para Adam (2011) essa aproximação entre os campos teóricos se dá pela

necessidade evidenciada na análise de textos concretos, pois, sendo o texto um objeto multifacetado, faz-se necessária uma teoria de conjunto, a fim de dar conta do objeto. Para isso, Adam (2019) apresenta categorias teóricas da análise dos textos/discursos. Tal relação é evidenciada por intermédio da Figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Esquema 1 de Adam (2019, p. 35)



**Fonte:** Adam (2019, p. 35)

Mediante a averiguação da figura, notamos que Adam (2019, p. 35) vincula as noções de texto/discurso através dos seguintes níveis ou planos: em relação ao campo discursivo, temos 1- Ações (visadas, objetivos), 2 - Interação social, 3 – Formação sociodiscursivas que leva à noção de interdiscurso; já em relação ao campo textual, o autor cita os seguintes níveis: 4 – Textura, 5 – Estrutura composicional, 6 – Semântica, 7 – Enunciação e 8- Atos do discurso e orientação argumentativa.

Dessa forma, todos esses planos ou níveis podem ser utilizados para analisar discursos/textos. Assim, o linguista detém um todo um arcabouço teórico e metodológico a fim de dar conta do seu *corpus* de escolha, seja por meio da averiguação de um nível ou de vários. É

relevante ainda pontuar que existem relações entre os níveis, uma vez que o esquema é cíclico, tendo uma ligação entre a ação visada de linguagem, o objetivo da enunciação (primeiro campo) aos atos de discurso e a orientação argumentativa (último nível), ou seja, a argumentação é abarcada por toda a proposta da ATD.

## **RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E TEMAS CORRELATOS**

Em uma enunciação, vários são os mecanismos empregados pelos produtores textuais com a finalidade de apresentar seu objetivo visado, sua ação de linguagem. Logo, o produtor pode, por intermédio de marcas linguísticas, utilizando da debreagem enunciativa, usar meios que atestem sua assunção pelo dizer, ou seja, assim há o emprego da assunção da responsabilidade enunciativa pelo discurso proferido, mas também pode se afastar dessa responsabilização, evocando outras vozes.

Nessa direção, Rosa (2017, p. 18) expõe:

a responsabilidade enunciativa (RE), diz respeito, em primeiro lugar, à possibilidade de o sujeito que fala ou escreve optar por colocar-se como responsável pelo seu enunciado; em segundo, pela posição que esse sujeito se coloca e coloca outro(s) no texto que profere ou escreve, bem como a posição que atribui a esse outro, a quem opta por dar voz, responsabilizando-o ou não, conforme seus objetivos comunicativos.

Com a explicação do autor, percebemos que o sujeito enunciator pode se colocar como fonte da enunciação, assumindo a responsabilidade pelo dizer, ou pode trazer um “outro” ao texto, citando vozes alheias. Assim, a responsabilidade enunciativa se insere nesse paradigma da gestão de vozes desempenhada pelo locutor enunciator.

Com a finalidade de perceber, por meio de marcas linguísticas, a assunção ou não do conteúdo proposicional do dizer, Adam (2011) elenca as grandes categorias que demonstram o funcionamento desse fenômeno. Vejamos, conforme o quadro a seguir, em que Passeggi *et al.*

(2010) apresentam as categorias de Adam (2011) e exemplificam cada uma.

**Quadro 01** - Marcas da responsabilidade enunciativa

<b>Ordem</b>	<b>Categorias</b>	<b>Marcas linguísticas</b>
1	Índices de pessoas	<i>meu, teu/vosso, seu</i>
2	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios ( <i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i> ) Grupos nominais ( <i>esta manhã abra esta porta</i> ) Grupos preposicionais ( <i>em dez minutos</i> ) Alguns determinantes ( <i>minha chegada</i> )
3	Tempos verbais	Oposição entre presente e o futuro do pretérito Oposição entre o presente e o par pretérito imperfeito e pretérito perfeito
4	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidades intersubjetivas Modalidades subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
5	Diferentes tipos de representação da fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)
6	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i> Modalização por tempo verbal como o <i>futuro do pretérito</i> Escolha de um verbo de atribuição de fala como <i>afirmam, parece</i> Reformulações do tipo <i>é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso</i> Oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y etc.</i>

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
7	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo ( <i>como se diz, para empregar um termo filosófico</i> ); Não coincidência entre as palavras e as coisas ( <i>por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra</i> ) Não coincidência das palavras com elas mesmas ( <i>no sentido etimológico, os dois sentidos do termo</i> ) Não coincidência interlocutiva ( <i>Como é a expressão? Como você costuma dizer</i> )
8	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva ( <i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i> ) Focalização cognitiva ( <i>saber ou pensamento representado</i> )

**Fonte:** Passeggi et al. (2010, p. 300-301)

Com o quadro, notamos que Adam (2011) apresenta várias categorias que podem ser utilizadas pelo produtor do texto para demonstrar a assunção ou não pelo conteúdo descrito, ou seja, sua responsabilização ou sua mediação. Com os índices de pessoas, há a forte presença do sujeito que enuncia no discurso; com os dêiticos espaciais e temporais, existe a marcação dos locais e dos tempos com os quais a enunciação estabelece relação; com os tempos verbais, vemos as marcas subjetivas que auxiliam na construção do tempo na enunciação do sujeito; com as modalidades, as diferentes formas subjetivas do autor marcar seus pontos de vista; com os diferentes tipos de representação da fala, as marcas linguísticas que evocam a fala de outrem; com a indicação de quadros mediadores, fragmentos textuais em que o outro novamente é convocado à cena enunciativa; com a modalização autonímica, uma metalinguagem de não coincidência do discurso consigo mesmo, entre palavras e as coisas, além da não coincidência interlocutiva; com a indicação de um suporte de percepções e de pensamentos relatados, as diferentes focalizações: perceptiva e cognitiva.

Por fim, é interessante perceber que, para haver a responsabilização ou não pelo enunciado, deve-se antes ter um ponto de vista



emitido. Para Rabatel (2017, p. 43), o ponto de vista, em linguística, pode ser concebido da seguinte forma:

[...] todo enunciado que predica informações sobre não importa que objeto do discurso, dando não apenas informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), mas também, sobre a forma como o enunciador observa o objeto, expressando, assim, um PDV. O objeto do PDV pode ser um indivíduo, um coletivo, um anônimo, e pode exprimir PDV singulares ou coletivos, originais ou estereotipados.

Com o fragmento textual, notamos que o ponto de vista se configura como uma categoria transversal, pois está presente quando o locutor enunciador primeiro predica informações acerca de um determinado objeto de discurso.

Além de definir, Rabatel (2016, p. 165) também apresenta uma categorização dos tipos de pontos de vista. Vejamos:

- a) Ponto de vista representado: expressa as percepções pessoais, os pensamentos associados [...] o leitor se encontra diante das “frases sem fala”.
- b) Ponto de vista narrado: narração tão objetiva quanto possível. As falas pessoais são mascaradas.
- c) Ponto de vista assertado: apoia-se, explicitamente, em atos de fala, em julgamentos mais ou menos construídos que remetem, explicitamente, a uma origem identificável [...] Tenta pôr em ação mecanismos para definir os limites da interpretação ou para dar aos julgamentos pessoais um traço “objetivo”, “científico”, etc.

Ao analisar o fragmento, percebemos que, para o autor, há três tipos de pontos de vista, o representado, o narrado e o assertado. O ponto de vista representado trata de uma focalização do enunciador acerca de um objeto, ou seja, uma representação descritiva, a partir de sua visão. Quanto ao ponto de vista narrado, enxergamos que ele se apresenta como os fatos explicitados por intermédio da presença de personagens; dessa forma, é enfatizada a forma de agir enunciativa de

um dos enunciadores, com os fatos narrados conforme sua visão. Por fim, o ponto de vista assertado ancora-se em atos de fala. Logo, enunciar é agir sobre o mundo, é construir enunciados que remetem a uma origem que atesta a presença do locutor enunciador.

## **GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Conforme Bakhtin (2016), os gêneros discursivos podem ser vistos como manifestações dos tipos relativamente estáveis de enunciados. Dessa forma, em todas as esferas da comunicação humana os gêneros estão presentes. Para Adam (2011), os gêneros fazem a ligação entre o campo do discurso à materialização textual, apresentando, para isso, marcas da interação social e sendo produzidos em determinadas formações sociodiscursivas.

Em relação ao gênero artigo de opinião, notamos que nele se fazem presentes diferentes pontos de vista acerca de uma temática, geralmente polêmica, debatida em sociedade. Logo, essa escrita suscita, com isso, um forte teor argumentativo, uma vez que o seu produtor tenta convencer o possível leitor/ouvinte sobre aquilo que defende durante sua escrita.

A Olimpíada de Língua Portuguesa demonstra seu valor ao levar o ensino dos gêneros para realidade das escolas públicas brasileiras, pois dentro das ações da olimpíada há o uso de sequência didática. Nela, os estudantes leem, analisam e produzem diferentes gêneros, a depender da série em que se encontram. No gênero que estudamos, a sequência é composta por oficinas que tratam sobre aspectos da estrutura composicional, do estilo e do conteúdo temático de cada artigo de opinião a ser averiguado pelos estudantes. Há produções iniciais e finais, sempre trabalhando com o aspecto da refacção do gênero.

Por fim, acerca da aprendizagem advinda com os estudos sobre esse gênero, a Cartilha de Participação de Docentes da Olimpíada de Língua Portuguesa (GARCIA, *et al.*, 2021) expõe:

Aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, ou seja, anima a buscar razões que sustentem uma opinião ou tese. O tema do concurso – “O lugar onde vivo” – estimula a participação nos debates da comunidade, ajuda a formar opinião sobre questões relevantes e a pensar em como resolvê-las. Portanto, escrever artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão.

Com o fragmento, observamos que o fomento a esse gênero em situação de ensino leva ao desenvolvimento dos processos argumentativos pelos discentes, de modo que eles possam vivenciar as distintas posições sociais sobre situações distintas e ponderar acerca de como resolver adversidades relativas à comunidade local ou global.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho, em relação à abordagem do problema, pode ser visto como um estudo qualitativo, porquanto, à luz da teoria, na interpretação dos dados obtidos, averiguamos como ocorrem os fenômenos linguísticos em questão, sem a necessidade de quantificar as ocorrências para um maior aprofundamento em termos estatísticos.

Nessa perspectiva, a natureza qualitativa da pesquisa se relaciona com a interpretação dos dados no sentido de visualizarmos que existe um vínculo indissociável entre as subjetividades e o mundo real. Acerca disso, Michel (2009, p. 36) informa: “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos”.

Quanto ao método, utilizamos o dedutivo, uma vez que partimos de um conjunto de categorias amplas, já empregadas pelos estudiosos da Análise Textual dos Discursos, bem como de autores que tratam sobre aspectos enunciativos, e aplicamos ao nosso *corpus*, com o fito de perceber o funcionamento da sequência narrativa e da responsabilidade enunciativa.

O *corpus* é composto por um artigo de opinião finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro, edição de 2016. O título da produção textual é: “O amargo sabor da castanha”. Nesse artigo de opinião, é tratado sobre a questão do trabalho infantil na produção de castanhas de caju em uma cidade no interior da Paraíba.

A justificativa para a escolha desse texto reside na temática debatida, uma vez que apresenta uma rica discussão acerca da presença de trabalho infantil na produção de castanhas para comercialização, levantando, dessa forma, pontos de vista distintos sobre o uso desse tipo de mão de obra e a necessidade apresentada pelos moradores locais, pois não há políticas públicas que façam contraponto a essa situação.

Ademais, a escolha de estudo do gênero artigo de opinião se fundamenta na ideia desse gênero ser, com ênfase, argumentativo. Dessa maneira, pela conjuntura estrutural e enunciativa, temos a presença de diferentes pontos de vista que tratam sobre aspectos sociais, o que faz com possam ser averiguados os procedimentos da assunção ou não da responsabilidade enunciativa.

Por fim, em relação às categorias teóricas, utilizamos os pressupostos da Análise Textual dos Discursos. Concernente à responsabilidade enunciativa, situada no nível 7 do Esquema 1 de Adam (2019, p. 35), investigamos as categorias proposta por Adam (2011), a saber: índice de pessoas, dêiticos, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação da fala, indicação de quadros mediadores, fenômeno da modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e pensamentos relatados.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A seguir, apresentamos “O amargo sabor da castanha”, texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição de 2016. Em primeiro plano, marcamos as partes prototípicas do plano de texto e, depois disso, realizamos a análise do ponto de vista e da responsabilidade enunciativa.

**Quadro 02** - Análise de “O amargo sabor da castanha”

<b>Título:</b>	<b>O amargo sabor da castanha</b>
Autoria:	Jônatas Oliveira de Farias
Introdução:	Jacaraú é um município paraibano, localizado próximo a João Pessoa, capital do Estado, com população de aproximadamente 15.000 habitantes. Nos últimos anos o pequeno município ficou conhecido como “Terra da castanha de caju”, produto que movimenta parte significativa da economia municipal, todavia, a castanha tão saborosa que consumimos esconde um grave problema: a mão de obra infantil que emprega. O trabalho com esse produto, apesar de gerar renda para centenas de famílias jacarauenses, está estimulando o aumento do índice de crianças expostas diariamente ao trabalho braçal, cada vez mais cedo.
Desenvolvimento:	<p>Ainda que algumas pessoas possam afirmar que o trabalho precoce seja benéfico para a formação do jovem, fazendo-o valorizar cada conquista, a verdade é que, segundo o Art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz”. Quando autorizado, o plano de trabalho deve ser compatível com os princípios dessa lei e não pode, em hipótese alguma, expor a criança a situações que apresentem perigo, como as encontradas na produção da castanha.</p> <p>Minha preocupação começou a crescer a partir do momento em que fui pesquisar sobre o assunto para um trabalho escolar. Juntamente com um grupo de amigos, visitamos famílias que trabalham com a produção da castanha nas redondezas da cidade. Na ocasião, não imaginava a real proporção do problema: cinco de oito famílias entrevistadas afirmam utilizar mão de obra infantil, dos seus próprios filhos, e disseram que muitos deles começam a trabalhar com apenas 3 anos.</p> <p>As condições de trabalho que esses menores enfrentam são um ponto a considerar, visto que muitos colhem, assam e quebram a castanha sem nenhuma proteção. Crua, a castanha solta um tipo de óleo ácido, o Líquido da Castanha de Caju (LCC) que provoca queimaduras, alergias e pode, a longo prazo, apagar as digitais das crianças. Além disso, a queima pode causar acidentes, sobretudo, com crianças pequenas.</p>

Título:	<b>O amargo sabor da castanha</b>
	É importante destacar, contudo, que a atividade com a castanha de caju, garante a renda familiar mensal de grande parte dos moradores locais, a senhora Maria das Graças, que trabalha quebrando castanha há dez anos, nos disse que sem esse trabalho, não sabe o que fazer para se sustentar. Nesse contexto, apesar dos problemas que envolvem essa atividade indispensável na comunidade, pois, se ela não existisse a taxa de desemprego atingiria boa parcela dos residentes locais envolvidos com a castanha. Constatei também que existem famílias que trabalham com a castanha há vinte anos, sem nenhum benefício, e se por algum motivo fossem impedidos de trabalhar, estariam em total desgraça, pois não possuem nenhuma qualificação profissional.
Conclusão:	Posso concluir que o problema é enorme e de difícil solução. No entanto, um grande projeto que envolva os setores da sociedade, desde o cidadão comum até as autoridades constituídas, passando pelas ONGs e associações de toda ordem, pode ser o início da resolução do problema. A implantação de uma fiscalização justa e precisa para evitar que essas crianças trabalhem, seria o fornecimento de transporte, saúde e educação de qualidade. É importante também constituir associações para legalizar o trabalho com a castanha inibindo então o trabalho infantil. Essas atitudes certamente minimizará o problema, afinal, como diz o provérbio português “Os fins não justificam os meios”.
Professora:	Andrezza Soares Espínola de Amorim
Escola:	E. E. F. M. Alzira Lisboa – Jacaraú (PB)

**Fonte:** os autores, partindo de dados da Olimpíada

Nesse artigo de opinião, existe a discussão acerca da produção de castanhas em uma cidade do interior do Estado da Paraíba. Apresentando diferentes pontos de vista, o sujeito enunciativo defende que a utilização do trabalho de crianças para esse fim deverá ser proibida, uma vez que ela traz sérias consequências para o desenvolvimento físico e mental, além de poder ser um entrave aos estudos; contudo, reconhece que faltam políticas públicas para transformar essa triste realidade vivenciada por grande parcela da população daquele município.

O título “O amargo sabor da castanha” remete tanto ao produto produzido e tema central - a castanha - quanto o denomina de “amargo”, ou seja, apresenta um ponto de vista negativo e já autoral acerca dessa produção.

Em relação à responsabilidade enunciativa, a instância enunciativa, o participante da olimpíada, começa seu texto apontando alguns dêiticos espaciais: “Jacaraú”, “município”, “João Pessoa”, “capital do estado”. Tais recursos, que são apresentados por Adam (2011), servem para demonstrar o lugar de fala da instância, “o lugar onde vivo” (tema da olimpíada). Após isso, é levantada a questão primordial que será discutida durante toda a produção, a problemática da venda de castanhas no município de Jacaraú e a realidade da mão de obra infantil utilizada nesse processo produtivo. Outras categorias de RE também são empregadas, como o dêitico temporal em “nos últimos anos”, marcando o período de ocorrência, o verbete “significante” para atestar o posicionamento sobre a castanha na composição da economia da cidade, e a locução verbal “está estimulando”, a fim de abordar o índice de crianças na produção, além da representação discursiva em “Terra da castanha”, como um modo distinto de referenciar o local.

No segundo parágrafo, existe o uso do quadro mediador “segundo”, apresentando a voz do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a finalidade de fazer contraponto às vozes que dizem que o trabalho infantil faz com que a criança aprenda, desde cedo, a valorizar o ganho de renda. Dessa forma, a utilização desse enunciador segundo tem como intencionalidade a de criar um movimento de contraposição de argumentos.

No terceiro parágrafo, iniciado com “Minha preocupação começou a crescer a partir do momento em que fui pesquisar sobre o assunto para um trabalho escolar”, o índice de pessoas marca a assunção da instância enunciativa, com o emprego de “minha”, além da utilização do verbo na primeira pessoa do singular (pronomine implícito (eu) fui pesquisar). Assim, nesse fragmento, o texto apresenta alto índice de

engajamento na assunção da responsabilidade enunciativa, com o participante do certame revelando seu ponto de vista assertado.

Nos dois últimos parágrafos de desenvolvimento, quarto e quinto na produção textual, são empregados, para marcar engajamento e assunção da responsabilidade enunciativa, vários lexemas avaliativos, que reforçam seu posicionamento contra a prática, mas que reconhecem a relevância dessa forma de economia, fazendo uso, para isso, de pontos de vista assertados: a castanha é assada sem “nenhuma proteção”; as crianças “pequenas” podem se machucar; entretanto, se não fossem as castanhas, as comunidades entrariam em “total desgraça” e a castanha garante a renda de “grande parte dos moradores”.

Por intermédio desses parágrafos, notamos o jogo argumentativo e interacional de contraposição de argumentos: ao mesmo tempo em que a instância enunciativa percebe o problema de as crianças serem usadas como meio de produção das castanhas, também reconhece a necessidade das famílias. A situação, portanto, é paradoxal.

A conclusão reflete bem esse processo: “Posso concluir que o problema é enorme e de difícil solução”. Com o fragmento, vemos os lexemas avaliativos “enorme” e “difícil”, caracterizando a forma como a instância enxerga a resolução da adversidade. Ademais, para apresentar sua proposta de intervenção ao problema, o autor utiliza a modalidade objetiva, dando a “última palavra” sobre a temática: “É importante também constituir associações para legalizar o trabalho com a castanha inibindo então o trabalho infantil”, mostrando a necessidade de ações para que a produção continue, mas que seja realizada com responsabilidade. Por fim, marcando, de forma definitiva, seu posicionamento, o participante usa a voz de um provérbio “os fins não justificam os meios”, em discurso direto, para reforçar que, mesmo que haja grande importância nessa forma de economia, as crianças não devem sofrer.

Vejamos, por intermédio do quadro a seguir, como ocorreu o uso das diferentes categorias.



**Quadro 03** - Análise das categorias de responsabilidade enunciativa em “O amargo sabor da castanha”

<b>Categoria</b>	<b>Fragmento</b>
Índice de pessoas	“Minha preocupação começou a crescer a partir do momento em que fui pesquisar sobre o assunto para um trabalho escolar”
Dêiticos espaciais	“Jacaraú é um município paraibano, localizado próximo a João Pessoa, capital do Estado, com população de aproximadamente 15.000 habitantes. Nos últimos anos o pequeno município ficou conhecido como “Terra da castanha de caju””
Dêiticos temporais	“Nos últimos anos o pequeno município ficou conhecido como “Terra da castanha de caju”; Minha preocupação começou a crescer a partir do momento em que fui pesquisar sobre o assunto”
Modalidade - Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos	“a castanha tão saborosa que consumimos esconde um grave problema: a mão de obra infantil”; “não pode, em hipótese alguma, expor a criança a situações que apresentem perigo, como as encontradas na produção da castanha”
Modalidades - Objetiva	“A implantação de uma fiscalização justa e precisa para evitar que essas crianças trabalhem, seria o fornecimento de transporte, saúde e educação de qualidade”
Diferentes tipos de representação da fala - Discurso direto	“Os fins não justificam os meios”.
Indicações de quadros mediadores	“segundo o Art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz””

**Fonte:** os autores

Percebemos que diferentes categorias de assunção da responsabilidade enunciativa são usadas pelo participante. Os lexemas avaliativos e axiológicos, os quais estão situados na categoria das modalidades, marcam o posicionamento, utilizando, com ênfase, o ponto de vista assertado; além disso, com a modalidade objetiva, o participante concede sua opinião de melhoria da problemática. Os dêiticos temporais

e espaciais são usados como meio de inserção do leitor/ouvinte na comunidade envolvida na polêmica, pois toda essa problemática está assolando a “Terra da castanha de caju”. Os discursos, segundo e direto, são empregados como meio de reforçar de argumentos, com as vozes do ECA e de provérbio popular.

## **CONCLUSÃO**

Por meio das análises realizadas, percebemos que, ao levarmos em conta toda a produção textual, ocorre a assunção da responsabilidade enunciativa pela instância enunciativa em “O amargo sabor da castanha”, uma produção textual finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição de 2016.

O participante, a fim de demonstrar a polêmica na interação verbal, traz ao seu texto diferentes vozes, as quais trazem diferentes pontos de vista. Entretanto, em um movimento de dar a “última palavra” sobre o assunto, utilizando, para isso, o ponto de vista assertado, afirma ser necessário meios que façam com que a produção da castanha continue fomentando a economia, mas que as crianças sejam poupadas desse processo danoso.

Nessa perspectiva, chegamos à resposta da nossa indagação norteadora, bem como ao objetivo proposto ao trabalho. Como trabalhos futuros, pensando em trabalhos da área enunciativa, pode-se analisar o mesmo texto verificando a ocorrência das representações discursivas e a força argumentativa exercida pelos dêiticos na construção textual, bem como a forma como os conectores argumentativos exercem influenciam nos movimentos de contraposição de argumentos. O material é riquíssimo e merece, por isso, ser averiguado em outras categorias, quer sejam discursivas, textuais ou linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011 [1. ed. 2008].

ADAM, Jean-Michel. **A noção de texto**. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. EDUFRN: Natal, 2022.

ADAM, Jean-Michel. O que é linguística textual? In: SOUZA, Edson Rosa Francisco, PENHAVEL, Eduardo e CINTRA, Marcos Rogério (orgs.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017.

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: Tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; SEVERIANO, Ana Paula; OLIVEIRA, Egon de; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. **Pontos de vista** – Caderno do docente – orientações para a produção de textos do gênero artigo de opinião. CENPEC. 7. Ed. 2021. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10738/cadernoartigo-de-opiniao.pdf>>. Acesso em 07 ago. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PASSEGGI, Luis Alvaro Sgadari; et al. **A análise textual dos discursos**: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Ana Christina. Linguística de texto e análise da conversação. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração: teoria e análise. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. V. 2. Natal: EDUFRN, 2021.

RABATEL, Alain. **Pour une lecture linguistique et critique des médias: empathie, éthique, point(s) de vue**. Limoges: Lambert-Lucas, 2017.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Ponto de vista emocionado no gênero discursivo comentário on-line – violência verbal**. Linha D'Água, São Paulo, v. 34, n. 01, p.13-28, jan.-abr. 2021.

ROSA, Flávio César Oliveira da. **Análise textual dos discursos**: responsabilidade enunciativa em respostas a questões de livros didáticos. 2017. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,

# **A GRAMÁTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS: ANALISANDO ESTRATÉGIAS DE TEXTUALIZAÇÃO E RECURSOS LINGUÍSTICOS EM GÊNEROS JORNALÍSTICOS**

*Marta Anaísa Bezerra Ramos  
Camilo Rosa Silva*

## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A discussão que formalizamos neste texto em torno do ensino de gramática centrado na reflexão sobre os fenômenos linguísticos não pode perder de vista a noção de língua defendida nos documentos oficiais destinados aos níveis fundamental e médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-EF, 1998; PCN-EM, 1999), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Tais referências são abalizadores institucionais das concepções de gramática, de análise linguística/semiótica<sup>1</sup> e de compreensão textual, cujo embrião foram as inquietações advindas das pesquisas vinculadas a diferentes áreas da linguística – teórica ou aplicada – desenvolvidas nos anos 80.

Nesse sentido, a língua ali definida compreende “um sistema-em-função”, com a propósito de promover a interação entre os indivíduos,

---

1 A BNCC (2018) introduz o termo *semiótica* que, no formato “análise linguística/semiótica”, sugere tanto uma intercambialidade quanto alguma complementaridade entre as duas noções, embora, provavelmente, com a referência à semiótica, o propósito seja acentuar a necessidade concreta de análise de textos multimodais.

sendo atualizada em situações de atuação social, por meio de textos orais ou escritos. Essa é a compreensão compartilhada pelas vertentes linguísticas reunidas, conforme Travaglia (1998), sob o rótulo de linguística da enunciação<sup>2</sup> – Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, incluindo os estudos ligados à Pragmática.

Nas interações verbais, produzem-se textos, seja em contextos que requerem o emprego de uma linguagem espontânea, seja em contextos que requerem linguagem monitorada. Logo, é o texto e não a frase que é eleito como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa, por ser “no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (IRANDÉ, 2003, p.92). Essa mudança de paradigma, porém, teve consequências para a abordagem gramatical, cabendo ao professor conciliar o estudo de gramática e texto. Para entender essa relação, tomemos como ponto de partida uma afirmação de Azeredo (2014, p.122): “todo discurso é dotado de alguma organização”. Conforme o autor, as condições comunicativas interferem tanto no fluxo das ideias como nos meios pelos quais esse fluxo se materializa, sendo assim, mesmo a fala espontânea exige organização, do contrário o discurso se tornaria caótico. Significa dizer que a construção do texto depende do sentido e de fatores combinatórios, que

tanto especificam as categorias/classes e formas das unidades que o constituem, quanto impõem limites ao posicionamento dessas unidades. Noutras palavras, o texto se realiza por meio de uma construção formal, sem a qual o sentido seria impossível (AZEREDO, 2014, p.124).

Na academia, atualmente, estudam-se as teorias linguísticas e se apregoa a necessidade de trabalhar a língua em uso, para que o aluno

---

2 Sem se ater nas especificidades, no campo da linguística, Morato (2005, p. 312), ao definir a vertente interacionista, esclarece que várias teorias se consideram interacionistas – a Sociologia, a Pragmática, a Psicologia, a Semântica da Enunciação, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Análise do Discurso – cujo interesse comum é não apenas o sistema linguístico, mas o seu diverso funcionamento na relação com o mundo exterior, em virtude das “condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição.” (grifos nossos)

desenvolva a capacidade de compreensão leitora e a apropriação dos recursos linguísticos que atendam aos propósitos comunicativos; quanto ao *como* promover essa prática, defende-se que se devem propiciar atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua<sup>3</sup>. Nesse contexto, advoga-se a favor da atividade de análise dos usos linguísticos, cujo ponto de partida podem ser os textos produzidos pelos alunos, culminando na reescritura, ou pode ainda ser realizada através de exercícios que focalizem aspectos morfossintáticos mais pontuais. Conforme defendem Bezerra e Reinaldo (2013), a prática de análise linguística constitui uma segunda prática de estudos linguísticos, por ser o ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua um fazer próprio de todo teórico da linguagem. Para as referidas autoras, a concepção que circula nos círculos acadêmicos é a de que a análise linguística consiste em “conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, orientadas por uma determinada perspectiva teórica [...] ancorada ora na tradição gramatical, ora em teorias lingüísticas, ora no amálgama dessas duas orientações”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.61).

Por outro lado, apesar do empenho dos professores em realizar um trabalho em consonância com as prescrições, a prática nem sempre é condizente com os princípios teóricos<sup>4</sup>, pois, se no trabalho com a leitura parece haver proximidade entre teoria e prática, quando se trata da escrita, e, principalmente, da realização de atividades que visem à reflexão sobre os fatos linguísticos, inserindo-se aí o estudo de aspectos gramaticais, dá-se um distanciamento. Algumas análises textuais se limitam à observação da organização global do texto, ou seja, da coerência e dos fatores de textualidade, apagando-se a gramática; outras tendem

---

3 De acordo com Geraldi (1987), essa reflexão deve ser promovida por meio de atividades epilinguísticas, e atividades metalinguísticas, sendo as primeiras a ponte para a sistematização metalinguística (GERALDI, 1997) porque a reflexão precede ao falar cientificamente sobre a linguagem.

4 Conforme Ignácio (1993), muitos professores vivenciam essa angústia, já que, na tentativa de aplicar as teorias “salvadoras” apresentadas na graduação, sem as ter assimilado devidamente, acabam usando uma metalinguagem antipedagógica, o que gera um complicador a mais.

à identificação de classes gramaticais e funções sintáticas, apagando-se o texto em sua totalidade<sup>5</sup>. Por mais que se fale em ensino funcional, produtivo, reflexivo, persistem as práticas de ensino mecanicistas; talvez a dificuldade de abordar os tópicos gramaticais de uma forma “contextualizada” se deva ao fato de não se saber que lugar ocupa a gramática no texto<sup>6</sup>.

Assim, é nossa intenção mostrar que gramática e texto são componentes inseparáveis, apenas didaticamente se separam categorias analíticas, quando da realização da “análise linguística/semiótica” – umas voltadas para a organização global, no nível do texto e outras no nível local, no plano da gramática. Neste trabalho, sugerimos propostas alternativas que possibilitem o exercício de reflexão sobre os usos linguísticos, respaldados tanto nas orientações sinalizadas por Antunes (2010), ancorada na Linguística Textual, quanto nas diretrizes para a reflexão em torno de fatos gramaticais, esplanadas por Neves (2002; 2012), com base na vertente Funcionalista, revelando as convergências entre essas teorias na explicação dos fenômenos linguísticos.

Na seção (2), a seguir, discorreremos brevemente sobre os dois componentes envolvidos na construção da competência linguística; logo após, em (2.1), apresentamos, de forma mais pontual, o olhar das duas pesquisadoras já referidas, acerca do lugar que ocupa a gramática na análise textual e, em (3), ilustramos a discussão com propostas de atividades que visam promover a reflexão sobre os fatos gramaticais e a organização do texto.

---

5 No caso da análise dos textos produzidos pelos alunos, muitas vezes prioriza-se a identificação de falhas gramaticais, fazendo-se em seguida a correção.

6 No momento em que a atenção se volta para o texto, e, por consequência, para a diversidade de gêneros textuais, muitos professores analisam as características macroestruturais, mas não atentam para o tipo de sequência/estrutura linguística que é peculiar àquele gênero de texto, que marcas linguísticas fazem parte da sua configuração (uma oportunidade de estudar o funcionamento das classes de palavras), esquecendo-se que existe uma correlação entre as estratégias linguísticas, o gênero de texto e os efeitos de sentido.



## **2 A GRAMÁTICA: MECANISMO QUE FAZ DO TEXTO UMA PEÇA EM FUNÇÃO**

Convém trazer para essa reflexão um dos requisitos que, de acordo com o perfil traçado nos PCNEM (2006, p. 32), devem ser alcançados pelo aluno ao longo da sua formação no ensino médio: “construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.” Trata-se, portanto, de um convite para levar em consideração o funcionamento da língua tendo em vista seus contextos de produção e circulação.

Por outro lado, a habilidade (EM13LP09) da BNCC (2018) propõe:

Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

Em consonância com esses postulados, ressaltamos dois objetivos centrais, dentre os quatro<sup>7</sup> citados por Travaglia (1998), que justificam o ensino de língua materna para os falantes nativos: desenvolver a competência comunicativa e propiciar o domínio da norma culta padrão. O primeiro pressupõe outras competências, a gramatical ou linguística e a textual; e o segundo implica a exploração da variedade escrita, que é um objetivo mais restrito – alerta o autor – por representar um tipo de situação comunicativa. Esses dois modos de observação da língua, seja para refletir sobre os fatos linguísticos, de modo a capacitar o falante a se expressar adequadamente, seja para conhecer a língua vista como um sistema cujas regras devem ser rigorosamente obedecidas para

---

7 Os outros dois objetivos – levar o aluno a entender como a língua se constitui e funciona, e desenvolver o raciocínio – têm relação com o conhecimento da teoria gramatical.

promover o correto uso da fala e da escrita, determinam dois tipos de atividades – epilinguísticas e metalinguísticas. A primeira atitude prima pelo enfoque descritivo, apoiada na visão de língua como instrumento de comunicação cuja regularidade organizacional depende do contexto de produção, variando conforme o registro oral ou escrito, e o objeto de estudo serão diferentes normas. A segunda, pelo enfoque prescritivo, tendo como objeto de estudo a norma considerada modelar.

Não sem razão, apontam-se críticas à abordagem da gramática na escola, a exemplo das que seguem, elencadas por Antunes (2003, p.31-35): a desvinculação entre o que se ensina e os usos reais das modalidades oral e escrita; a fragmentação dos estudos por meio de frases criadas apenas para “servir de lição”; a irrelevância dos conteúdos ensinados para a ativação da competência dos falantes; a excentricidade, marcada pela análise de tópicos pouco previstos no uso linguístico; a fixidez de nomenclaturas, confundindo-se, pois, o saber usar a língua com o saber sobre a língua; a inflexibilidade das regras, como se a língua não sofresse mudanças; a prescrição que leva à associação entre o falar e escrever bem com o falar e escrever corretos, a falta de apoio em situações reais de uso da língua; às quais acrescenta-se outro entrave, destacado por Travaglia (1998) – a desconsideração das dificuldades dos alunos, já que o ensino se volta para o estudo de conteúdos previamente estabelecidos nos programas de curso.

Face às críticas apontadas, tem-se defendido um redirecionamento das ações pedagógicas, em que as sequências didáticas integrem leitura, produção de texto e análise linguística; esta última, segundo Geraldi (1997), seria um meio de levar o aluno a compreender o modo como se articulam os textos. Para esse autor, o texto produzido pelo aluno deve ser o ponto de partida para a análise linguística, seguindo-se a reflexão sobre o funcionamento da língua, invertendo-se o caminho percorrido na escola, que é o da metalinguagem para o uso. A proposta de Geraldi (1997) se baseia no estudo das estratégias do dizer, visto que, a partir da reflexão sobre os recursos expressivos empregados nos textos que se oferecem para leitura, o aprendiz não só chega à compreensão

do modo como os autores configuram seus textos para atender a seus propósitos comunicativos, mas também passa a incorporar aos seus próprios textos esses recursos.

De igual modo, Travaglia (1998, p. 109) aponta a reflexão como a condição para o domínio da linguagem. Nessa perspectiva, sugere que se conciliem quatro tipos de gramática – a de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa, ressaltando que na sala de aula a abordagem dos conteúdos não será feita por cada perspectiva separadamente em momentos distintos, mas contrariamente: “as quatro podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo para uma mesma turma em qualquer grau ou série.

De acordo com Neves (2002, p. 226), na produção linguística se manifesta o conhecimento que tem o falante sobre “os processos de mapeamento conceptual e armazenamento textual, altamente dependentes de uma ‘gramática’ organizatória”. A proximidade entre texto e gramática é reforçada na asserção de que “as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conexão – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua gramática”. Segundo a autora, expressar-se bem significa não apenas dominar o modo de estruturação das frases, mas saber combinar as unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que implica adequar os enunciados às situações, aos fins comunicativos e às condições de interlocução, o que se integra na gramática. (NEVES, 2002)

Tal como Neves, Azeredo (2014, p. 126) afirma que a construção dos enunciados é condicionada por uma motivação comunicativa e pela interpretação de uma experiência, esta “materializada em recursos formais diversos – seleção das palavras e das construções sintáticas – com que elaboramos expressões referenciais e expressões predicatoras”. Ao articular esses elementos no texto, conforme a intenção comunicativa, o enunciador escolhe a estratégia que levará o leitor a interpretar a mensagem a ele dirigida.

Para finalizar este tópico, considerando a defesa de um ensino de gramática fundamentada nos usos, que encontra respaldo na teoria funcionalista, é oportuna uma afirmação de Neves (2012, p.187) em

relação ao processo de construção das gramáticas descritivas dos usos do português, já que a análise linguística precisa de uma sustentação teórica: “a gramática não poderia ser escrita livre de uma teoria. É a teoria que constrói os fatos, não se podendo conceber uma descrição de gramática ateorica nem uma construção de fatos sem recurso a uma teoria que os configure”. Todos que tratam de gramática, a partir da noção do uso linguístico, questionam o significado de gramática – se funcionamento ou descrição; conhecimento ou explicitação, etc.; logo, a proposta assumida por Neves consiste em “uma gramática como ‘funcionamento’: a gramática como organização das relações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função” (NEVES, 2012, p.188-189). Cabe ao analista da língua, nos termos da autora procurar, na situação de comunicação, “as regularidades de processamento das estruturas (que não são entendidas como deterministicamente regulares).” (NEVES, 2002, p.80).

## **2.1 DUAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE TEXTUAL:**

### **COMO ANALISAR A GRAMÁTICA NO/DO TEXTO?**

Embora não seja propósito deste capítulo detalhar o aparato teórico que alicerça a Linguística Textual, apresentamos aqui a noção de texto tal como concebe Antunes (2010): a expressão de uma atividade social que se reveste de uma relevância sociocomunicativa e em cuja constituição atuam ações linguísticas, sociais e cognitivas. Essa referência é relevante, considerando que as atividades de análise linguística a serem expostas no tópico seguinte partem dessa premissa.

Conforme Antunes (2010), o que atribui textualidade ao conjunto de palavras são algumas propriedades distribuídas em dois grupos. O primeiro abarca a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, ligadas diretamente à construção do texto, ou seja, são propriedades dos textos; e o segundo, a intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, relacionados às condições de efetivação dos textos. (ANTUNES, 2010)

Ressalte-se que o fato de tomar o texto como objeto de análise não implica, segundo Neves (2002), ignorar que unidades menores se organizam hierarquicamente. A observação do comportamento das classes nos diferentes contextos estruturais conduziu a autora à conclusão de que determinadas classes, a exemplo de verbo, substantivo e preposição se prendem a uma análise no nível inter-oracional, ligada à oração (O) ou ao sintagma nominal (SN), já que fenômenos como a transitividade, a escolha do sujeito, que se relaciona à função interpessoal, a modalização atuam no nível da O; em se tratando da transitividade nominal a relação entre nomes e argumentos se dá no nível do SN. Por outro lado, demonstrativos, possessivos e artigos, apesar de integrarem o SN, têm seu funcionamento dependente do texto, daí sua ‘gramática’ ser explicada com base na organização discursivo-textual, isto porque, na condição de elementos fóricos, têm sua função não apenas ligada ao enunciado, mas na relação entre enunciado e enunciação. Os coordenadores constituem outra classe cujo exame não se prende ao nível da estrutura sintática.

O processamento textual em qualquer das atividades – de fala, de escrita, de escuta e de leitura – mobiliza, segundo Antunes (2010, p. 41), quatro conjuntos de conhecimentos: “o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo, o conhecimento referente aos modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional”. Desse modo, a pertinência da análise de texto, na perspectiva mais ampla, será maior ou menor conforme o analista consiga aliar o linguístico às situações nas quais as interações ocorrem. Acrescente-se que, na perspectiva linguística, será tanto mais pertinente quanto mais conseguir aliar o léxico e a gramática e vice-versa. Especificamente sobre a gramática, a autora a considera um componente funcionalmente “essencial e insubstituível”, mas critica severamente o ensino de línguas limitado à análise de classes de palavras e das funções sintáticas, que a seu ver seria “pobre e irrelevante” (p. 55).

Neves (2002), por sua vez, embora tenha visão semelhante a Antunes (2010) - de que cabe ao analista descobrir a funcionalidade de

cada recurso gramatical -, não avalia negativamente a opção pelo estudo das classes de palavras; ela deixa claro que a taxonomia é simplesmente uma abstração realizada a partir da observação do funcionamento das partes do discurso que resulta dos estudos da disciplina gramatical em suas origens com o objetivo de determinar paradigmas a partir do comportamento dos itens nos sintagmas. O que se busca com essa tarefa são regularidades no processamento das estruturas e não necessariamente total correspondência entre classes e funções. Logo, para ela, analisar o funcionamento das classes no intuito de buscar a regularidade (determinístico) ao lado das escolhas (probabilístico) no exercício da competência comunicativa é uma boa direção; significa dizer que o problema do ensino não reside na seleção do conteúdo, mas no modo de explorá-lo.

Uma vez admitida a dicotomia determinístico/probabilístico, chega-se à compreensão de que não há só divergências entre a língua falada e a escrita, pois “têm as mesmas regularidades (tanto nas estruturas como nos processos), e a mesma gramática” (NEVES, 2002, p. 81), estando a diferença no aproveitamento das possibilidades, que é dependente das condições de produção. Nesse sentido, com base nos três processos básicos de construção do enunciado – predicação, conjunção e foricidade, incluindo a dêixis –, as diferenças no acionamento dos processos se devem às características específicas de cada modalidade no que se refere à função, às condições de produção, às estratégias, aos processos de produção e acabamento formal.

Correlacionando os processos acima mencionados aos planos de coerência e coesão textuais, Neves (2002) esclarece que, no nível da predicação se estabelecem conjunções que determinam a coerência textual, levando os enunciados – orais e escritos – a exibirem também recursos fóricos que determinam a coesão. Desse modo, na tecitura do texto, entrecruzam-se direções para a indicação dos referentes, que, se ancorados na situação de produção, configuram o processamento dêitico.

No tópico seguinte, tendo em vista os propósitos traçados para a presente reflexão, passamos à explanação de propostas de análise, sob um viés funcional ou enunciativo/discursivo da língua, observando-se a interação entre o formal, o funcional, o pragmático e o discursivo.

### **3 POR UMA ABORDAGEM CONTEXTUAL DA GRAMÁTICA: EXERCITANDO A REFLEXÃO LINGUÍSTICA**

Dado o nosso propósito de ilustrar um modelo de análise linguística que se paute na observação dos aspectos gramaticais sem perder de vista o texto em sua totalidade, trazemos um pequeno recorte dos pontos que evidenciam interseção quando das análises propostas pelas autoras já citadas – Antunes e Neves, adeptas das vertentes Linguística Textual e Funcionalismo, respectivamente. Salientamos uma ressalva feita por Antunes (2010) de que nem todos os fatos linguísticos e todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa serão contemplados em um determinado texto, mas “os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana” (ANTUNES, 2010, p. 55)

Conforme Antunes (2010), de acordo com os critérios estabelecidos, podemos distinguir três focos de análise textual. Aqui interessa o segundo nível, o dos *aspectos pontuais da construção do texto*, correspondente ao nível da coesão; o primeiro nível, relativo aos *aspectos globais do texto*, corresponde ao da coerência; e o terceiro refere-se aos *aspectos da sua adequação vocabular*. A delimitação ao exame do segundo nível se justifica por ser nesse requisito, o dos processos organizatórios, que a Linguística funcional vai ser mais atuante, subsidiando a análise do texto e aí se evidenciam os pontos de interseção das teorias. Dos vinte e nove tópicos sugeridos pela autora (p. 57), selecionamos dez, listados abaixo, acreditando ser possível dar um suporte para o professor explorar alguns dos fatos gramaticais para cuja abordagem se faz necessário relacionar estratégia sintática e também discursiva.

**Quadro 1:** Pontos relevantes quando da análise da construção textual

1. As expressões referenciais que introduzem os objetos de referência;
2. As retomadas dessas expressões referenciais que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas, pronominais e dêiticos textuais), seja pela substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);
3. As elipses;
4. A associação semântica entre as palavras (ou as cadeias ou redes de elementos afins que se distribuem ao longo do texto);
5. Os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilitados pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções;
6. O uso dos dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto;
7. Os efeitos de sentido pretendidos pela alteração na ordem canônica das palavras (inversão ou deslocamento de um termo, por exemplo);
8. Os efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfosintáticos e gráficos (aspas, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras, etc.);
9. As marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito;
10. As marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita.

**Fonte:** Os autores a partir de Antunes (2010)

Para esclarecer o funcionamento, nos textos, dos fenômenos descritos no quadro acima, consideremos inicialmente o emprego das classes de palavras como mecanismo de coesão e coerência textuais, que corresponde aos itens (1) e (2) do quadro acima. Observemos o fragmento textual a seguir, parte de um editorial<sup>8</sup> da revista semanal *Veja* (30/05/18):

(1) A SERVIÇO DO LEITOR

Se no campo da política as notícias boas são um artigo raro, e essa lamentável escassez não está circunscrita ao Brasil, no terreno da medicina, felizmente, elas não param de acontecer. Na quinta-feira 17, o órgão que regula os medicamentos nos Estados Unidos, a FDA, anunciou a aprovação e iminente

<sup>8</sup> Devemos esclarecer que, em caso de aplicação em sala de aula, é preferível apresentar o texto na íntegra; fizemos um recorte para esta exposição, devido à limitação de espaço.



venda em farmácia de uma molécula – o erenumabe – capaz de fazer o que alguns chamam de um verdadeiro milagre: prevenir a enxaqueca.

A notícia correu mundo com velocidade. Afinal, estima-se que cerca de 1bilhão de pessoas sofram de enxaqueca. No Brasil, são 30 milhões. Esse enorme contingente, com maior ou menor frequência, enfrenta uma das experiências mais desagradáveis, incômodas e dolorosas. Por isso, o anúncio de um alívio poderoso para a enxaqueca merece toda a atenção.

Logo que a informação foi divulgada nos Estados Unidos, VEJA acionou sua equipe de Saúde para fazer o que as redações chamam de “jornalismo de serviço”. [...]

Esse fragmento ilustra o uso dos pronomes – pessoal e demonstrativo –, do substantivo bem como do adjetivo na constituição de sintagmas que atuam no processo de remissão, seja por meio da anáfora ou da catáfora. Ou seja, os objetos do discurso vão sendo retomados por outras expressões, de modo a fazer o texto progredir, sem repetição, mas mantendo a unidade comunicativa. Assim, os objetos do discurso são construídos e reconstruídos no decorrer do texto, além de alguns desses constituírem também marcas de subjetividade, já que servem para introduzir avaliação do autor.

Consideremos agora os excertos a seguir que ilustram os fenômenos descritos nos itens 7 e 8 do quadro, nos quais a inversão da ordem dos constituintes oracionais e uso de partículas de realce são recursos utilizados pelos autores com o propósito de chamar a atenção para uma informação, ou seja, como estratégia de relevo.

(2) “Gilberto Gil é o mais novo morador do Edifício Chopin, no Rio. Ao lado do Copacabana Palace, o prédio é um dos preferidos da alta sociedade carioca. Ali, residiram, por exemplo, João Goulart e o empresário Adolpho Bloch”. (Seção Radar - Veja, 07/02/18)

(3) “Para muita gente boa, está na moda, ao que parece, pensar em refazer a vida em países como Canadá, Austrália ou Estados Unidos, entre outros que se propõem a receber de braços abertos imigrantes com dinheiro. [...] Vale a pena, para

o país que dá o visto aos estrangeiros com capital. Esse povo vai gastar seu dinheiro lá; é lá que vai pagar impostos sobre o que consome, gerar empregos, fazer rodar a economia. [...]” (Fragmento retirado do Artigo *A porta estreita*, J. R. Guzzo – Veja, 09/03/16)

(4) “No passado as empresas chinesas vinham aprender com as brasileiras. Agora são as estrangeiras que mais investem no país e trazem tecnologia de última geração”. (Subtítulo de uma reportagem - Veja, 07/02/18)

Nesses três fragmentos, o relevo vem marcado pela *topicalização* dos adjuntos adverbiais de lugar *ali* e *lá*, e de tempo *agora*, respectivamente. Os primeiros itens se reportam aos constituintes “prédio” e “países que recebem imigrantes”, realçando-os; e o último, explicita duas fases distintas, enfatizando o contraste. Acrescente-se que, em (3) e (4), à topicalização alia-se a estratégia da *clivagem*, pondo-se o constituinte que se pretende enfatizar intercalado entre o verbo *ser* e a partícula *que*. No caso de (4), dois itens estão em evidência, o adjunto adverbial e o sujeito *as estrangeiras* – o primeiro foi deslocado e segundo, clivado.

Podemos dizer que em (2) a opção pela ordem direta “João Goulart e o empresário Adolpho Bloch residiram ali”, por exemplo, não resultaria numa boa estratégia textual, já que não é intenção destacar *quem* reside, mas *o local* onde alguém reside. E em (4), o jogo de oposição, que é o que de fato importa, não se revela eficaz apenas por meio das marcas lexicais, através dos adverbiais (*No passado/Agora*), pois além do contraste temporal, há a necessidade de opor os agentes responsáveis pelos processos descritos, no caso, a oposição entre empresas chinesas e estrangeiras, com ênfase para as últimas. Logo, é oportuno explorar exemplos como esses para levar os alunos a refletir sobre a relação entre a ordem dos termos oracionais e sua função discursiva, o que confirma o princípio de que as formas são motivadas pelo sentido e pela intencionalidade de quem produz o texto.

Passemos à ilustração de outro aspecto descrito no quadro, no item (9), que diz respeito às marcas de envolvimento do autor quanto ao seu dizer, ou as marcas de subjetividade. Para isso, consideremos o

fragmento abaixo, comentário do reitor da USP quando questionado sobre o fato de esta universidade não aparecer entre as melhores universidades do mundo nos *rankings* do ensino.

(5) Por exemplo? Se estou diante de uma escolha entre contratar um Neymar da academia mundial e injetar mais dinheiro em um laboratório já existente com uma dezena de ótimos profissionais, fico com a segunda opção. Com isso, eu sei, caímos alguns pontos no ranking global, mas acho que o impacto será mais abrangente para a universidade. [...]

A diferença entre Brasil e China está no dinheiro que o governo de cada país reserva às universidades? Não é apenas isso. A china tem uma cultura de valorização da educação que faz com que a sociedade também contribua com as universidades. A Escola Politécnica, na USP, já conta com um sistema em que ex-alunos doam dinheiro por meio de um fundo. Nesse caso, há o ganho financeiro, claro, mas também o da reaproximação de monte de cabeças talentosas, formadas neste câmpus, com a universidade. [...] Veja (23/05/18

Os elementos grifados nas respostas acima – *eu sei* e *claro* –, apresentados sob a forma de estrutura parentética, uma vez que provocam um corte no fluxo informacional para inserir uma ressalva por parte do entrevistado, são marcas que evidenciam a convicção do reitor em relação às suas afirmações. Trata-se de formas distintas, uma oração e um adjetivo, usadas com a mesma função – a modalização epistêmica. Em ambas as situações, seria possível o emprego de advérbios ou adverbiais, a exemplo de *certamente/indubitavelmente* ou *com certeza/sem dúvida*, que, talvez, apareçam com mais frequência nesse papel. Outras alternativas seriam o uso de *sabemos* ou *como se sabe* e ainda *é claro*, devendo-se ressaltar que, ao escolher a segunda expressão, o autor traria a seu favor um argumento de autoridade. Significa dizer que vários mecanismos linguísticos estão à disposição do autor, cabendo a ele escolher o que melhor se adéqua aos seus interesses comunicativos. O fato é que, ao analisar essas marcas não se pode apenas solicitar a identificação da classe gramatical, verbo ou adjetivo. A atividade de

elaboração de paráfrase é uma maneira de explorar diferentes modos de dizer o mesmo conteúdo e os efeitos de sentido viabilizados pelas formas eleitas. Ou seja, é um meio de levar o aluno a tomar conhecimento das estruturas linguísticas (refletir sobre os usos) e, a partir daí, ele próprio se apropriar dessas estruturas, de modo consciente.

Outro aspecto gramatical, geralmente estudado apenas sob uma perspectiva classificatória, são os processos de combinação oracional. Normalmente se faz a distinção entre orações coordenadas e subordinadas, com base no critério da dependência ou independência sintática, em detrimento da consideração de outros fatores que interferem na escolha de um modelo estrutural. Desconsidera-se que um mesmo tipo de relação semântica pode ser expresso por diferentes processos (como discernir, por exemplo, causa, explicação, justificativa?) e ainda que, se orações adverbiais são mais livres sintaticamente, são, porém, mais condicionadas às necessidades do discurso, daí a multiplicidade de valores semânticos e discursivos. Comparemos os períodos abaixo, retirados de uma mesma matéria jornalística:

(6) Calcula-se que mais de 160 000 brasileiros trabalhem em condições deploráveis – e o Brasil, que já foi exemplo mundial de combate a essa chaga, está ficando cada vez pior em razão da escassez de verbas para as equipes de fiscalização. (Fragmento da reportagem intitulada *Escravos no século XXI* - Veja, 09/05/18)

(7) Estima-se que atualmente 160 000 brasileiros trabalhem e vivam no país em condições semelhantes às de escravidão – ou seja, estão submetidos a trabalho forçado, servidão por meio de dívidas, jornadas exaustivas e circunstâncias degradantes (em relação a moradia e alimentação, por exemplo).

Nesses períodos, as orações introduzidas pelos conectores e e ou seja apresentam-se sob a forma de parêntese, após o travessão, também como estratégia de realce, com o propósito de detalhar a informação dada na oração anterior, para explicá-la ou comprová-la. No primeiro segmento, a estrutura poderia ser classificada como coordenada, devido

à presença do conector aditivo; no segundo, por outro lado, o fato de se tratar de uma explicação se confirma quando da permuta pelo conector pois; mas como classificar uma estrutura introduzida por ou seja, se não há oração coordenada introduzida por essa expressão? Verifica-se, pois, que as estruturas são distintas, mas têm a mesma função. Logo, interessa muito mais saber que há diferentes recursos linguísticos que servem ao propósito de expandir uma informação, do que se ater a rótulos classificatórios. Trata-se, sim, de uma estrutura apositiva, que também se caracteriza pela independência sintática, logo, paratática. O caráter anafórico da expressão ou seja é possivelmente a razão de a oração não ser denominada de coordenada, além de revelar uma maior integração.

Com base no exposto, podemos dizer que a implementação de uma proposta didática que explore a análise linguística e/ou semiótica, como impõe a BNCC, nas aulas de língua portuguesa, conciliando aspectos estruturais, semânticos e discursivo-pragmático quando do estudo dos textos, exige que o professor conduza os alunos a buscar respostas para os seguintes questionamentos: *quem e de que posição* está falando/ escrevendo?; *com que intenção* e *como atingir os objetivos* pretendidos?; qual a *organização macroestrutural* do texto?; e *que tipos de sequências linguísticas* fazem parte da configuração do texto? Isto porque todos os usuários da língua obedecem a regras – relacionadas ao sistema ou ao contexto interacional e cada gênero determina *os modos de organização*<sup>9</sup> e *as marcas linguísticas* que fazem parte da sua composição.

Apresentamos, a seguir, quatro propostas de atividades<sup>10</sup> cujas comandas orientam o aluno a observar os elementos envolvidos na

---

9 A esse respeito, esclarece Bakhtin (1992) que *os modos de organização* que constituem as formas estáveis do gênero do enunciado correspondem a um dos traços caracterizadores da unidade de comunicação verbal. Segundo o autor, as esferas da comunicação verbal, em suas especificidades, a saber: a necessidade de explorar um tema (objeto do sentido) e os interlocutores envolvidos determinam a escolha do gênero.

10 O tipo de análise proposto não elimina a possibilidade de se usar a metalinguagem para trazer explicações sobre a língua. Cabe esclarecer que, por ser uma pequena amostra, em cada gênero focalizamos um ou dois aspectos gramaticais, embora outros também possam ser explorados.

construção do texto, ou melhor, refletir sobre a gramática organizatória do texto, portanto, o aspecto formal, sem que se desconsiderem os aspectos semânticos e pragmáticos determinantes para as escolhas realizadas pelos autores, valorizando, pois, o texto como um todo. Vejamos a proposta I:

### PROPOSTA I:

O parágrafo abaixo, retirado da matéria “São irresponsáveis” (Veja, 22/02/17) evidencia uma estratégia linguística usada pelo autor para pôr um constituinte sintático em destaque. Após a leitura atenta, responda às questões que se seguem:

“É na residência oficial, em Vila Velha, no Espírito Santo, e não no Palácio Anchieta, sede do poder, em Vitória, que o governador Paulo Hartung (PMDB) acompanha a crise de segurança pública capixaba. Ela não está de todo estancada – parte da polícia ainda está fora das ruas”.

#### Questões:

1. Indique a função do constituinte em destaque no parágrafo;
2. Após comparar as três versões expostas a seguir, aponte as diferenças entre elas e indique qual delas mais se aproxima da versão original; c) que nome se dá ao recurso de ênfase empregado pelo autor?
  - I. O governador Paulo Hartung (PMDB) acompanha a crise de segurança pública capixaba na residência oficial, em Vila Velha, no Espírito Santo.
  - II. O governador Paulo Hartung (PMDB) acompanha a crise de segurança pública capixaba na residência oficial, em Vila Velha, no Espírito Santo, e não no Palácio Anchieta, sede do poder, em Vitória.
  - III. Na residência oficial, em Vila Velha, no Espírito Santo é que o governador Paulo Hartung (PMDB) acompanha a crise de segurança pública capixaba, e não...
3. Dados os períodos expostos em (a) e (b), indique o sentido que pode ser inferido da combinação das orações em (a), justificando o uso do travessão. Em seguida, preencha lacuna, em (b), com um conectivo adequado ao contexto, sem alterar o sentido expresso em (a):
  - a) “Ela (a crise) não está de todo estancada – parte da polícia ainda está fora das ruas.”?
  - b) Ela não está de todo estancada, \_\_\_\_\_ parte da polícia ainda está fora das ruas.

4. Analise o emprego dos conectores (coordenativos e subordinativos) em destaque nos períodos a seguir e comente as escolhas do autor. Feito isso, classifique as orações em sublinha.

QUESTÃO NACIONAL “A reivindicação salarial dos policiais vai além das fronteiras do Espírito Santo e tem reflexos, principalmente, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Pará, estados onde já se vê há tempos uma clara insatisfação. Mas, seja onde for, em qualquer circunstância, a polícia não pode parar de trabalhar.”

SALÁRIO POSSÍVEL “A remuneração dos PMs do Espírito Santo é compatível com a economia do estado. A renda do capixaba gira em torno de 1900 reais, enquanto o salário inicial de um policial, incluindo as escalas, é de cerca de 3000 – 40% maior que a média. A comparação tem de ser essa. Não dá para equiparar o salário da polícia daqui ao da de São Paulo ou Nova York. Precisamos entender que, além da crise econômica nacional, que atingiu a todos, enfrentamos o baque da queda dos preços do petróleo e da arrecadação de royalties, tão relevante para o estado.”[.]

Na atividade acima ilustrada, buscamos levar o aluno a observar os mecanismos de ênfase ou relevo, a exemplo da clivagem ou da topicalização, empregados para apresentar uma informação em primeiro plano, recurso presente em textos jornalísticos e para os quais nem sempre se dá muita atenção. São recursos argumentativos que também podem sinalizar a atitude do autor em relação aos fatos tratados, já que ele é quem escolhe a ordem de apresentação das ideias. Exploramos, ainda, as relações semânticas entre as orações, pois, em se tratando de um texto de trama argumentativa, entrecruzam-se diversos propósitos comunicativos (explicar, justificar, ressaltar, etc.), materializados por orações subordinadas adverbiais ou coordenadas, sendo os conectores e as expressões presentes no entorno pistas para a apreensão do sentido. Passemos a outra proposta:

## PROPOSTA II

Na organização de um texto, alguns termos (nomes/expressões nominais ou pronomes) têm sua interpretação dependente de outras informações nele presentes, como ocorre com as expressões em destaque nos textos abaixo. Sendo assim, realize as seguintes tarefas:

- a. indique os referentes desses sintagmas;
- b. indique a classe a que pertencem as expressões em destaque;
- c. comente a crítica feita por alguns estudiosos quanto à definição dos pronomes segundo a qual “pronome substitui o nome.”

#### I) **AMEAÇA POR E-MAIL**

Edson Fachin vem experimentando as dores e as delícias de relatar no Supremo a investigação mais destruidora da história do país. Na medida em que saíam de sua caneta as ações contra as principais autoridades da república, o ministro passou a conviver também com alguns dissabores. Recentemente, ele recebeu um e-mail com palavras ameaçadoras. Como não considerou que havia risco iminente, Fachin encaminhou o caso à segurança do STF, mas não alterou a atual rotina. Na verdade, o magistrado já vem tomando precauções. Desde que se tornou relator da Lava-jato, começou a se preservar, comendo em casa e evitando lugares públicos. As poucas ocasiões de convívio social são com os colegas de gabinete. Mas não abriu mão de um hábito saudável: as caminhadas matinais. (Veja, 12/07/2017)

#### II) **ALUNOS NA MIRA**

Em caso de troca de tiros, siga-se o protocolo: 1) professores e alunos saem de perto das janelas e se abaixam; 2) abaixados, seguem em fila para a porta da sala de aula; 3) dirigem-se aos “pontos seguros”, previamente estabelecidos, e lá permanecem sentados no chão; 4) ninguém sai para a rua até que a segurança seja restabelecida. Essas poderiam ser orientações para o cotidiano de escolas na Síria, no Congo, no Iêmen, mas não. São recomendações da Cruz Vermelha Internacional para o dia a dia nas favelas no Rio. Ao longo de 101 dias deste ano letivo, em apenas sete os colégios funcionaram em paz. [...] O curso da Cruz Vermelha Internacional é uma tentativa de reação organizada. Muitas outras são necessárias. (Veja, 12/07/17)

Na proposta acima, chamamos a atenção para o emprego dos pronomes, dos advérbios com função pronominal (ou pró-formas) e, sobretudo, de grupos nominais formados de pronome demonstrativo, substantivo e adjetivo. Esse recurso promove a manutenção da unidade textual, atendendo ao princípio da coerência, e estabelece a coesão textual, uma vez que evita a repetição de termos. A atividade oportuniza explorar os recursos lexicais e gramaticais no processo de remissão textual, e ainda diferenciar a referência endofórica da exofórica, revelando que a compreensão de um texto depende de informações não só internas mas também externas a ele.



Por fim, temos duas propostas, através das quais buscamos aliar a atividade de análise textual à prática da escrita.

### PROPOSTA III:

Leia com atenção o texto a seguir, cujo autor é Onaldo Queiroga.

#### **Sob o céu da corrupção**

“Quando criança, aprendi que o céu é daqueles que praticam o bem, exercem a solidariedade, cultivam o amor e abraçam a fé em Deus. Minha mãe dizia que quem não reza nessa cartilha pode ir para o inferno, ou mesmo, para qualquer outro canto, menos para o céu. Então como conceber um céu de corrupção? Somente no sentido figurativo, para exemplificar, tortuosamente, esse mal que tanto afeta o homem. O céu é sinônimo de infinito, pois não sabemos onde começa e onde termina sua imensidão. Como a corrupção se alastrou de uma forma imensurável, hoje é difícil se medir o tamanho exato dessa fêmea maldita. É lastimável se constatar que o homem do século XXI, que evoluiu no âmbito da medicina, da comunicação, do transporte, da informática e em tantos outros aspectos, continue dando dinâmica ao agir sob a égide da corrupção. [...] É preciso que a humanidade viva a liberdade, sem confundir com libertinagem. Viva a democracia, sem confundir com anarquia, ou mesmo, com ditaduras promíscuas. Ainda há tempo para aniquilar essa mazela que incomoda e denigre tanto a humanidade”. (Correio da Paraíba, 11/07/ 2015)

- Como a língua disponibiliza diferentes mecanismos para a expressão do pensamento, é possível que ele seja reescrito, fazendo-se uso de outros recursos, sem que se altere o sentido original básico. Apresente uma outra versão para o texto, obedecendo às seguintes orientações:

- a. Para manter o mesmo padrão estrutural das orações, altere a forma da oração “quem não reza nessa cartilha”, também chamada adjetiva livre (I.2), seguindo o mesmo modelo da oração “daqueles que.....” presente na (I.1).
- b. Transponha a oração interrogativa (I.3) para uma afirmativa, unindo em um só período pergunta e resposta.
- c. Altere a estrutura do período do qual se infere relação de causa/consequência “Como....., hoje é difícil.....” numa estrutura adverbial correlata, de modo a tornar a ideia de consequência mais enfática;
- d. Altere também a oração adjetiva (I.8), tornando um aposto simples.
- e. Modifique a estrutura do período (É preciso que a humanidade...), alterando a forma de apresentação do sujeito - de oracional em suj. simples: “a humanidade...”

**Nova versão:**

*Na infância, aprendi que o céu é daqueles que praticam o bem, exercem a solidariedade, cultivam o amor e abraçam a fé em Deus. Minha mãe dizia que aquele que não reza nessa cartilha pode ir para o inferno, ou mesmo, para qualquer outro canto, menos para o céu. Logo, só é possível conceber "um céu de corrupção" no sentido figurativo, para representar, tortuosamente, esse mal que tanto afeta o homem. O céu é sinônimo de infinito, pois não sabemos onde começa e onde termina sua imensidão. A corrupção se alastrou de uma forma tão imensurável, que hoje é difícil se medir o tamanho exato dessa fêmea maldita. É lastimável se constatar que o homem do século XXI, evoluído no âmbito da medicina, da comunicação, do transporte, da informática e em tantos outros aspectos, continue dando dinâmica ao agir sob a égide da corrupção. [...] A humanidade precisa ser livre, sem, contudo, confundir liberdade com libertinagem; ou democracia com anarquia, ou mesmo, com ditaduras promíscuas. Ainda há tempo para aniquilar essa mazela que incomoda e denigre tanto a humanidade.*

Essa perspectiva de trabalho que concebe uma gramática a serviço da materialidade textual nos conecta diretamente com a habilidade (EM13LP02) da BNCC (2018), formulada no propósito de

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

De fato, na atividade proposta, exploramos os mecanismos de combinação oracional e a construção da textualidade, uma vez que a organização do texto requer a observação dos processos de referência e de sequenciação. Desse modo, atentamos para o paralelismo das estruturas oracionais, o sentido expresso entre as orações, o mecanismo de ênfase.

Segue a última proposta:

## PROPOSTA IV:

Apresentamos abaixo um texto\* propositadamente fragmentado, para que, a partir de uma nova organização, passe a constituir um todo significativo. Leia atentamente cada bloco e em seguida apresente uma nova versão, atendendo à sequência numérica.

- Para a realização da atividade, são necessárias operações, como a) evitar a repetição de termos/expressões; b) deixar mais claras as relações lógico-semânticas entre as orações, por meio de conectores; c) reordenar as informações.

(\*Texto exposto na seção “Imagem da semana”, da revista Veja, 28/09/16)

### **AFINAL, A POLÍCIA AMERICANA É RACISTA?\***

1. dois novos casos de negros mortos em abordagens policiais voltaram a incendiar os ânimos.  
Nas últimas duas semanas  
nos Estados Unidos
2. No dia 16, em Tulsa, Oklahoma  
apesar de estar desarmado e com as mãos levantadas ao lado do seu carro  
foi alvejado fatalmente mesmo depois de receber o disparo de uma arma de choque  
o que deveria ser suficiente para mobilizá-lo.  
Terence Crutcher, 40 anos,
3. Keith Lamont Scott, 43 anos,  
foi interpelado em um estacionamento em Charlotte-Mecklenburg, na Carolina  
do Norte.  
Quatro dias depois  
ele portava uma arma e se recusou a arga-la.
4. Segundo a polícia  
a polícia é racista  
o oficial que deu o tiro e o chefe de polícia da cidade são negros  
mas  
– que acabaram em saques, vandalismo e espancamento de um homem branco –  
para as centenas de pessoas que saíram às ruas para engrossar os processos  
e as estatísticas lhe dão razão.
5. que todos os policiais são racistas  
mas ninguém seria maluco de dizer.  
O irmão de Scott declarou que “todos os brancos são demônios”
6. Neste ano, 706 cidadãos foram mortos pela polícia  
Os números sobre a ação policial confirmam o tratamento injusto e desigual.  
46% eram brancos e 24%, negros.

7. Ocorre que os brancos são 77% da população e os negros, 13%. Parte da desproporção se deve ao fato de muitos negros viverem em bairros visados pela polícia, o que quase sempre recai sobre pobres e negros.  
Que usa pequenas infrações de trânsito para justificar revistas em carros de indivíduos considerados suspeitos  
Pode não ser ódio racial, mas é certamente preconceito.

Na Proposta IV, o grau de complexidade é maior, pois se faz necessário analisar a relação entre os complementos e os verbos, a ordem dos constituintes, as relações anafóricas e/ou catafóricas, a adequação do uso de pronomes, o uso de adjuntos adverbiais que orientam a seqüenciação dos fatos relatados, seja através das circunstâncias de tempo, de lugar além das relações lógico-semânticas bem como a pontuação. Portanto, envolve o estudo das diversas estratégias linguísticas, ou, conforme temos explicitado aqui, a gramática organizatória do texto.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das recomendações feitas nas Orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa no nível médio (BRASIL, 2006, p. 37-38) é a de que as ações de ensino se voltem à *análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem*, que contempla os elementos pragmáticos implicados no contexto de interação gerador dos gêneros, as estratégias de textualização e os recursos enunciativos. Acreditamos que as propostas ora ilustradas, em que procuramos conciliar os princípios da Linguística textual e do Funcionalismo são um caminho para atender a esse propósito, promovendo a reflexão sobre o funcionamento da língua. Saliente-se que, no caso de aplicação direta da proposta, em sala de aula, talvez seja necessária uma adequação da metalinguagem empregada, seja na exposição ou na formulação das questões, ao nível de conhecimento da terminologia por parte dos alunos, ainda que se trate de proposta endereçada ao nível médio de ensino.

Para finalizar, não poderíamos deixar de mencionar uma prática que, segundo Barbosa (2007), deveria ser adotada pelo professor de língua portuguesa diante de uma pergunta como "Isso está certo?": a de

ele próprio se indagar: “O que dizem os falantes?; O que diz a gramática tradicional, e o que dizem as pesquisas linguísticas? Na realidade, são muitos os saberes aí implicados – o saber linguístico da norma vernacular de uso do falante; o saber linguístico descritivo/prescritivo compartilhado por todo o ocidente; e o saber do professor que atua na graduação, advindo das pesquisas linguísticas de diferentes perspectivas teóricas. No final das contas, não há uma resposta correta, mas várias hipóteses explicativas, dependendo do ponto de vista do observador, da sensibilidade de quem ensina e da maturidade de quem aprende.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues e BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL, **Orientações curriculares para o ensino médio**; Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental. Brasília, 1998.

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

IGNÁCIO, Expedito. Por exemplo, o ensino da análise sintática. Alfa, São Paulo, p. 33-41, 1993.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. p. 311-352.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática**. História, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo, Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Gramática passada a limpo**: conceitos, análises, e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, Luíz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**



### **Maria das Graças Soares Rodrigues**

é professora e pesquisadora do Departamento de Letras (DLET) e do Programa de pós-graduação em Estudo da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na área de Linguística Teórica e Descritiva, na linha Estudos Linguísticos do Texto. Desenvolve pesquisas, no âmbito da Linguística de Texto, da Enunciação, da Análise Textual dos Discursos (ATD),

interessando-se, principalmente, por gêneros discursivos / textuais acadêmicos, digitais jurídicos, políticos, midiáticos, acadêmico, religioso, do meio ambiente, entre outros, focalizando o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa (a assunção e a mediação). É membro associado do Laboratoire CRTT (Centre de Recherche en Terminologie et Traduction) da Universidade Lumière Lyon 2. É coordenadora do Projeto 30 - Estudos sobre Linguagem Jurídica e Comunicação junto à ALFAL. É líder do GP/CNPq/UFRN Análise Textual dos Discursos. É membro da ABRALIN, ANPOLL, ABA, Rede Ibero-americana de Formação de Professores com sede na Universidade Rey Juan Carlos, em Madri. É tradutora do francês para o português.



**Simone Dália de Gusmão Aranha** é

Professora Associada da Faculdade de Letras, Linguística e Artes da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora pela Universidade Federal da Paraíba, tem experiência na área de Letras, com ênfase nos seguintes temas: tecnologias digitais, discurso, argumentação, mídias, formação de professores e o campo do humor. Desenvolve e orienta pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos na interface

com linguagens verbais, não verbais e multimodais. Interessa-se, ainda, pela análise de fenômenos linguísticos com abordagens textual, enunciativa e discursiva em textos diversos, sobretudo, em textos verbovisuais. É líder fundadora do Grupo de Pesquisa LITERGE/CNPq (Linguagem, Interação, Gêneros Textuais/Discursivos). É editora da Coleção Ensino & Aprendizagem, da EdUEPB. É membro do GP/CNPq/UFRN Análise Textual dos Discursos (ATD) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Realizou Estágio Pós-Doutoral, sob a supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Soares Rodrigues, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração de Estudos em Linguística Teórica e Descritiva (UFRN/PPGEL).



## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

**Adely Carla Santos de Lima** é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba (2023). É graduada em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2013) e Especialista em Libras e Educação para surdos pela Universidade Norte do Paraná (2016). Como professora efetiva, leciona há 6 anos Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba e tem experiência de 8 anos na rede municipal de João Pessoa/PB. Participante do Programa de Redação Desafio Nota 1000 (2023/2024, com bolsa FAPESC).

**Adriana de Alcântara Oliveira** é Mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem Especialização e em Língua Portuguesa e Graduação em Letras, pela Universidade Estadual da Paraíba. Atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, em caráter efetivo, tanto pelo Estado da Paraíba, quanto pelo município de João Pessoa/PB. Pela rede municipal de educação, tem trabalhado nos últimos anos, especificamente, com turmas de 8º e 9º ano. Já pela rede estadual de educação, tem desenvolvido o seu trabalho docente tanto no ensino médio regular, quanto na EJA - Educação de Jovens e Adultos.

**Albaniza Brígida de Oliveira Neta** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na área de Linguística Teórica e Descritiva. Membro do grupo de pesquisa em Análise Textual dos

Discursos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Como pesquisadora, estuda a Linguística Textual, mais especificamente, a Análise Textual dos Discursos (ATD), a Enunciação e a Linguística Aplicada ao Ensino. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

**André Silva Marques** é professor de Português, no Colégio Guadalupe, em Portugal, lecionando, no presente ano letivo, ao 2º e 3º ciclo. É licenciado em Humanidades, com Especialização em Estudos Portugueses, pela Universidade Aberta, e mestrando em Estudos de Língua Portuguesa na Universidade Aberta, em Portugal.

**Antonio Roberto Faustino da Costa** é doutor em Educação, mestre em Biblioteconomia e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UEPB). Professor do Departamento de Comunicação Social e membro do Conselho Editorial da EDUEPB. Ex-coordenador pró-tempore do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e ex-coordenador de Pós-Graduação da UEPB. Membro dos grupos de pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento; e Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (UEPB/CNPq). Colabora com o projeto “Campina Grande Representada na Literatura de Cordel: uma Análise Semiótica do Humor, Romance e Aventura”. Email: robertofaustino@gmail.com

**Bonifácio Ernesto Guilundo** é mestrando na Universidade Aberta, em Lisboa, no Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa. É moçambicano e é licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique, delegação de Maxixe.

**Camilo Rosa Silva** é doutor e mestre em Letras pela Universidade Federal Paraíba (2005) com Doutorado Sanduíche na Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Realizou Pós-doutorado na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2018). É professor Titular da Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) e Líder do Grupo de Investigações Funcionalistas (GIF-UFPB/ CNPq). Organizou livros e publicou vários capítulos e artigos em periódicos especializados, explorando temas relacionados à descrição do português, interface gramática e ensino e, principalmente, gramaticalização de conectores no português brasileiro.

**Cláudia Cynara Costa de Souza Pinheiro** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), inserida na área de Linguística Teórica e Descritiva, na linha Estudos Linguísticos do Texto. Desenvolve pesquisas ancoradas na Análise Textual dos Discursos (ATD) e no âmbito da Linguística do Texto, da Enunciação, da Argumentação e da Pragmática. Realiza estudos linguísticos com interesse na investigação de textos concretos a partir de gêneros discursivos das formações socio-discursivas jurídica e política junto ao Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (ATD/UFRN).

**Danúbia Barros Cordeiro Cabral** é doutora em Linguística pela UFPB (2013), Mestre em Linguística pela UFPB (2008), Especialista em Língua Portuguesa pela UEPB (2007) e Graduada em Letras - Língua Vernácula pela UFPB (2005). Atua como professora do ensino médio/técnico e superior do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, campus Campina Grande. É, ainda, orientadora de TCC no curso de Licenciatura em Letras e Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

**Dianne Kamilla Nascimento de Oliveira** é pós-graduanda em Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa pela UNIFAFIRE. Possui graduação em Letras - Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco. Tem experiência como professora do Ensino Fundamental II e já atuou como instrutora de língua inglesa do curso de idiomas da instituição Serviço Social do Comércio - SENAC. Atualmente, leciona como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede privada da cidade do Recife/PE.

**Edinaldo da Silva Pereira Júnior** é graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB (2022).

**Fabrcia Íris de Arruda** é professora da rede estadual da Paraíba e da rede municipal de Campina Grande, atuando na educação especial na sala de recursos multifuncionais. Graduada em Licenciatura em Geografia e Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Mestra pelo Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Especialista em Psicopedagogia, pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba – IESP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Educacional da Lapa. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, na Faculdade Venda Nova do Imigrante.

**Francisco de Assis da Macena Junior** é mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com Especialização em Educação em Direitos Humanos, pela UFPB, e Supervisão e Orientação Educacional, pela Faculdade de Timbaúba-PE e graduação em Geografia pela UEPB. Atualmente, é professor efetivo do componente curricular Geografia, na Escola Cidadã Técnica Integral Dr. Antônio Batista Santiago, no município de Itabaiana-PB, lotado na

Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Atua na educação básica há mais de 17 anos.

**Guilherme Moés Ribeiro de Sousa** é doutorando e mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Linguística Aplicada, em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e em Produção de Material Didático, pela Faculdade Matenense dos Vales Gerais (Intervale). Possui graduação em Licenciatura em Letras/Português, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduação em Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UniNassau). É integrante do Grupo de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/CNPq/UFPB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com interesse pelos seguintes temas: ensino e aprendizagem de leitura e de produção textual; gêneros, seqüências e textos-discursos; letramento científico; divulgação e popularização científica.

**Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara** é doutora em Linguística Portuguesa e professora do Departamento de Humanidades, na Universidade Aberta, em Lisboa. É coordenadora do Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa, e do Doutoramento em Didática de Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, uma parceria entre a Universidade Aberta e a Universidade NOVA de Lisboa. É investigadora do grupo Gramática & Texto no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e do Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (LE@D), no qual coordena o grupo DIGITHUM – *Digital Humanities*. Desenvolve trabalho de investigação no âmbito dos estudos de Pragmática, Análise do Discurso, Retórica, Epistolografia e Didática do Português Língua Materna, privilegiando igualmente os estudos de comunicação digital, nomeadamente as questões de cortesia e de violência verbal.

**Isabel Romena Calixta Ferreira** é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (licenciatura plena) (2014) e mestrado (2016), ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Insere-se na área de concentração em Linguística Teórica e Descritiva e na linha de pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto; interessa-se pelas teorias Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos (ATD), bem como em estudos sobre emoções na argumentação, responsabilidade enunciativa, mediativo e ponto de vista no discurso jurídico, com foco nos gêneros sentença condenatória e denúncia. É membro do GP/CNPq/UFRN Análise Textual dos Discursos, liderado pela Profa. Dra Maria das Graças Soares Rodrigues, no qual desenvolve pesquisas relacionadas ao temas violência contra crianças e mulheres em gêneros da esfera jurídica.

**Ivandilson Costa** é doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É autor de vários trabalhos, publicados em livros, revistas científicas e anais de congressos realizados no Brasil e no exterior. Sua pesquisa tem foco em temas como estudos críticos do discurso, mídia, análise do design visual, linguagem publicitária, letramentos sociais, tecnologias digitais da informação e comunicação.

**João Carlos Gomes Trajano** é graduando em Jornalismo (UEPB) e estagiário na Rádio Campina FM. Membro dos grupos de pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento; e Comunicação, Memória e Cultura Popular (UEPB/CNPq). Bolsista do projeto “Campina Grande Representada na Literatura de Cordel: uma Análise Semiótica do Humor, Romance e Aventura”. Email: joao.trajano@aluno.uepb.edu.br

**Jucileide Maria Oliveira Cândido** é doutoranda e Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande.

Especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Português pela Faculdades Integradas de Patos e Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória pela Faculdade São Luís. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Membro dos Grupos de Pesquisa: Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFPG) e Teorias da Linguagem e Ensino (CNPq/UFPG). Professora do quadro permanente da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, atuando em duas instituições de ensino na cidade de Campina Grande - PB. Possui interesse e desenvolve pesquisas relacionadas à Cultura digital e à Educação, fundamentadas pelo arcabouço da Teoria Dialógica da Linguagem (Círculo de Bakhtin).

**Leonardo Gomes Barbosa** é professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, escritor, poeta e revisor de textos. Licenciado em Letras – Português, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduado em Linguagem e Ensino pela mesma instituição. Atua como professor-elaborador na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Atualmente, pós-graduando em Revisão de textos pela PUC– Minas, e estudante de Psicologia. Livros publicados: (A)Temporal (Ideia, 2023), Molduras (Penalux, 2019), Confesso estar vivendo (Ideia, 2016), Lutos diários (Patuá, 2013), Versos Versáteis (Ideia, 2010), Lembrança Perseverante (Sal da Terra, 2008). Desde 2021, é colunista do jornal A União, com publicações quinzenais, no caderno 2 (Cultura).

**Lucy Barbosa Duarte** é mestranda do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

**Madson Bruno Soares Estevam** é mestre e doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É docente com atuação efetiva na Educação Básica no quadro da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Atua na área de Linguística Teórica e Descritiva, desenvolvendo pesquisas no âmbito da Linguística de

Texto, da Enunciação e da Análise Textual dos Discursos (ATD). Estuda o discurso escolar/acadêmico, com foco na produção de texto e em fenômenos linguísticos/discursivos, como o plano de texto, o ponto de vista, a responsabilidade enunciativa, os recursos coesivos e a orientação argumentativa.

**Manassés Morais Xavier** é doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Especialista em Tecnologias Digitais na Educação, Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Linguística na Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto III de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisas tendo como referências teórico-metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem (Círculo de Bakhtin) e da Comunicação Midiática, sob a concepção de linguagem enquanto práticas sociais, históricas e culturais de interações discursivas. Tem interesse por temas como ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica e no contexto acadêmico, culturas digital e juvenil, vivências educacionais, divulgação científica e redes sociais.

**Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro** é professora, pesquisadora e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Líder do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Participou do subprojeto de língua portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/USP (2020-2022). Participa do Programa de dupla habilitação da Université Lumière Lyon 2/USP. Fez 5 pós-doutorados. Membro da ABRALIN, ANPOLL, ABA, ALFAL e da Red Ibero-americana



de Formação de Professores com sede na Universidade Rey Juan Carlos, em Madri.

**Maria Tamires Ramos Lacerda** é mestra pelo Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Integrada de Patos – UNIFIP (2020); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2018). É professora do Fundamental I na Escola Municipal Joventino Batista Monteiro – Esperança/PB e na Escola Municipal José Martinho Cerpa de Menezes - Barra de Santa Rosa/PB e integrante dos Grupos de Pesquisa TECLIN (Tecnologias, Culturas e Linguagens) e Comunicação, Cultura e Desenvolvimento. Atua no desenvolvimento de pesquisas sobre as temáticas: gênero, educação, feminismo, diversidade e narrativas filmicas.

**Marta Anaísa Bezerra Ramos** é doutora em Linguística (2015) e mestra pela Universidade Federal da Paraíba. Fez Graduação em Letras (1992) e Especialização em Língua Portuguesa (1995), na Universidade Federal da Paraíba, atual UFCG. É professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Vice-líder do Grupo de Investigações Funcionalistas (GIF-UFPB/ CNPq). Tem diversas publicações de artigos em periódicos e capítulos de livros em obras coletivas. Também participou como organizadora de livro. Os temas das publicações voltam-se à análise de tópicos gramaticais, explorando a descrição gramatical do português, gramaticalização de conjunções, conexão oracional e ensino de Língua Portuguesa.

**Orlando Ângelo da Silva** é mestre em Ciências da Sociedade, especialista em Comunicação Educacional, graduado em Direito na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em Comunicação Social/Jornalismo na antiga Universidade Regional do Nordeste (URNE). Atual coordenador do Curso de Graduação em Jornalismo; ex- chefe do Departamento de Comunicação Social; ex diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

e ex coordenador da Assessoria de Imprensa da UEPB. Membro dos grupos de pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento; e Comunicação, Memória e Cultura Popular (UEPB/CNPq). Coordena o projeto “Campina Grande Representada na Literatura de Cordel: uma Análise Semiótica do Humor, Romance e Aventura”, desenvolvido com fomento do EDITAL 08/2023 - PRPGP/UEPB PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – AÇÕES AFIRMATIVAS - FAPESQ/UEPB. Email: orlandoangelo@servidor.uepb.edu.br

**Simone Souza Cunha da Silva** é doutoranda em Estudos Portugueses - Linguística, mestra em Estudos de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Aberta (UAb), em Lisboa, e licenciada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. É revisora de textos na Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande e membra do grupo DIGITHUM - *Digital Humanities*. Realiza investigação principalmente no âmbito da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Pragmática, dentre outras áreas correlatas ao estudo do discurso acadêmico.

**Stella Maria Palitot Dias de Lacerda** é bacharela em Direito pela Universidade Federal da Paraíba. Graduanda em Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba.

**Tessália Régia Dantas de Araújo** é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba. Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (1997). Especialização em Linguística pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2003). Tem aperfeiçoamento em Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - GESTAR I e II pela Prefeitura Municipal de Campina Grande (2009). Atualmente, é

Professora de Educação Básica 3 - Português, da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Apresenta interesse em estudos sobre a linguagem e gêneros discursivos digitais.

**Tiago de Aguiar Rodrigues** é licenciado em Letras-Português (2007) pela Universidade de Brasília. Mestre (2011) e Doutor (2017) em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília. Foi professor de Língua Portuguesa da educação básica pública e particular entre os anos de 2008 e 2019. Desde 2019, é Professor Adjunto da UFPB e pesquisador permanente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), do qual foi coordenador no biênio 2021-2023, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística. É vice-líder do grupo de pesquisa Teorias Linguísticas de Base-UFPB e do Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem-UFPB, no qual coordena a linha de pesquisa Cognição, narrativas e ensino. Coordena também projetos de monitoria, Iniciação Científica, do Programa de Licenciatura - PROLICEN e de extensão, com destaque para o projeto “Escola sem fake”, que visa combater a desinformação na educação básica por meio da leitura, da produção de textos e da análise linguística. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase na abordagem funcionalista, pesquisando, principalmente, a Linguística Cognitiva, na formação de professores da educação básica e no ensino de língua portuguesa.

**Uzenilda Florentino** é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba -UEPB Campus III, Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialização em Formação Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC; Especialização em Supervisão escolar pela FAMART. É Professora da Primeira Fase do Ensino Fundamental do Município de Alagoa Grande -PB; integrante do Grupo de Pesquisa

TECLIN (Tecnologias, Culturas e Linguagens), desenvolve pesquisa sobre “Saberes para a formação docente na reflexão sobre o Bullying homofóbico”. Área de interesse: Bullying escolar; Homofobia; Formação docente e Direitos Humanos.

**Viviane Mendes Leite** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português, com apoio CAPES. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) /USP. Integrante do GP/CNPq/USP Linguagens, discurso e ensino. Pesquisa narrativas juvenis contemporâneas sobre migrantes e refugiados, na perspectiva dialógica. Professora efetiva na Escola Municipal “Professor Cid Chiarelli,” da Fundação Educacional Guaçuana.

### **Sobre o livro**

**Projeto Gráfico e Editoração** *Jéfferson Ricardo Lima Araujo Nunes*

**Formato** *15 x 21 cm*

**Mancha Gráfica** *10,5 x 17 cm*

**Tipologia utilizada** *Cronos Pro 12/14 pt*



Este projeto editorial “Gêneros Discursivos/ Textuais: abordagens teóricas e aplicadas e(m) cenários educativos” é fruto de uma parceria acadêmica entre dois Grupos de Pesquisa, a saber, o “Análise Textual dos Discursos” (ATD/UFRN/ CNPq), liderado pela professora Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Soares Rodrigues, e o “Linguagem, Interação e Gêneros Textuais/Discursivos” (LITERGE/UEPB/ CNPq), liderado pela professora Dr<sup>a</sup> Simone Dália de Gusmão Aranha.

Com a proposta de abordar ações educativas decorrentes das principais contribuições que uma universidade oferece à sociedade - ensino, pesquisa, extensão e inovação -, os textos publicados apresentam diferentes perspectivas teóricas e experimentais, desenvolvidas no espaço da sala de aula e/ ou em plataformas digitais, e destacam a relevância do trabalho com os gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.



ISBN 978-85-7879-918-2



9 788578 799182

eduepb

