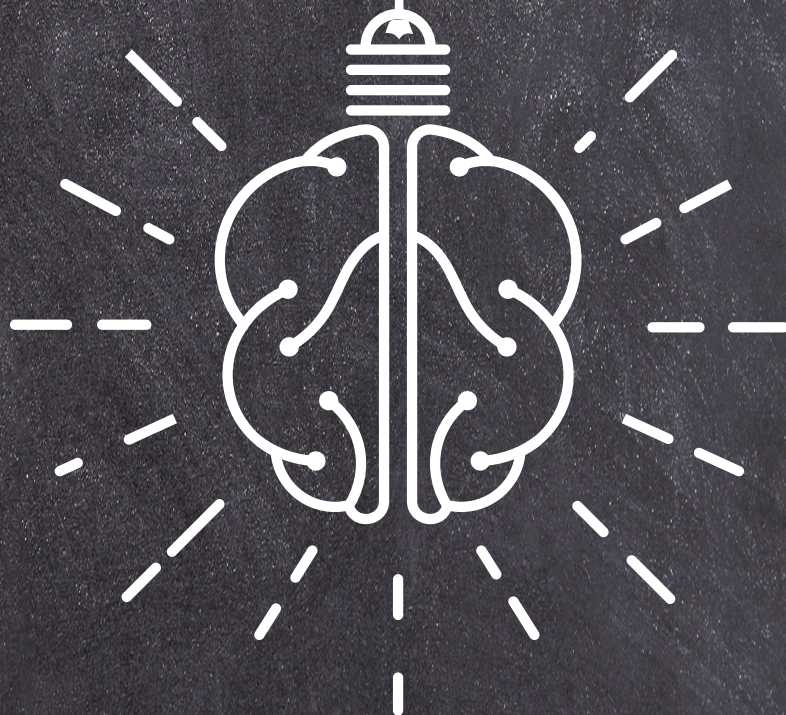


Organizadoras
Adriana Moraes Jales
Edmar Peixoto de Lima



Discursos, Gêneros & Estilo:
confluências teórico-metodológicas
no estudo do texto



Organizadoras

Adriana Moraes Jales

Edmar Peixoto de Lima



Discursos, Gêneros & Estilo:
confluências teórico-metodológicas
no estudo do texto





Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - UERN

Jacimária Fonseca de Medeiros

Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe de Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

José Cezinaldo Rocha Bessa

Maria José Costa Fernandes

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques



Diagramação

Lucas Gabriel Fernandes Nunes

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Discursos, Gêneros e Estilo: confluências teórico-metodológicas no estudo do texto [recurso eletrônico]. /

Adriana Morais Jales, Edmar Peixoto de Lima (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2023.

153 p.

ISBN: 978-85-7621-396-3 (E-book).

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Análise textual. 4. Produção textual. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

410 CDD

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15/783

Editora Filiada á



Discursos, gêneros e estilo: confluências teórico-metodológicas no estudo do texto

Ana Lúcia Tinoco Cabral
Adriana Morais Jales
Adriana dos Santos Pereira
Antonio Luciano Pontes
Edmar Peixoto de Lima
Francisco César Nobre de Sousa
Irandé Antunes
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá
José Roberto Barbosa
Josefa Francisca Henrique de Jesus
Márcia Pereira da Silva Franca
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Maria Margarete Fernandes de Sousa
Manoel Francisco Guaranha
Vanda Maria Elias

Comité Científico

Adriana Morais Jales (UERN)
Célia Maria de Medeiros (UFRN)
Edmar Peixoto de Lima (UERN)
José Marcos Rosendo de Souza (UECE)
Josefa Francisca Henrique de Jesus (UERN)
Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Maria Medianeira de Souza (UFPB)
Maria Solange de Farias (UERN)
Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB)

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
A ESCRITA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA QUE DESENVOLVE NOS ALUNOS A CONSCIÊNCIA DE PODER SER ‘AUTOR’ DO QUE DIZ.....	16
IRANDÉ ANTUNES	
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
ADRIANA MORAIS JALES FRANCISCO CÉSAR NOBRE DE SOUSA	
ENTRE DIALOGISMO, DIALÓGICO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: DISCUTINDO ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	42
MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA	
O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMO MODO DE REPRESENTAR DISCURSIVAMENTE A FAMÍLIA: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO.....	59
JOSÉ ROBERTO ALVES BARBOSA ADRIANA DOS SANTOS PEREIRA	
O GÊNERO DIGITAL WEBSTORY EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS DO TEXTO PARA PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	74
VANDA MARIA ELIAS	
A INTERAÇÃO ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E OS ELEMENTOS IMAGÉTICOS NOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	94
JAMMARA OLIVEIRA VASCONCELOS DE SÁ MARIA MARGARETE FERNANDES DE SOUSA	
EXPRESSÕES ADVERBIAIS DESLOCADAS EM INÍCIO DE PERÍODO E ENQUADRAMENTO DO DISCURSO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE TEXTOS ACADÊMICOS.....	108
ANA LÚCIA TINOCO CABRAL MANOEL FRANCISCO GUARANHA	

O PAPEL DO METADISCURSO NA ESCRITA ACADÊMICA.....	121
ANTÔNIO LUCIANO PONTES	
JOSEFA FRANCISCA HENRIQUE DE JESUS	
OS RECURSOS METADISCURSIVOS NO TEXTO ESPECIALIZADO.....	135
EDMAR PEIXOTO DE LIMA	
MÁRCIA FRANCA PEREIRA DA SILVA	
OS AUTORES.....	149

Apresentação

Esta obra, intitulada *Discursos, gêneros e estilo: confluências teórico-metodológicas no estudo do texto*, oferece aos estudantes e professores da área de Letras um acervo de trabalhos produzidos por diversos pesquisadores do país, cujo propósito é o de socializar diferentes abordagens de investigação, elegendo como objeto principal de análise o texto. Esse conjunto de produções que compõe a coletânea contempla um cenário investigativo vinculado ao Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o qual elege como ponto de intersecção entre os pesquisadores o estudo do texto, mantendo, nesse processo, as singularidades teóricas com as quais se investigam esse objeto analítico. Com base nessa confluência, os capítulos do livro ensejam um convite aos leitores para que realizem o percurso delineado pelos investigadores, mas que também se sintam motivados a construir reflexões outras que possibilitem ampliações para além das abordagens tratadas nos textos.

Assim, no primeiro capítulo, nomeado *A escrita na escola: uma prática que desenvolve nos alunos a consciência de poder ser ‘autor’ do que diz*, a professora Irandé Antunes, cujo nome já revela o grau de importância desse texto para os alunos da graduação e, consequentemente, para os docentes de um modo geral, sinaliza possibilidades de ensino do e com o texto na escola. O trabalho instiga uma produção escrita que orienta o estudante a se constituir enquanto autor do seu dizer e indica possíveis estratégias para que se consiga tal proeza. De acordo com a pesquisadora, para que essa construção seja possível, convém refletirmos sobre a noção de autoria como uma ação voltada à compreensão de um sujeito capaz “de agir com autonomia e responsabilidade”, evidenciando, nesse processo, a necessidade de se estabelecerem os diálogos com os possíveis interlocutores dos textos.

No capítulo sobre *Produção textual: uma proposta de sequência didática para o ensino fundamental*, o segundo texto desta coletânea, Adriana Morais Jales e Francisco César Nobre de Sousa apresentam, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, uma proposição de atividade que consiste em uma ferramenta didática capaz de contribuir para dirimir as dificuldades que assolam os discentes no processo de construção textual. O capítulo enfoca, sobretudo, na promoção de saberes que motivem o aluno a uma produção escrita do gênero de caráter opinativo, com ênfase no artigo de opinião. Segundo os autores, a sequência didática proposta figura como uma alternativa viável se consideradas as devidas adaptações ao contexto, visto que a comunidade escolar é imprescindível para o desenvolvimento de ações pedagógicas na escola.]

O terceiro texto, intitulado *Entre dialogismo, dialógico e práticas discursivas: discutindo orientações teóricas e metodológicas*, de autoria de Maria Bernadete Fernandes de Oliveira,

apresenta reflexões que contemplam aspectos de criticidade ao mobilizar a necessidade de se refletir sobre os papéis sociais que os usuários, leitores e autores exercem na produção e reprodução dos textos. Nessa construção textual, a autora explicita as possíveis contribuições da concepção de linguagem, viabilizada pelo Círculo de Bakhtin, às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, considerando essa inter-relação um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores, quando se propõem a investigar uma perspectiva crítica do ensino de texto.

O anúncio publicitário como modo de representar discursivamente a família: construindo uma prática de letramento multimodal, produzido por José Roberto Alves Barbosa e Adriana dos Santos Pereira, brinda-nos com uma temática que promove a interface entre a multimodalidade e as práticas de letramento. Nesse trabalho, os autores enfocam os textos publicitários e as diversas semioses com as quais a família é representada nos anúncios, considerando ainda a relevância de se possibilitar o ensino do texto que consiste, por sua vez, também, na oportunidade de instigar no aluno o uso de estratégias persuasivas, considerando a tentativa de se influenciar o interlocutor dos discursos.

No capítulo seguinte, Vanda Maria Elias, com o texto O gênero digital webstory em sala de aula: contribuições de estudos do texto para práticas de leitura e de construção de sentidos, desenha uma proposta que instiga o desenvolvimento de práticas de leitura na escola, contemplando produções textuais que circulam nas mídias digitais. Nesse trabalho, a estudiosa suscita a ideia de que o estudo de tais textos pode aguçar o interesse dos alunos, incentivando-os a uma leitura mais ampla, capaz de possibilitar diferentes entendimentos e, sobretudo, de provocar mudanças no perfil leitor do estudante.

No sexto capítulo, nomeado A interação entre a argumentação e os elementos imagéticos em anúncios publicitários da internet, as pesquisadoras Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá e Maria Margarete Fernandes de Sousa apresentam reflexões sobre os recursos multissemióticos em interface com os preceitos da argumentação. Nesse texto, deparamo-nos com o estudo das técnicas argumentativas em anúncios publicitários disponíveis na internet, visto que, nessas construções textuais, os sujeitos tendem a disponibilizar informações com a finalidade de convencer o leitor, nesse caso, o provável consumidor do produto anunciado.

O texto seguinte, intitulado Expressões adverbiais deslocadas em início de período e enquadramento do discurso na construção dos sentidos de textos acadêmicos, produzidos por Ana Lúcia Tinoco Cabral e Manoel Francisco Guaranha, evidencia a análise de textos considerando como elementos envolvidos na argumentação: o contexto enunciativo, as escolhas linguísticas e a organização textual. Segundo os autores, a produção textual constitui um processo de escolha e organização do material linguístico em função dos objetivos discursivos do produtor. O trabalho destaca o uso das expressões adverbiais em início de período, verificando as funções na organização textual e na construção dos sentidos de artigos acadêmico-científicos.

Antônio Luciano Pontes e Josefa Francisca Henrique de Jesus, no texto O papel do metadiscorso na escrita acadêmica, demonstram que no universo acadêmico, o escritor gerencia o fluxo de informações contemplando marcas linguísticas valorativas ou afetivas (modalizadores do discurso, por exemplo), explicitando filiações teóricas às quais se vincula. Nesse trabalho, os autores destacam que as características envolvidas no processo de escrita são diferentes, a depender das disciplinas do curso, dos professores orientadores e estudantes, dos pesquisadores proficientes e pesquisadores iniciantes. Sob essa perspectiva, é possível identificar, segundo os autores, as singularidades e especificidades mobilizadas pelos produtores textuais, que refletem a tentativa de construir um discurso convincente e coerente.

O último capítulo desta coletânea, denominado Os recursos metadiscursivos no texto especializado, considera as manifestações escritas produzidas por estudiosos de uma determinada área do saber como um texto especializado. As autoras Edmar Peixoto de Lima e Márcia Pereira da Silva Franca tomam como pressuposto a noção de que é por meio de explicações, de marcas linguísticas e/ou estratégias do dizer que se materializam a produção e a circulação dos conhecimentos especializados. O texto suscita ainda que, nesse processo de organização, o produtor textual tenta viabilizar uma leitura fluida, na qual se instaure um espaço dialógico entre o autor e o leitor, considerando, inclusive, o posicionamento teórico-metodológico assumido por ele no traçar do percurso textual.

Diante de tal empreendimento e instigados pelos autores desta coletânea, desejamos que a presente obra cumpra os propósitos planejados pelos docentes envolvidos no projeto, contribua significativamente na formação dos estudantes e auxilie os professores de línguas em suas ações pedagógicas. Reafirmamos, portanto, o convite para que o nosso interlocutor, considerando os diferentes objetivos e as singularidades de cada aporte teórico-metodológico, sinta-se motivado a refletir sobre as práticas de linguagem, atentando, sobretudo, para o texto como objeto principal de ensino da língua materna.

As organizadoras

A ESCRITA NA ESCOLA: UMA PRÁTICA QUE DESENVOLVE NOS ALUNOS A CONSCIÊNCIA DE PODER SER ‘AUTOR’ DO QUE DIZ

Irandé Antunes

O problema inicial a ser tratado é este mesmo: aprender a desenvolver **na escola a autoria do que diz**. Mas, em consequência, o sério do problema é desenvolver, na escola, a capacidade de ‘autoria’ de bons textos, que, por sua vez, já incluem outra questão: **saber em que consiste um bom texto**; que propriedades um bom texto deve ter? Que propriedades são constitutivas de um texto e, assim, são mais significativas e mais pertinentes; ou seja, não podem faltar em nenhum texto.

Várias pesquisas, e nossa própria experiência da abordagem escolar, dão conta de que os resultados obtidos, na área da escrita de textos, não correspondem ao investimento de tempo e de recursos, gastos por gestores, professores e alunos. Diante da qualidade de alguns textos dos alunos, mesmo de alunos no final do Ensino Médio, em sistemáticas tarefas de avaliação, chegamos mesmo a nos perguntar:

- O que estes alunos fizeram na escola durante 11 anos de estudo de língua portuguesa? Nem mesmo saberes restritos à ortografia mediana, há quem não os domine.

Mas, vamos ao que nos interessa:

- Como desenvolver na escola a experiência de poder ser autor do que diz, do que escreve?
- Em nossa sociedade, a autoria, em qualquer área, está reservada para quem cria alguma coisa, seja um objeto de arte, seja um instrumento de trabalho qualquer. No caso da escrita, a autoria também supõe a criação de um objeto; especificamente, de um objeto comunicativo-interativo e funcional; portanto, relevante, do ponto de vista linguístico, contedístico e, sobretudo, contextual.
- Mas, para isso, há um pressuposto: não se pode pensar em autoria para quem não tem a consciência de ser sujeito de sua história, de seu destino. Ninguém pode pensar em autoria para quem tem, apenas, a experiência de ser “objeto”, ou receptáculo passivo do que os outros aprenderam e que, na escola, transmitem simplesmente, (ou “passam”, na linguagem dos professores), como obrigação profissional, para cumprir um programa proposto por outros.
- A autoria exige a consciência de ser sujeito, de agir com autonomia e responsabilidade. Em nosso caso, sujeito que tem voz, que tem consciência de pertencimento, que tem alguma coisa a dizer, que tem alguma coisa a fazer quando fala. Um ‘fazer’ que é, na verdade, um agir, uma forma de atuação, em resposta a algum compromisso social, para criar ou para mudar algum esquema de atuação, próprio ou de outros. Autoria que cria compromisso

dialógico, com outro e com outros.

- A autoria não se desenvolve sem a consciência de ter uma palavra a dizer a outros deste mundo; sem a convicção de que pode partilhar com outros as experiências e os conhecimentos acumulados. A autoria não se desenvolve sem a descoberta do ‘outro’, sem a descoberta prazerosa do quanto se pode partilhar com alguém de nossa convivência.
- Logo, não se pode pensar em autoria para quem escreve frases soltas, descontextualizadas, para, simplesmente, treinar o uso de certas categorias gramaticais. Sabemos quanto a escola tem insistido na ‘escrita de frases’, com a finalidade, apenas, de identificar diferentes usos das várias classes de palavras, ou de fórmulas incorretas, quase sempre para trocá-las por expressões corretas. Como em um jogo sem gosto nenhum e sem qualquer tipo de satisfação.

(Na escola, nas aulas de Língua portuguesa, é clássico, no sentido de costumeiro, o comando de “Forme frases...”).

- Pelo que se sabe, por experiência, a frase é insuficiente, é precária, é apenas hipotética, quando precisamos entender os fatos e as propriedades constituintes do domínio da textualidade. A escola devia saber disso; ou, pelo menos, devia desconfiar de que alguma coisa – a respeito da carência da frase isolada – não foi percebida e está carecendo de percepção para ser bem compreendida.
- A formação de frases não pode resultar em autoria, pois frases soltas não constituem objetos discursivos, no sentido da interação real, tal como acontece quando as pessoas interagem e atuam, comunicando-se. E não podem constituir elementos discursivos, porque lhes faltam os constituintes imprescindíveis que levam um conjunto de palavras a funcionar, comunicativamente, como um texto. Citamos, por exemplo, os recursos da coesão e as exigências da coerência textual, sem falar nos indícios da intertextualidade e nas provas da relevância de ideias ou conteúdos.
- Vejamos, a título de exemplo, o seguinte: em 2007, em uma cidade do interior de Pernambuco, surpreendi um grupo de meninos que brincavam de escola. O ‘professorzinho’ havia acabado de propor um exercício (insisto, em pleno 2007), o qual constava, para ficar mais ‘complexo’ ainda, nada mais, nada menos de que um ditado de frases. Não adianta saber quem eram as pessoas de que falavam, ou de quem tratavam nas frases citadas.
- A composição do ditado era a seguinte:

Ditado de frases

Vovó vai a vila.

A pipa é do papai.

O pião é do Dudu.

Vovô vê o ovo.

Lili caiu.

- Numa análise mesmo sumária, percebemos que se trata de um conjunto de frases soltas, justapostas, descontextualizadas. Sem nenhuma espécie de continuidade, de articulação: a segunda frase não retoma nenhum elemento da primeira; a terceira, da segunda, e, assim, sucessivamente. São unidades desconectadas, desarticuladas, sem que se possa reconhecer aí nenhum tipo de unidade temática, de macrofunção comunicativa ou interacional. Além disso, não se pode recuperar nenhum elemento do contexto em que essas coisas teriam sido ditas.

Por exemplo: Quem está falando? A quem? Com que intenção? Para obter que resultados? Em resposta a que tipo de solicitação? Alguém usa a linguagem sem satisfazer tais condições?

É possível se desenvolver ‘autoria’ com esse tipo de prática de escrita?

- A única forma regular de efetivar a comunicação é a textualidade. Somente sob a forma de textos, as pessoas interagem verbalmente, desde a mais tenra idade e, para isso, desenvolvem múltiplas habilidades e competências, inclusivamente, o saber gramatical da língua que ouve, na convivência familiar e social, o que, teoricamente, se denomina de “Gramática Internalizada” Ainda mais: interagimos, linguisticamente, somente sob a forma do texto contextualizado, exatamente porque somos pessoas concretas, situadas, movidas por objetivos e intenções, vinculados a aspectos culturais de um tempo e de um espaço.
- Logo, nem mesmo a mera escrita de textos – descontextualizados, como aquele conjunto de frases – pode desenvolver em nós a consciência de autoria, ou a convenção de que somos autônomos e responsáveis pelo que dizemos (e fazemos) em várias oportunidades do dia. Pelo que sabemos e, algumas vezes, presenciamos, as oportunidades de escrita que, em geral, acontecem em aulas sobre questões linguísticas, aparecem inteiramente descontextualizadas, e, assim, padecem, funcionalmente, de relevância e completude. Faltam-lhes os componentes pragmáticos, os quais compõem parte imprescindível da legítima substância de qualquer atividade verbal.
- Mas, ainda, considerando mais o que são textos descontextualizados? Uma professora, um dia, me passou a lista de temas que ela havia trabalhado com os alunos:
 - Comida ou infância
 - Minha família ou meu melhor amigo(a)
 - Planos para o futuro
 - Internet
 - Escola
 - Filmes ou livros favoritos
 - Um artista que admiro
 - Música
 - Festas

- Super-heróis
- O melhor professor que já tive
- Férias
- Para que esses temas remetam a algum contexto, é preciso explicitá-los ou, pelo menos, sugerir-los. Pertencem a algum tipo de vinculação e conexão? Cada um parece constituir uma realidade à parte. Constituem, na maioria, reivindicações que fazem parte da realidade dos alunos? Apresentam especificações ou são peças cheias de generalidades, com total amplitude contextual, que torna qualquer um com imensas dificuldades de desenvolver um texto, que seja minimamente interessante.

E qual o propósito de desenvolver tais temas tão desconectados?

- A partir dessas propostas de produção textual, os alunos até podem escrever textos. Mas serão “autores” desses textos? Sabem o que é pertinente ser dito? A produção será sob a forma de que gênero? Onde está o propósito comunicativo para esses textos? Ou, que objetivos têm? O que pretendem conseguir? Para quem eles serão escritos, ou, com quem pretendem interagir? São circunstâncias que ficam em aberto; ou seja, sem contexto. Totalmente soltas. E os alunos têm que se “virar nos trinta” e encher a página de...sabe lá Deus do quê!
- Explicitando outras questões próprias da textualidade: em que suporte o texto deverá chegar até as mãos do interlocutor: um jornal, uma simples folha de papel, um cartaz, um folder? E, sob a forma de que gênero os alunos devem escrever? Sob a forma de uma carta? De um comentário? De um aviso? De um anúncio? Uma notícia? Um depoimento?

Escrever sem essas definições é muito difícil, ou, noutros termos, escrever bem é quase impossível.

- É impraticável ser autor sem preencher essas condições contextuais. É muito complexo até mesmo escrever um texto: com a falta de tantas definições; definições imprescindíveis para quem escreve, ou para quem fala e interage com alguém. A linguagem é marcada, inerentemente, pela dialogicidade, pela funcionalidade, pela situacionalidade. Fora desses parâmetros, o que temos são práticas infrutíferas, inúteis, que não desenvolvem, nas pessoas, a competência necessária para o convívio social, possibilitada pela comunicação oral ou escrita, que é, inerentemente, plurifacetada. Ninguém fala do mesmo jeito com pessoas de idades e condições sociais diferentes; ninguém fala do mesmo jeito com pessoas que têm alguma autoridade sobre nós.
- É impraticável, ainda, não viver as etapas de preparação e revisão dos textos produzidos. Na etapa da preparação ou do planejamento, todo o cuidado deve ser dirigido para aquilo que lhe dará coesão, coerência e relevância informativa, ou seja:
 - delimitar o tema de seu texto e o propósito que lhe dará relevância comunicativa;
 - identificar os leitores previstos;
 - escolher o gênero em que vai desenvolver o texto;
 - delimitar os critérios de ordenação das ideias;
 - prever as condições de seus leitores, com atenção ao registro linguístico (mais formal ou

menos formal) e que vocabulário o texto deve assumir;

- ter disposição prévia para fazer leituras que contemplem o mesmo tema.

Depois de planejado e escrito, o texto deve passar por uma revisão atenciosa, com o intuito de verificar se as pretensões elencadas para o texto foram respeitadas. E pouco a pouco, se vão fazendo as modificações apontadas:

- corte ou substituição de uma palavra, expressão, ideia ou informação;
- acréscimo de uma palavra, de uma expressão, de uma ideia, ou de uma citação de um autor, que, em outras peças comunicativas, questione ou reforce os argumentos apresentados.
- Já não é sem tempo; ou melhor, já passou do tempo: as autoridades incumbidas da educação escolar, (não deixando de lado a sociedade, como um todo), e os professores em particular, têm que puxar a fila das mudanças, na área da educação escolar. Não podemos continuar sem tomar providências eficazes para resolver as carências que acontecem na área da alfabetização, da leitura e do domínio da escrita de texto. É urgente que tomemos consciência de nossas responsabilidades sociais. Não podemos fingir que não percebemos o total da população analfabeta, ou dos analfabetos funcionais, os quais, mesmo tendo, por alguns anos, frequentado escolas, conhecem as letras, mas são incapazes de ler e interpretar um texto mais longo e mais complexo. Por isso mesmo, por não terem convivência com textos escritos ou com a cultura letrada.
- A escola deve tomar todas as providências para gerar condições de que os alunos desenvolvam as múltiplas competências em oralidade, em leitura e escrita. Essas providências devem constituir prioridades da instituição escolar.
- O que somente será possível, se desenvolverem habilidades para compartilhar, ativamente, de informações que são expressas em textos, adequados a qualquer contexto e relevantes, (expressando conteúdos significativos que interessem vivamente aos leitores presumidos).
- As condições referidas exigem, para sua efetiva realização:
 - Professores (bem pagos e com boas condições de trabalho!), que conheçam as teorias que eles mesmos defendem e explicam. Teorias que defendam o funcionamento interacionista e contextualizado da linguagem, sem as preocupações simplistas e reduzidas do purismo gramatical e da suposta inércia das línguas;
 - Professores que vivam, também eles, a experiência do contato com a cultura letrada, em textos já publicados, em vários suportes – assim, textos reais, escritos em gêneros e estilos diversificados;
 - Professores que se interessem por atualizar seus repertórios informativos, pela tarefa de ‘aprender o que falta para ter um amplo conhecimento científico da linguagem’; pelo estudo e pela crítica de bons textos teóricos, e pelos resultados de pesquisas e investigações científicas;
 - Professores que também saibam “desaprender”, ou seja, saibam ‘rever ideias equivocadas’, reduzidas, simplistas, anacrônicas, fora dos princípios propostos, atu-

almente, pelas ciências da Linguagem, as quais ampliam e integram a visão sobre o estudo e a aprendizagem da linguagem.

- Professores que motivem, sabiamente, os alunos para o desafio diário da escrita; que estimulem; que reforcem a autoestima dos alunos, ou a confiança de que eles são capazes de conseguir a autonomia necessária para serem ‘sujeitos, socialmente do que dizem e do que fazem’.
- Salas de aula que possibilitem um exercício de produção, o que implica salas de aula com menos alunos presentes, para que todos possam realizar um tipo saudável de encontro e interação, e receber, ativamente, orientações relevantes e adequadas;
- Atividades planejadas de escrita, que sejam preparadas e alimentadas por experiências de leitura prévia e de análise, e, após a escrita, que sejam atividades revisadas;
- Foco na produção de textos escritos, sem a simplista finalidade de apenas apontar erros e de corrigi-los.
- Sedimentação da certeza de que escrever não é um dom inato; que nasce com o sujeito. Mas é uma competência conseguida aos poucos; fruto de um trabalho persistente, continuado e perseverante de prática, prática, prática... fundamentadas em estudos de caráter científico e em experiências comunicativamente bem-sucedidas.
- O fato de desenvolver a competência de poder figurar ‘como autor’ não implica que quem escreve se recuse a citar ou a fazer referência a outro autor, presente em escritos anteriores. Essa diligência constitui a propriedade da intertextualidade – ou seja, trazer para seu texto extratos de outro autor, (‘as chamadas citações’), com o propósito, quase sempre, de reforçar (ou de rejeitar) os argumentos apresentados.
- Na verdade, os textos que falamos ou escrevemos ostentam, naturalmente, a propriedade da intertextualidade, pois a gente somente fala do que sabemos, e a habilidade de ‘saber’ foi desenvolvida nos textos que ouvimos ou que lemos. Ou seja, todo texto é, na verdade, um intertexto, isto é, dotado da ‘intertextualidade’. Ouvindo e lendo, ou melhor, na interação com textos de outros, vamos, pela linguagem, ampliando nosso conhecimento e entendimento do mundo, em que vivemos.
- É assim, nesses termos expressos, que nascem os autores.

Finalizo meu texto com uma amostra feliz de intertextualidade, reforçando tudo que está dito ou implícito nas palavras que escrevi.

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida. Ela está presente em todas as nossas atividades; nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras; elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites, dizem, ou tentam dizer, quem somos, quem são os outros, onde estamos, o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras; os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e sentimentos se revestem de palavras. O mundo inteiro é um

magnífico e gigantesco bate-papo, dos chefes de Estado negociando a paz e a guerra às primeiras sílabas de uma criança [...]. É pela linguagem, afinal, que somos indivíduos únicos: somos o que somos depois de um processo de conquista da nossa palavra, afirmada no meio de milhares de outras palavras e com elas compostas (FARACO e TEZZA, 2002, p. 9).

REFERÊNCIAS

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Práticas de texto para alunos universitários*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Moraes Jales
Francisco César Nobre de Sousa

INTRODUÇÃO

Sob a égide dos preceitos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais apresentam a sequência didática como um meio de promover na escola o sucesso no ensino de gêneros textuais orais e escritos, e do viés sociointeracionista da língua, propomos aqui uma sequência didática voltada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa iniciativa tem o escopo de estimular, promover e desenvolver a prática da produção escrita de um gênero textual de caráter opinativo, no caso, o artigo de opinião, haja vista a importância de tal caráter nas interações sociais. É comum que gêneros dessa natureza viabilizem a argumentação em seu bojo, cujo domínio é condição *sine qua non* em qualquer sociedade grafocêntrica. Tal assertiva encontra guarida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que relaciona, dentre as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo da Educação Básica, a competência de:

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

Sendo assim, apresentamos uma proposta de sequência didática constituída de sete encontros, que estão divididos, conforme os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Além das interações sociais, uma outra motivação adveio de algo comum na rotina de docentes da educação básica: os depoimentos dos alunos, depoimentos, como: “eu sei dizer isso, mas só falando”, “eu não sei passar para o papel” e “eu sou ruim em redação”. Dessa forma, buscamos formular uma ferramenta didática que pudesse contribuir para a dirimição das dificuldades que os nossos alunos (embora, cotidiana e oralmente, exponham e defendam os mais diversos pontos de vista) ainda têm quanto à produção de um gênero opinativo, como é o caso do artigo de opinião.

SOBRE A ESCRITA

A necessidade de comunicação é intrínseca ao ser humano. E isso fica claro ao remon-

tarmos às pinturas feitas nas cavernas por nossos ancestrais pré-históricos, as chamadas pinturas rupestres, que, apesar de não se tratarem de um sistema organizado de escrita, demonstram a necessidade, já dos primeiros homens, de comunicarem seus pensamentos, suas ideias e tudo o mais que lhes fosse necessário. Mas foi somente com o surgimento da escrita cuneiforme, “o mais antigo sistema de escrita que conhecemos atualmente por meio de documentos” (HIGOUNET, 2003, p. 29), a qual foi inventada pelo povo sumério, que viveu na Mesopotâmia nos milênios IV e III anteriores à era cristã, que a comunicação começou a ocorrer de forma mais eficiente.

Acerca da escrita, Gnerre (2009, p. 35-36) nos lembra que:

A dicotomia conceitual básica entre povos que têm e povos que não têm um sistema de escrita – dicotomia que está na base da distinção entre história e pré-história – foi a única contraposição conceitual que o pensamento europeu produziu com relação à escrita, quando não eram conhecidas na Europa alternativas ao sistema de escrita do tipo alfabético.

Como vemos, a escrita, logo de início, não esteve sujeita a um grande confronto conceitual no contexto europeu, fato que contribuiu para sua fácil consolidação no cenário de então. Também, a escrita, além de ser o marco entre pré-história e história, carrega consigo uma particularidade, que deu a ela a primazia sobre a oralidade, em muitas das situações sociais, ao longo da história: a possibilidade de um registro material da língua, que pode percorrer gerações intacto quanto àquilo que comunica. Com essa particularidade, a escrita tornou-se fundamental para o avanço da civilização, não só em termos tecnológicos, mas também em termos da própria organização em sociedade. Tão fundamental que, consoante Higounet:

A escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Segundo Koch e Elias (2017), se houve uma época em que comunidades ágrafas existirem era algo comum, se houve uma época da nossa história em que a escrita era um privilégio de poucos, uma vez que era de difícil acesso, hodiernamente, a escrita está presente em nosso cotidiano, isso porque, constantemente, temos que produzir textos escritos, ou porque temos que ler textos escritos em inúmeras ocasiões do cotidiano.

Apesar da já cristalizada presença da escrita em nossas vidas, e, até mesmo, por causa disso, as autoras lançam o seguinte questionamento: “Mas, afinal, ‘o que é escrever?’” (KOCH

e ELIAS, 2017, p. 31). Elas ressaltam que responder a essa pergunta é algo difícil, dado que o ato de escrever compreende perspectivas diversas, sejam elas de natureza linguística, cognitiva, pragmática, socio-histórica e cultural. Porém, as estudiosas lembram-nos que há inúmeros estudos a respeito da escrita, realizados sob prismas diversos, os quais possibilitam diferentes maneiras de se responder ao questionamento feito.

No tocante a tais estudos, Garcez (2010) testifica que a pesquisa empreendida pela ciência tem migrado de uma visão cujo foco é o produto para outra na qual a ênfase está nos processos individuais do sujeito cognitivo produtor do texto, e, ainda mais recentemente, para uma visão centrada no viés da interação durante a produção textual, enfim, nas formas de o outro participar dessa produção. Tais mudanças quanto à conceituação da escrita provocaram o surgimento de novas propostas educacionais, as quais a enxergam de maneira mais ampla.

Um reflexo disso, segundo a autora, é observado, por exemplo, nas transformações sofridas pela noção de alfabetização, a qual passou a dividir as atenções nos estudos com questões relativas às experiências ocorridas antes do domínio da escrita, como a sua posição sociocultural e a espontaneidade na produção, atenções anteriormente voltadas para a simples decodificação do código linguístico e para a reprodução de textos. Daí em diante, passou-se a visar, também, ao prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, além da produção textual em diferentes conjunturas.

No que lhes concerne, Koch e Elias (2017, p. 32) salientam que:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia a dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: ‘escrita é inspiração’; ‘escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)’; ‘escrita é expressão do pensamento’ no papel ou em outro suporte; ‘escrita é domínio de regras da língua’; ‘escrita é trabalho’ que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.

Diante desse sem-número de definições, Koch e Elias (2017) dizem acreditar que, subjacente às diferentes maneiras de como se compreende, se pratica e se ensina a escrita, está uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor, mesmo que o indivíduo não esteja consciente disso. Ao tratarem sobre tais concepções, as teóricas afirmam que, caso perguntemos aos alunos, em uma sala de aula, quais são seus pensamentos acerca da escrita, provavelmente os ouviremos dizer que é necessário ter um vocabulário diversificado e conhecer as regras da gramática para que escrevamos bem, além do que seriam esses os parâmetros para uma avaliação da produção de texto.

As autoras alertam para o fato de que, por trás dessa maneira de se enxergar a escrita, há um conceito de linguagem como um sistema pronto, o que faz com que o escritor precise ter

o domínio dele, ou seja, desse sistema, e de todas as suas regras. Uma vez que o sujeito seria “(pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33,) (Grifos das autoras).

As pesquisadoras também afirmam que há os que compreendem a escrita como uma forma de representação do pensamento, o que faria dela “tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 33) (Grifos das autoras). Dessa forma, essa concepção de língua enxerga o texto como um produto, com lógica, da representação da mente daquele que escreve, e, por sua vez, a escrita é tida como uma atividade em que o escritor expõe o que pensa, sem considerar toda a experiência e todo o conhecimento do leitor ou todo o ato interacional em que tal processo está envolto.

No entanto, Koch e Elias (2017, p. 34) ressaltam que “existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”. Sendo assim, de acordo com tal concepção, “o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH e ELIAS, 2017, p. 34).

Ainda segundo as autoras, a diferença entre essa e as outras duas concepções ancora-se no fato de que, nesta última, a escrita não se resume apenas ao domínio das regras gramaticais da língua, muito menos ao que pensa e intenciona o escritor, a diferença está, também, no fato de que, mesmo considerando-se as intenções do escritor, não se ignora o leitor e os seus conhecimentos, os quais também compõem o processo, ou seja, leva-se em consideração a interação entre aquele que escreve e aquele que lê.

É essa a concepção que aqui adotamos, a da língua interação, a da língua discurso, uma vez que acreditamos que o sentido da escrita, assim como afirmam as autoras (2017), resulta da interação escritor/leitor, e não apenas da utilização do código e da intencionalidade de quem escreve. Essa maneira de enxergar a escrita encontra guarida na visão de língua adotada por Bakhtin/Volochínov (2014), para quem essa se consubstancia não por um sistema composto por formas linguísticas abstratas nem pelo ato monológico e solitário da enunciação, muito menos pelo ato psicofisiológico ocorrido quando da sua produção, mas pela interação verbal, um fenômeno social, a qual é posta em prática por meio da enunciação.

Essa mesma interação expõe o caráter dialógico da língua, ao qual ela se encontra organicamente atrelada e do qual depende sua consubstanciação, pois, como esclarece Fiorin (2018b), além de corroborar o dialogismo de todo enunciado, é ele, o dialogismo, a forma de funcionamento real da linguagem, é ele o princípio que, por sua vez, constitui o enunciado.

A ARGUMENTAÇÃO PELA ESCRITA

Ao longo de gerações, a escrita tem sido objeto de análise em diversos estudos acerca da linguagem, e inúmeros têm sido os aspectos analisados, relacionados a ela. A despeito dos demais aspectos, nos detemos aqui na argumentação, que, embora tenha suas origens ligadas à tradição oral da Retórica Antiga, surgida na Grécia, entre os séculos V e IV a.C., é a essência do gênero textual artigo de opinião, o qual, por sua vez, é o objeto da sequência didática que ora propomos.

Mas, antes, tratemos, embora sumariamente, acerca da visceral relação do antigo povo grego com a retórica, fato que torna indispensável a menção a Aristóteles, posto ter sido ele “que sistematizou os estudos retóricos” (PINTO, 2010, p. 34) e que, inclusive, “escreveu dois tratados bem distintos relacionados a questões discursivas: a *techné rhétoriké* (retórica) e a *techné poiétiké* (poética)” (PINTO, 2010, p. 34) (Grifos da autora). A primeira delas, a Retórica, está dividida em três livros, e, no primeiro deles, no capítulo II, o filósofo define a retórica como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”. (ARISTÓTELES, 2005, p. 95).

Esse contumaz relacionamento do grego antigo com a retórica é tratado por Manoel Alexandre Júnior, na introdução da obra Retórica, de Aristóteles, ao asseverar que:

Se a literatura é o nosso melhor veículo de acesso à cultura e à civilização gregas, o facto é que essa literatura foi em larga medida moldada pela retórica. Já em Homero os Gregos se distinguiram pela facúndia, e sempre gostaram de saborear a força e a magia das suas próprias palavras. A retórica brotou da sua genial capacidade para a expressão oral e inspirou-se no doce sabor da palavra usada com fins persuasivos.

Desde Homero que a Grécia é eloquente e se preocupa com a arte de bem falar. Tanto a *Ilíada* como a *Odisseia* estão repletas de conselhos, assembleias, discursos; pois, falar bem era tão importante para o herói, para o rei, como combater bem. (ALEXANDRE JÚNIOR, 2005, p. 16)

Pelo que vimos, não há como empreendermos um estudo sobre a argumentação sem nos determos na retórica, em especial na Retórica Antiga, a qual tem sua origem, segundo Zoppi-Fontana (2006, p. 180), no “exercício público da palavra com fins persuasivos na prática da democracia direta na *ágora ateniense*”. Também de acordo com a estudiosa, esse seria o grande fator, dentre os apontados, na opinião dos autores, ao refletirem a respeito das condições socio-históricas que propiciaram o surgimento daquela que é conhecida como “a arte da persuasão, a ‘arte do discurso eficaz’” (FIORIN, 2018a, p. 19).

O caráter político dos discursos empreendidos na *ágora ateniense* não é o único fator responsável pelo surgimento da retórica, como nos lembra Zoppi-Fontana (2006), ao mencionar outros dois, embora relacionados ao anterior: a laicização do discurso e a invenção da

escrita.

Sobre o primeiro fator, a estudiosa afirma que:

A laicização do discurso se dá conjuntamente com o processo de laicização das relações sociais e das instituições políticas nas sociedades ocidentais da Antiguidade. Este processo, que permite à sociedade passar da ordem do mito para a ordem da razão, daria origem, segundo Danblon (2005), à aparição da palavra retórica, por oposição à palavra mágica e à palavra ritual. (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 181) (Grifos da autora)

Ao longo do processo de laicização do discurso, “a arte de argumentar e persuadir vira um campo de saber teórico e prático delimitado disciplinarmente pela retórica” (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 183), disciplinarização que teve, no segundo fator apontado, a escrita e seu emprego na geração do saber, elemento determinante, de acordo com a autora.

Apesar do fato de a persuasão dar-se, também, por escrito, Oliveira e Oliveira (2018, p. 200) nos lembram que “muitas vezes ao nos reportarmos à retórica, à argumentação e à dialogia, enfatizamos a oralidade e esquecemo-nos dos textos que também podem ser considerados valiosos instrumentos persuasivos”. Por seu turno, Reboul (2004), depois de declarar que a retórica consiste na arte da persuasão por meio do discurso, vai ao encontro desses dois estudiosos ao afirmar que “por discurso entendemos toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. XIV) (Grifo do autor).

O entrelaçamento da argumentação com o homem (o que inclui o seu estudo) é algo figadal, é algo que vem de longa data e que adquiriu amplitude suficiente para fazê-la ultrapassar os limites de sua origem na retórica clássica e chegar aos estudos linguísticos na segunda metade do século passado, fato que constatamos, por exemplo, na vasta obra de Jean-Michel Adam, um dos teóricos da Linguística Textual, para quem, de acordo com Pinto (2010, p. 84), “o termo argumentação tanto pode estar relacionado ao efeito persuasivo de determinado discurso quanto a uma modalidade de sequências prototípicas” (Grifos da autora), que

correspondem a unidades relativamente autónomas – compostas por macroproposições as quais, por sua vez, são constituídas por proposições – que se combinam e se articulam na organização linear do texto. Estas podem ser de cinco tipos: a argumentativa, a descritiva, a narrativa, a expositiva e a dialogal”. (PINTO, 2010, p. 84) (Grifos da autora)

Ainda na seara dos estudos linguísticos acerca da argumentação, Koch e Elias (2018, p. 09), por seu lado, afirmam que “argumentar é humano”. Sendo assim, também conforme as autoras, seja de forma oral ou escrita, estamos sempre argumentando nas nossas diversas relações

sociais, e argumentamos muito antes de adentrarmos a escola, uma vez que aprendemos a argumentar em situações cotidianas, como em nossas conversas, em brincadeiras e em histórias que escutamos. Seja como for, nos é solicitado que nos posicionemos, que emitamos opiniões, que assumamos um ponto de vista em algum momento de nossas vidas. As autoras ressaltam que situações cotidianas, como uma discussão ou um posicionamento diante de alguma questão que nos é colocada, têm que ver com o ato de argumentar, mas lembram ainda que, mesmo sendo algo rotineiro, tal fato parece cair no esquecimento quando estamos na escola ou em situações, tais como exames e concursos, chegando a angustiar-nos.

E para que argumentamos? Segundo Zoppi-Fontana, o fazemos

para direcionar a tomada de decisões ou a realização de ações ou para modificar representações de mundo, isto é, argumenta-se sobre domínios nos quais o homem tem um certo controle e argumenta-se entre e para homens, o que significa reconhecer uma distinção enquanto à argumentação (e a eficácia da linguagem), entre o mundo social e o mundo natural. (ZOPPI-FONTANA, 2006, p. 179-180)

Por sua vez, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50) testificam que o escopo de toda e qualquer argumentação

é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Como podemos constatar, a argumentação, “uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61), está organicamente relacionada à ação do homem sobre o homem, à ação do homem social.

O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Como disse o poeta inglês John Donne: “Nenhum homem é uma ilha”. Essa famosa passagem nos remete, inevitavelmente, ao fato do quão orgânicas são as interações sociais para o homem, o que, por sua vez, nos remete ao envolvimento intrínseco dessas mesmas interações com a linguagem verbal, com o texto e, conseqüentemente, com os gêneros textuais. Acerca das questões alusivas aos gêneros, Pinto (2010) nos lembra que elas tiveram seu início na Antiguidade e que, nesse mesmo período da história, originaram-se duas vertentes de estudo relacionadas aos gêneros: uma literária, em sua essência, a que o filósofo grego Aristóteles deu origem e que se estendeu até a sociedade hodierna; e outra não literária, também de origem aristotélica, que voltou a estar em voga, com os estudos de Bakhtin, no século passado.

Normalmente, na segunda dessas linhas de estudo, encontramos os gêneros nos quais predomina a tipologia textual dissertativa, como é o caso do artigo de opinião. Sobre ele, Bräkling (2000) afirma que se trata de um gênero em que se almeja convencer o interlocutor, influenciá-lo e alterar os seus princípios ao dispor de um processo argumentativo cujo intuito é defender o posicionamento assumido e afastar possíveis pontos de vista contrários. Tal processo se caracteriza pela permanente sustentação do que é afirmado, por meio da utilização de dados sólidos, haja vista a busca pelo convencimento do outro. Vemos aí a motivação do homem para criar um gênero textual que lhe possibilitasse fazer chegar ao seu interlocutor, fisicamente ausente, sua avaliação, seu julgamento, sua crítica acerca de algo, com o escopo de influenciá-lo, de fazê-lo comungar com seu ponto de vista, tudo amparado no ato de argumentar. Sendo assim, não podemos deixar de concordar com Koch quando a autora afirma que

o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17) (Grifos da autora)

E, para a defesa dessa “ideologia”, o artigo de opinião, assim como todo gênero textual escrito, organiza-se numa estrutura composicional, que, no seu caso, é constituída, segundo Köche, Boff e Marinello (2014), de situação-problema, discussão e solução-avaliação. Não obstante as autoras mencionarem somente esses três aspectos, é imperativo ressaltar que, no artigo de opinião, também constam o título e, geralmente, a assinatura do articulista. Relacionado a esta última, a assinatura, Ramos, Bicudo e Raimo (2019, p. 97) asseveram que “o reconhecimento social do articulista atribui credibilidade ao texto e, muitas vezes, funciona como argumento de autoridade, por isso, geralmente, o texto está assinado”. Tudo isso nos faz lembrar que “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2016, p. 41-42). Sem embargo dos demais aspectos mencionados, vejamos o que Köche, Boff e Marinello (2014) versam sobre cada um dos três por elas apontados:

- a) Situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais e/ou específicas. É comum, nesse momento, evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de discutir o tema.
- b) Discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. [...] Para evitar abstrações, faz-se uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras.
- c) Solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado. Nessa parte,

não se faz a apresentação de um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores. (KÖCHE, BOFF e MARINELLO, 2014, p. 34-35)

Além dessa estrutura, digamos, canônica e da inerente utilização da argumentação, há, no gênero artigo de opinião, posto materializar-se em um texto, outros recursos disponíveis para que o articulista alcance seu intento. Nesse aspecto, Koch (2011) destaca, em meio às relações constituídas entre o texto e o evento constitutivo de sua enunciação, as relacionadas a seguir, as quais são elementos que se incluem no discurso, por meio de marcas linguísticas. Vejamos:

1. as pressuposições;
2. as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.);
4. os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
5. as imagens recíprocas que estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala. (KOCH, 2011, p. 33)

A despeito da relevância desses e de outros elementos para a tessitura de um texto, o que inclui, é claro, um texto representativo do gênero artigo de opinião, tratamos aqui apenas do quarto elemento citado, os operadores argumentativos, pois, como declaram Köche, Boff e Marinello (2014, p. 103), eles “são essenciais na leitura e produção textual, especialmente nos gêneros das ordens do argumentar e do expor (Grifos das autoras).

Koch (2011) declara que comunga da tese defendida por Ducrot, Anscombre e Vogt, a qual, segundo a autora, reza que a argumentatividade não se trata apenas de algo que se acrescenta ao uso da língua, mas, contrariamente a isso, ela está presente na própria língua, ou seja, o uso da linguagem é imanentemente argumentativo. Dessa maneira, a autora assevera que, em meio a essa concepção,

entende-se como significação de uma frase o conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, permitindo percorrer-lhe as leituras possíveis. Trata-se de instruções codificadas, de natureza gramatical, o que leva, portanto, ao reconhecimento de um valor retórico (ou argumentativo) da própria língua. (KOCH, 2011, p. 101) (Grifos da autora)

Consoante Koch (2011), uma vez considerado como constitutivo de um enunciado o fato de ele orientar a sequência do discurso, ou seja, de definir encadeamentos com outros enunciados que lhe possam dar continuidade, faz-se necessária a aceitação de que há aqueles

enunciados nos quais o traço que os constitui é o de serem empregados no intuito de guiar o interlocutor para determinadas conclusões, excluindo, dessa forma, outras. A fim de que se possa descrever esses enunciados, a sua orientação discursiva precisa ser determinada, ou seja, é necessário definir as conclusões para as quais o enunciado pode servir de argumento. Assim sendo, em uma pragmática integrada à descrição da língua, há uma retórica integrada manifestada por intermédio de uma relação precisa entre enunciados: a de “ser argumento para”. Koch (2011, p. 101-102) ainda declara que

existe na gramática de cada língua uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação, que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos, como *mas*, *porém*, *embora*, *já que*, *pois etc.*, e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N. G. B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. (KOCH, 2011, p. 101-102) (Grifos da autora)

A autora ressalta que esses elementos são tidos, na gramática estrutural, em boa parcela, como morfemas gramaticais (gramemas) de cunho relacional, o que se opõe aos morfemas lexicais (semantemas, lexemas), fato que lhes dá caráter secundário, ficando, assim, em segundo plano quando da descrição linguística; algo que também acontece na gramática gerativa. Koch assevera que é a macrossintaxe do discurso – ou semântica argumentativa – que irá recuperá-los, posto serem esses elementos que definem o valor argumentativo presente nos enunciados, o que lhes dá o status de importantes marcas linguísticas da enunciação.

De acordo com Köche, Boff e Marinello (2014), esses elementos, os operadores argumentativos, os quais asseguram um texto coeso e coerente, quando empregados adequadamente, têm, dentre os mais utilizados, os de: *adição* (*e*, *também*, *ainda etc.*); *finalidade* (*a fim de*, *a fim de que*, *com o intuito de etc.*); *causa e consequência* (*porque*, *pois*, *visto que etc.*); *explicação* (*porque*, *pois*, *já que etc.*); *oposição* (*mas*, *porém*, *contudo etc.*); *condição* (*caso*, *se*, *contanto que etc.*); *tempo* (*quando*, *em pouco tempo*, *antes que etc.*); *proporção* (*à medida que*, *à proporção que*, *ao passo que etc.*); *conformidade* (*conforme*, *para*, *segundo etc.*); *conclusão* (*portanto*, *então*, *assim etc.*); *alternância* (*ou*, *ou...ou*, *ou então etc.*); dentre outros.

Apesar de uma importante parcela do poder argumentativo de um texto depender desses elementos, Koch (2011) alerta-nos para o fato de que, tanto nas gramáticas como no ensino de língua materna, tem-se atribuído um maior destaque ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e derivacionais, fato que tem dado um caráter totalmente secundário aos elementos aqui tratados. No entanto, a autora adverte para a necessidade de se conscientizar o usuário da língua acerca do valor argumentativo desses operadores, para que ele possa notá-los no discurso alheio, além de utilizá-los, no seu próprio discurso, de maneira eficiente.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY

Mais do que um caráter de intervenção pedagógica, acreditamos que uma sequência didática que visa ao ensino da escrita encerra um caráter social, posto que saber expressar-se, adequadamente, por meio da linguagem escrita, é condição *sine qua non* em diversas relações sociais. Ainda em relação à importância da expressão escrita para as relações sociais, citamos Bakhtin (2016, p. 11), dado que o estudioso russo afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Segundo Costa-Hübes e Simioni (2014), o planejamento do ensino da Língua Portuguesa, pelo viés sociointeracionista, encerra, também, a compreensão da língua como permeada no cotidiano, de modo a articular nossas relações com os demais indivíduos e com o mundo. Dessa forma, o ensino, em sala de aula, necessita ser algo que proporcione aos estudantes o uso real, ou seja, o uso social da língua, o qual é materializado por intermédio dos gêneros discursivos/textuais.

Sendo assim, em consonância com o que afirmam as autoras, dado que o objeto da nossa proposta, a produção textual escrita, em particular do gênero artigo de opinião, é de grande relevância e constância nas interações sociais, propomos a realização de uma sequência didática à luz dos preceitos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), os quais afirmam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. No entanto, é imperioso mencionarmos que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) ressaltam que “uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático”.

Em comunhão com a ideia de um “ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos”, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (1998) propõem que, além do trabalho convencional realizado pela escola, no que diz respeito à prática da escrita de textos, essa mesma prática também se dê por meio de módulos didáticos. Segundo esse documento:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1988, p.88)

Como podemos observar, o que os PCN defendem acerca dos módulos didáticos vem

ao encontro do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por sua vez, expõem a respeito do que vem a ser uma sequência didática. Segundo os autores, uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade seria a “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, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) (Grifo dos autores). Tal ajuda faz sentido, uma vez que os textos, sejam escritos ou orais, se diferenciam, haja vista o fato de os produzirmos em condições sociais diversas, embora possamos identificar regularidades entre eles.

Dado o fato de os gêneros textuais serem inúmeros, nada mais natural que o aluno não domine todos ou que os domine insuficientemente. Julgamos que surge daí a importância de uma sequência didática, uma vez que, de acordo com os estudiosos, esse procedimento serve para dar aos estudantes o acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio, por meio de atividades que devem ser sistematizadas e variadas, além de tratarem sobre problemas de diferentes níveis.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem sua estrutura básica representada pelo esquema a seguir:

Figura 1: Estrutura da sequência didática

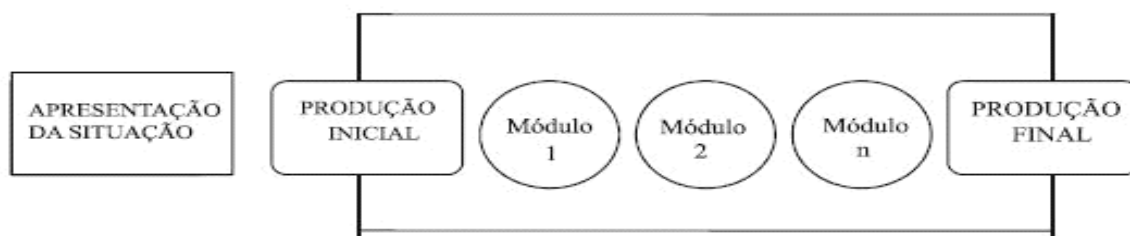


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo os autores, o primeiro componente da sequência didática, a apresentação da situação, tem o objetivo de levar aos alunos um projeto de comunicação que se concretizará, de fato, na produção final, o último dos quatro componentes da sequência didática. Apesar disso, esse primeiro componente visa, também, a preparar os alunos para a elaboração da produção inicial, uma primeira tentativa de realizar-se o gênero a ser, posteriormente, tratado nos módulos.

Nesse momento da sequência didática, dois fundamentais aspectos se sobressaem, a saber: a apresentação de um problema de comunicação bem determinado, em que se propõe um projeto de produção coletiva de um gênero oral ou escrito, de forma que os alunos entendam efetivamente a situação de comunicação em que precisam atuar e qual seria o problema de co-

municação que necessitam resolver, por meio da elaboração de uma produção oral ou escrita; e a preparação dos conteúdos dos textos a serem elaborados, conteúdos esses que precisam ser do conhecimento dos alunos e cuja importância precisa ser, de imediato, notada por eles. Sendo assim, esse componente da sequência didática propiciaria aos alunos todas as informações que eles necessitam para conhecerem o projeto de comunicação e a consequente aprendizagem de linguagem com a qual ele se relaciona.

Quanto ao segundo componente, a produção inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) asseveram que, nesse momento, os alunos tentam pôr em prática a elaboração de um primeiro texto oral ou escrito e, com essa ação, demonstram, não só para o professor, mas para si mesmos, as concepções que possuem acerca dessa atividade de escrita.

Também segundo os estudiosos, se, durante a primeira fase da sequência didática, a situação de comunicação for definida de forma satisfatória, os alunos, em sua totalidade, o que inclui os com mais deficiências, estarão aptos a criar um texto oral ou escrito que atenda ao que lhes é solicitado, embora não atendam à integralidade das características do gênero pretendido. Esse êxito, embora não integral, é imprescindível para o ensino, haja vista que permite delimitar aquilo que os alunos já possuem, em termos de capacidade, e suas consequentes potencialidades.

Em relação ao terceiro componente da sequência didática, os módulos, os autores afirmam que este é o momento de lidar com as dificuldades surgidas na primeira produção, e isso é feito por meio do fornecimento aos alunos dos meios necessários para que possam sobrepujar tais dificuldades. Durante os módulos, a ação de produzir um texto, seja ele oral ou escrito, é estratificada, de forma que cada um de seus elementos seja tratado, porém em momentos distintos.

Dessa forma, a sequência didática move-se do complexo (produção inicial) ao simples (módulos) e, no final, retoma o complexo (produção final). No que diz respeito ao processo de decomposição e de trabalho, em relação a problemas assim isolados, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) apontam três questionamentos, a saber: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?”.

Os estudiosos apontam, como fundamento indispensável para a criação de um módulo que busque solucionar um problema de produção de texto, a variação quanto à maneira de se trabalhar, ou seja, a variação de atividades e de exercícios. Os teóricos supracitados ressaltam a importância da proposição de atividades diversas em cada módulo, o que aumentaria as possibilidades de êxito do aluno, haja vista o acesso deste às noções e aos instrumentos por vias distintas.

Os pesquisadores indicam três grandes categorias de exercícios e de atividades, a saber:

atividades de observação e de análise de textos, as quais são postas em prática a partir de um texto completo ou de parte de um texto, além de poderem comparar diversos textos pertencentes a um mesmo ou a diferentes gêneros; tarefas simplificadas de produção de textos, as quais são exercícios que permitem ao aluno desconsiderar determinados problemas de linguagem, que ele deve gerir de forma simultânea, de acordo com os diversos níveis de produção, o que permitiria a ele focar suas atenções num ponto específico da produção textual; e elaboração de uma linguagem comum, a qual tem o intuito de capacitar o aluno para que possa falar, comentar, criticar e melhorar seus textos ou os de outros indivíduos.

Quanto ao quarto e último componente da sequência didática, a produção final, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que ela proporciona ao discente a chance de praticar as noções e os instrumentos criados, de forma separada, nos módulos. Além disso, ela também permitiria a realização de uma avaliação somativa por parte do docente.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Julgamos que a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) contribui, significativamente, para o ensino da produção textual escrita, haja vista que ela o conduz de forma didática. Tal condução é algo que consideramos fundamental para todo e qualquer processo de ensino, processo esse que encontra, em nossa proposta de sequência didática, a qual tem o objetivo de estimular, promover e desenvolver a prática da produção escrita em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, toda uma metodologia, que descrevemos aqui. Mas, antes, vale salientar que propomos uma sequência didática na qual seus quatro componentes (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final) irão compartilhar sete momentos, que aqui chamamos de “encontros”. No entanto, ressaltamos que esse número pode variar, conforme as necessidades pedagógicas de cada realidade, de cada turma, o que deixa sua definição a critério do(a) professor(a). Além disso, ressaltamos, também, que, para cada um dos encontros, deve haver a elaboração de um plano de aula, o qual irá nortear a atuação docente. Abaixo, segue a descrição detalhada da nossa proposta:

Apresentação da situação (dois encontros)

Com o primeiro encontro, daremos início à apresentação da situação, a qual será composta por mais um. Essa, que é a primeira etapa da nossa sequência didática, será iniciada com a averiguação dos possíveis conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero artigo de opinião. Na ocasião, ser-lhes-ão feitos questionamentos, como:

- Você já ouviu falar no gênero textual artigo de opinião?
- Você sabe o que é um artigo de opinião?
- Caso não saiba o que é, o que você imagina ser um artigo de opinião?
- Qual você acha que é a função social desse gênero?
- Onde encontramos o gênero artigo de opinião?

- Quais são os possíveis destinatários desse gênero?

Após esse momento inicial, é fundamental que tratemos sobre o que é um artigo de opinião, o que envolverá aspectos, como: os suportes em que esse gênero costuma ser veiculado; o fato de que ele trata, normalmente, acerca de temas relevantes para os leitores, geralmente de ordem social, econômica, política e cultural; o seu pertencimento à ordem do argumentar; o tipo de linguagem empregada nele; a presença de operadores argumentativos e dêiticos; o tempo verbal geralmente utilizado; e a sua tipologia textual de base. Em seguida, é importante que apresentemos e que leiamos algum exemplar desse gênero e, após sua leitura, que o comentemos, de maneira que sejam ressaltadas as particularidades que o caracterizam como tal. Na ocasião, devemos instigar a participação dos alunos, a fim de que exponham suas opiniões a respeito do texto.

No segundo encontro, haja vista a importância de os alunos conhecerem o suporte no qual o gênero circula na sociedade, será necessário que levemos, para a sala de aula, exemplares de jornais e de revistas, suportes habituais do gênero em questão; além de, se possível, mostrar-lhes artigos de opinião presentes no ambiente virtual, ou seja, na internet, como, por exemplo, em sites de jornais. Faz-se necessário, ainda, que tratemos da estrutura composicional do gênero e, também, da argumentação, algo fulcral em um artigo de opinião.

Em suma, apresentaremos aspectos relacionados à tarefa de expressão escrita a ser executada, além de a descrevermos detalhadamente, o que inclui a exposição de um tema, juntamente com o enunciado que orientará a produção inicial: próxima fase da sequência didática. Com isso, buscamos ir ao encontro de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100), os quais afirmam que a apresentação da situação permite que forneçamos aos alunos “todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”, até porque, também de acordo com os autores (2004), se a situação de comunicação for devidamente estabelecida durante essa etapa, todos os discentes, inclusive aqueles com mais dificuldades, estarão aptos a elaborar um texto oral ou escrito condizente com a situação de comunicação apresentada, mesmo que eles não contemplem todas as particularidades do gênero estudado.

Produção inicial (um encontro)

Concluído o estágio anterior, chegamos ao momento em que os alunos escreverão o seu primeiro artigo de opinião. Para tanto, além do enunciado, o qual conduzirá a produção acerca do tema proposto, podemos apresentar-lhes todas as orientações que julgarmos necessárias, as quais, inclusive, podem vir acompanhadas de textos motivadores relacionados à temática. Após esse encontro e já com os artigos em mão, os quais formarão um corpus, devemos realizar uma análise e, a partir dela, definirmos o que será trabalhado na etapa seguinte: os módulos.

Módulos (três encontros)

Como vimos, esta etapa terá como norte as deficiências observadas nas produções iniciais, quando da análise realizada, no que diz respeito aos aspectos referentes ao gênero em questão, como estrutura composicional e argumentação; o que não exclui, por exemplo, as deficiências observadas quanto às convenções da escrita (ortografia e acentuação gráfica), as quais também podem ser tratadas nesta fase da sequência didática, embora por último, posto que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 118), os quais, apesar de não se recusarem a reconhecer o quão importante é a ortografia, afirmam ser necessário que lhe seja dado o seu devido lugar: “um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais”.

Vale salientar que a definição da quantidade de módulos ficará a critério do(a) docente, que a fará com base no número de aspectos a serem tratados nesta etapa da sequência didática, aspectos esses observados na produção inicial.

Produção final (um encontro)

Após a conclusão dos módulos, é chegado o instante no qual os alunos escreverão o seu segundo artigo de opinião, a produção final. Nesse momento, devemos apresentar-lhes o mesmo material didático utilizado para a produção inicial, o que levará à retomada da temática tratada nessa ocasião. Com a realização da produção final, estará encerrada a sequência didática. No entanto, ressaltamos a imprescindibilidade da publicização desse segundo artigo de opinião na comunidade escolar, pois, como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 19), “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios”.

Com mais essa produção em mão, passaremos a ter um segundo corpus, que agora contará com os textos das produções inicial e final. Dessa forma, iniciaremos uma nova análise, num processo de comparação entre os dois textos, a fim de averiguarmos a apropriação, ou não, por parte dos discentes, dos aspectos tratados nos módulos. Findada essa análise, e após a correção de possíveis desvios, ainda existentes, de convenções da escrita e, também, dos referentes a aspectos gramaticais, devemos nos atentar para a publicização dos textos. Quanto a isso, sugerimos que as produções finais, digitadas, sejam expostas em um mural da escola, com seus autores devidamente identificados.

Sabemos que um mural não é o suporte convencional de um artigo de opinião. No entanto, o sugerimos por acreditarmos que ele é uma forma viável que nossas escolas têm, haja vista, em muitas delas, não haver um jornal escolar, para que seja feita a divulgação das produções dos alunos. Vale ressaltar que há outros suportes possíveis, além do jornal escolar e do mural, nos quais essa publicização pode ocorrer, como, por exemplo, blogs e sítios das escolas na Web. Com a publicidade dessas produções, não só as estaremos divulgando, mas também

contribuindo com um importante estágio do processo de ensino da produção escrita: a ciência, por parte dos alunos, dos possíveis suportes em que um gênero pode ser veiculado.

CONCLUSÃO

Não é segredo que o sistema educacional brasileiro, o que inclui suas vertentes pública e privada, ainda se encontra em busca de atingir um patamar que possa colocá-lo entre os melhores do mundo. Cremos que algo fundamental para que tal objetivo seja alcançado é a boa qualidade do ensino da língua, o que inclui a produção escrita, a qual não pode ser jamais desconsiderada ou posta em segundo plano, principalmente em uma sociedade grafocêntrica, assim como a brasileira. Neste trabalho, apresentamos uma proposta para o ensino da produção escrita, que está embasada nos preceitos de grandes estudiosos, proposta essa que se mostra uma alternativa viável, observadas as devidas adaptações à realidade de cada escola, de cada turma, para o sucesso desse ensino.

Na ocasião, não foi aleatória nossa opção por um gênero textual de cunho opinativo, posto que o artigo de opinião, assim como outros de mesmo caráter, é um gênero que encerra o viés argumentativo, o qual, como vimos, é inerente às relações sociais. Com isso, almejamos contribuir com o ensino de um gênero que tem, em seu cerne, duas importantes particularidades da espécie humana: a exposição de opiniões e a defesa delas por meio de argumentos, particularidades essas que acompanham o homem desde tempos remotos e que concorreram para que o Homo sapiens chegasse ao nível de desenvolvimento social experimentado hodiernamente.

Por fim, cremos que as sequências didáticas, por seus aspectos didático, metódico e gradativo, podem contribuir não só com o métier professoral, mas também com a compreensão, por parte do alunado, de tudo aquilo que está envolvido na produção de um gênero textual. Ao sistematizarem o processo de ensino, elas proporcionam uma ação pedagógica organizada e dinâmica e trazem, na cristalização de cada um dos seus quatro componentes, a assunção da importância de dominarmos os gêneros textuais para a plena fruição da vida em sociedade, daí a necessidade de os estudarmos, daí o valor das sequências didáticas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. rev. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. rev. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. Disponível em: </2“https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles_retorica2.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail / V. N. VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247. (Coleção As faces da linguística aplicada)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 abril 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da linguística aplicada)

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Na ponta da língua, 5)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Escrever e argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti e MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de; OLIVEIRA, Renato José de. Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar. In: **Educar em Revista**. vol. 34, n.70, Curitiba, jul./ago., 2018, p. 197-212. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000400197&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e direito)

PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza. **Como argumentar e persuadir**: Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris – Sociedade Editora, 2010.

RAMOS, Wiliam César; BICUDO, Cíntia; RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di. A organização retórica do artigo de opinião no contexto do vestibular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 93-111, maio-ago/2019. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZOPPI-FONTANA, M. Retórica e argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** - discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006.

A LINGUAGEM NO CÍRCULO DE BAKHTIN E O ESTUDO DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: UMA REVISÃO DE NOÇÕES BÁSICAS

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, temas como a pandemia, fake news, pós-verdade invadem os noticiários e as nossas vidas, a maioria deles tratados do ponto de vista de um negacionismo, divulgados nas várias esferas midiáticas, em um descaso total com a verdade dos fatos apontados pela Ciência e muitas vezes em afrontas à Constituição e aos Direitos Humanos.

Esses fatos evidenciam a necessidade de estudos que reconheçam aqueles discursos que nos quais o verdadeiro passa apenas a depender da “credibilidade” atribuída ao seu enunciador, ou seja, a verdade não exige a comprovação nem de fatos objetivos nem da ocorrência concreta dos acontecimentos (TIBURI, 2017).

Acreditamos que essas noções colocam um desafio a ser enfrentado pela pesquisa e pelo ensino que se propõem inseridos em uma perspectiva crítica, fazendo-se necessário refletir sobre as atitudes de usuários, leitores e autores, face à produção e reprodução dos inúmeros textos postos em circulação nas modalidades impressas e no espaço digital.

Uma revisão das pesquisas na área da Linguística Aplicada (OLIVEIRA, 2016), permite afirmar que estas se ancoram cada vez mais nas teorias críticas, questionando os modos hegemônicos de fazer pesquisa, defendendo investigações que procurem dar visibilidade às chamadas vozes do Sul (SANTOS, 2004; MOITA LOPES e FABRICIO, 2019). Essas propostas também avançam no campo pedagógico, propondo, como princípio básico do fazer pedagógico, o diálogo entre sujeitos, respaldadas, em sua grande maioria, nas formulações dos pensadores Jürgen Habermas, Paulo Freire e seguidores. No campo mais geral das Ciências Humanas, especificamente no campo da linguagem, faz parte desse conjunto de pensadores, os autores do chamado Círculo de Bakhtin.

Nesse artigo, pretendemos refletir sobre contribuições da concepção de linguagem dos pensadores do Círculo de Bakhtin às investigações das práticas discursivas circulantes em vários espaços, com interesse especial direcionado para as práticas de leitura realizadas em sala de aula.

O texto organiza-se em uma Introdução, seguida de uma contextualização da temática, na qual são exploradas algumas noções sobre teorias dialógicas, logo após, um item sobre a concepção de linguagem do Círculo, seguido de comentários sobre o posicionamento axiológico e considerações sobre a leitura em sala de aula e, por último, um item dedicado a nossos

comentários finais.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE TEORIAS DIALÓGICAS

As investigações sobre as práticas discursivas, especialmente aquelas da esfera pedagógica, cujo objetivo consiste em contribuir com a construção de uma cidadania inclusiva, apoiam-se fortemente no que se convencionou chamar de Teorias dialógicas. Entre essas teorias, grande destaque é dado à contribuição de Paulo Freire, um pedagogo cristão, cujo foco principal assenta-se no interesse de contribuir para modificar a situação dos excluídos no terceiro mundo, na América Latina, paraíso do capitalismo selvagem e da exploração. Esse intelectual dedica sua vida acadêmica e profissional a pensar possibilidades de escapar dessa relação de dominação. Seguindo uma tradição humanista, apoiado na teologia da libertação, entende que a democracia exige sujeitos agentes éticos, capazes de escolher e conceber o diálogo como uma categoria ontológica, elemento constitutivo do ser humano, basilar à uma educação emancipatória, prática de liberdade, atribuindo ao professor e ao aluno a condição de agenciamento (FREIRE, 1968).

Em sua reflexão, o diálogo surge como um dispositivo pedagógico básico, implica na palavra, cuja composição — ação e reflexão — faz corresponder uma concepção de linguagem entendida como uma prática discursiva. O diálogo, que não se esgota na relação entre um eu e um tu, não se reduz a uma conversa casual entre interlocutores quaisquer. O diálogo implicando na concretização do “direito de dizer”, caminho a ser (per) seguido pelos seres humanos, na busca de tornarem-se sujeitos de seu dizer, assumindo, neste processo, o estatuto e a significação do conceito de humanidade.

Diálogo, na visão freiriana, não se confunde com discussão nem com polêmica, realizando-se apenas entre pessoas que se comprometem com a “pronúncia do mundo”, ou seja, com a desmistificação da naturalização do social. Diálogo é colocar-se no lugar do outro. Não há diálogo com aqueles que impõem sua verdade como única. Portanto não existe diálogo onde persistem situações de dominação, de “conquista”, de divisão, de manipulação do outro. Nessas situações, esvazia-se a palavra, esvaindo-se junto seu potencial de “denunciar o mundo”. O diálogo em Freire pressupõe sujeitos livres para dizer, para pronunciar o mundo, e é com estas características que se transforma em instrumental pedagógico, no modo de operar dialógico, fundamental a uma pedagogia emancipatória, exemplificada no processo de alfabetização de adultos, conhecido como método Paulo Freire.

Uma outra compreensão de diálogo muito explorada no campo pedagógico diz respeito à noção de ação comunicativa de Jurgen Habermas, um pensador europeu, herdeiro da tradição frankfurtiana, que, na segunda metade do século passado, objetiva resgatar o primado da razão, no meio da desilusão consumada com o iluminismo. Propõe a esfera pública como a arena das relações discursivas, superando uma visão de mundo que, centrada apenas no mundo do traba-

lho, obscurece e ignora o mundo da vida. Para ele, a partir de uma racionalidade assentada em um agir comunicativo, a partir do uso de estratégias discursivas argumentativas/persuasivas, é possível atingir-se um consenso entre interlocutores, dispensando relações de dominação (HABERMAS, 1987).

Em Habermas, o diálogo, a interação mediatizada pelo discurso, surge no bojo de seu conceito de uma racionalidade comunicativa, que possibilita ações baseadas em normas e valores estabelecidos e reconhecidas por consenso entre os diversos grupos existentes em uma dada sociedade. Este agir comunicativo pressupõe sujeitos que articulam os mundos subjetivo, objetivo e social, recuperando pelo e no discurso, a razão perdida, mitificada. A razão comunicativa exige, portanto, uma constante revisão da função da pedagogia e de seus agentes, no sentido de orientar ações baseadas na intersubjetividade, ou seja, na relação comunicativa/dialógica entre sujeitos.

Ainda nos limites de uma perspectiva crítica e dialógica, Vygotsky e seus seguidores também trazem contribuições relevantes aos estudos da linguagem e às práticas pedagógicas. Uma das mais significativas emerge de sua tese de que os processos cognitivos superiores se realizam através de relações interpessoais, pela mediação de outros sujeitos - pessoas físicas, objetos, signos-, construindo significados que impregnam os elementos do mundo cultural (VYGOTSKY, 1979). Ou seja, os processos cognitivos superiores constroem-se a partir de relações entre sujeitos socialmente constituídos através de processos de mediação semiótica, cujo principal elemento é a linguagem humana.

Outra proposta de teoria dialógica corresponde às ideias formuladas pelo Círculo de Bakhtin. A noção de dialogismo como inerente ao modo de ação das relações humanas faz-se presente nos estudos dos pensadores do Círculo desde os anos 20 do século XX, no bojo da discussão iniciada por Bakhtin (2010) sobre os elementos fundadores de uma filosofia do ser.

O primeiro momento de sua reflexão questiona os pressupostos do mundo da cultura, aquele mundo no qual se produzem conhecimentos e artes, quais sejam as noções de generalização e de verdade única. Em contraposição a essa perspectiva, seu posicionamento é que outras noções precisam ser adotadas para que o mundo da cultura possa refletir e refratar o mundo da vida, definido como aquele no qual os seres humanos vivem e agem, produzindo atos éticos, os atos humanos ensopados de valor, situados no tempo e no espaço, assumindo a natureza de um acontecimento historicizado.

Essa arquitetônica do mundo da vida configura-se como um centro concreto de emanção de valores, construídos a partir das relações entre o eu e o outro, nas dimensões: eu-para-mim, eu- para o outro; o outro-para-mim, no espaço e no tempo. É importante ressaltar que essa configuração da arquitetônica do mundo da vida, o ponto de partida para a formulação dos sistemas elaborados do mundo da cultura, destaca o eixo axiológico, a relação com a alterida-

de e a historicidade como elementos constitutivos daquele mundo concreto, que deveriam ser considerados pelo mundo da cultura em seu processo de representação da realidade concreta.

No texto acima mencionado, “Para uma filosofia do ato responsável”, a partir da discussão sobre a relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida, Bakhtin lança as bases para se compreender o dialogismo como categoria filosófica a reger as ações humanas. Discorre sobre noções integrantes do dialogismo, tais como as noções de ato ético, do sujeito agente, responsável e responsivo por seus atos, da alteridade constitutiva do sujeito e da compreensão do papel relevante da linguagem como qualificada para acessar os atos éticos, materializando-os semioticamente. Essas noções, todas elas são pensadas a partir do eixo axiológico, pilar fundamental para se compreender a obra dos pensadores do Círculo.

Em “Reformulação sobre o livro de Dostoievsky”, Bakhtin cita um exemplo da noção de dialogismo inerente à vida humana, ao afirmar que [...] Ser significa conviver. O ser humano[...] não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos [...] (BAKHTIN, 2003, p.341).

Ainda segundo ele, o dialogismo implica em uma relação dialógica entre a verdade do eu e a verdade do outro, pressupondo sempre duas consciências interagindo, diferentemente do monologismo que implica em apenas uma consciência a emitir sua verdade, própria do capitalismo que teria criado as condições para um tipo de consciência permanentemente solitária (BAKHTIN, 2011). Para ele, no entanto,

[...]A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. “[...] (BAKHTIN, 2003, p.348).

Bakhtin, Voloshinov e Medviédev aventuram-se na compreensão da relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida mergulhando no domínio dos bens simbólicos, inscritos nas relações superestruturais da sociedade, fazem incursões sobre a especificidade dos sistemas semióticos, em especial do signo verbal. Eles postulam que, ao lado dos bens materiais, os seres humanos, ao realizar trabalho, (no sentido marxista do termo, trabalho como realização de atividade), produzem também outro tipo de bens, os bens simbólicos, construindo, portanto, um universo dos signos, ao lado do universo material.

Esse tratamento dado ao universo dos bens simbólicos implica em uma relação não casuística entre a estrutura e superestrutura da sociedade, relação essa atravessada, de nosso ponto de vista, por uma certa perspectiva do marxismo ocidental, principalmente aqueles presentes nos textos do italiano Antonio Gramsci e posteriormente em pesquisadores vinculados

Resumindo, poderíamos dizer que a noção de dialogismo, presente nos estudiosos do Círculo, é inerente à vida dos seres humanos, pressupõe que estes seres se constituem como sujeitos nas relações sociais intersubjetivas, praticam ações – atos éticos valorados – configurando uma noção de sujeito agente, um ser de ação. Essa ação realiza-se sempre entre um eu e um tu, situados espacial e temporalmente e configura-se como uma relação axiológizada, entre os seus interlocutores participantes e possuem valor de verdade diferenciados em função das diferentes visões de mundo.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nesse item interessa-nos discutir possíveis orientações do Círculo de Bakhtin para investigações e para o ensino, considerando as práticas discursivas como objeto de estudo. Partimos da afirmação de Bakhtin (2003), em “Metodologia das Ciências Humanas”, de que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser humano, em suas manifestações mais diversas, reafirmando posicionamento já discutido com profundidade em “Para uma teoria do Ato”. No texto “Discurso sobre o romance”, Bakhtin (2015) desdobra essa sua ideia ao explicitar que, diferentemente das Ciências Matemáticas, aquelas ciências reconhecem a palavra como objeto de orientação, relacionando o conhecimento do objeto à interpretação das palavras. Em “O Problema do Texto”, por sua vez (BAKHTIN, 2003), complementa esse seu posicionamento, ao considerar que nas Ciências Humanas, o objeto de estudo é um sujeito e assim sendo não pode ser percebido e estudado a título de coisa e apenas pode ser compreendido do polo do enunciado.

Prosseguindo com nossa discussão, consideramos como pressuposto o fato de que a noção de linguagem para os autores do Círculo não pode ser compreendida fora de sua relação com a realidade, com a alteridade e com o eixo axiológico que atravessa essas relações. Ou seja, para esses pensadores a questão do valor é inerente a suas reflexões, impensáveis fora das relações com a axiologia.

Coube a Voloshinov, ser responsável, inicialmente, pela maioria dos textos que estudaram a linguagem verbal, dentre os quais destacamos “O Discurso na vida e na arte” (1926), “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1929), “O que é a linguagem” e “A construção do enunciado”, em 1930. No conjunto desses textos, encontramos noções basilares com relação à concepção de linguagem, tais como as noções das relações constitutivas entre linguagem, realidade e alteridade, do signo ideológico e seu processo de valoração, das formas de apropriação e transmissão do enunciado alheio, as primeiras noções do enunciado como sendo da ordem do acontecimento e não do sistemático e o entendimento da linguagem como um processo de interação verbal entre sujeitos historicamente situados.

Voloshinov (2017), parte da reflexão de que, ao lado do mundo dos bens materiais,

existe um mundo dos bens simbólicos, o universo dos signos, portador de uma materialidade semiótica que reflete e refrata uma dada realidade, dela fazendo parte e sendo dela constitutiva, configurando o signo verbal como um fenômeno ideológico por excelência. Em outras palavras, ao considerar que o signo reflete e refrata a realidade concreta que lhe é exterior permite compreender porque a linguagem e sua unidade de comunicação, o enunciado, são atravessado por pontos de vista, vozes sociais, decorrentes das experiências históricas dos sujeitos, em sua singularidade e daquela dos grupos sociais institucionalizados, conferindo ao signo um valor social.

A relação com a realidade, com o mundo concreto no qual os seres humanos interagem em contextos historicamente culturalmente e socialmente situados configura o que chamamos de “construção discursiva da realidade (VOLOSHINOV, 2017). Medviédev (2012) considera que cada esfera da criação ideológica, ciência, religião, arte, entre outras, possui suas formas e artifícios próprios de uso da linguagem, ou seja, seus modos específicos de refratar a realidade semioticamente. Segundo esse autor, a avaliação social constitui-se no elemento que une a materialidade linguística do signo ao seu sentido. Esta valoração, portanto, estaria em todos os enunciados concretos, fazer abstração desse elemento leva a ocultar o processo de significação em sua totalidade.

A questão valor dos enunciados concretos, por sua vez, remete para a noção de ideologia. Segundo Voloshinov (2017), a ideologia organiza-se em graus, desde aquela ideologia caótica, um senso comum, sem qualquer sistematização, inteiramente casual e casuística, até aquela, organizada, se quisermos usar a metalinguagem gramsciana, o bom senso. Essa ideologia, o bom senso, seria a base para a construção dos sistemas de criação ideológica complexos, tais como a ciência, a política, a arte, a religião, a mídia, entre outros. Por outro lado, esses sistemas ideológicos complexos alimentam a ideologia da vida, a ideologia do cotidiano.

No ano de 1929, Bakhtin, em sua primeira versão sobre a obra de Dostoiévsky apresenta, de forma explícita, o que denomina de “discurso”, qual seja a língua em sua integridade concreta, viva, propondo para seu estudo a disciplina Metalinguística, que diferentemente da Linguística, tem como objetivo primordial estudar as relações dialógicas que se travam entre os enunciados concretos. Para ele, as relações dialógicas são

[...]irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, [...] devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre elas possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, p.209).

Nesse texto, portanto Bakhtin afirma textualmente que à linguagem, do ponto de vista da Metalinguística, interessa o estudo das relações dialógicas, aquelas, segundo ele, que se travam entre enunciados, ganhando estes autoria, responsável por expressar sua posição ava-

liativa e refratar as vozes sociais, manifestações de consciências, que dialogam, debatem, confrontam-se concordam, algumas vezes até silenciam a voz do outro ou a si próprio. As vozes, diz ele, são personificação de diferentes sujeitos, de diferentes visões de mundo e pontos de vista. Nesse texto, Bakhtin (2011) explora exaustivamente como essas relações se processam, a partir de exemplos, em várias obras de Dostoiévsky, com ênfase toda especial no discurso bivocal.

Contudo é em “O Discurso no Romance”, escrito em 1934, que a noção de relações dialógicas com a realidade é aprofundada, na medida em que Bakhtin concebe a noção de linguagem como uma heteroglossia axiológizada, cujo modo de funcionamento é dialógico. Esse entendimento é fruto de uma reflexão crítica que Bakhtin estabelece sobre a concepção de língua unitária, uma construção histórica resultante das forças sociais centrípetas, que tentam transformar a ideia de língua, como um sistema de normas, em um imperativo abstrato, construído na exterioridade, sem a participação do sujeito falante, o ser de linguagem. A língua, diz ele, ao contrário, apresenta-se como uma heteroglossia axiológizada, porque materializa o plurilinguismo social resultante da construção da língua pelos falantes, em suas ações realizadas no mundo da vida, sempre permeadas por posicionamentos valorativos. Assim, podemos entender ainda o fato, tão bem explicado, por aquele autor, em “O problema do conteúdo, do material e da forma”, datado de 1924, de que as formas assumidas pelos enunciados são saturadas de valores, aos quais são atribuídos sentidos diversos pelos sujeitos em situações de interação verbal intersubjetivas. Esse é um dos caminhos para compreender a não neutralidade da língua nem das palavras e ao mesmo tempo como, a partir de sua relação com a realidade, reafirma o entendimento de que é pela e na língua que se constroem as narrativas sobre a vida social.

A relação da linguagem com a alteridade, por sua vez, também manifestando as relações dialógicas em suas múltiplas formas, está presente em vários textos do Círculo, mais especificamente naqueles assinados por Mikhail Bakhtin e, como ilustração de sua relevância, seleciono particularmente a citação que pode ser lida no texto “Reformulação do livro sobre Dostoiévsky”, publicado no *Estética da Criação Verbal*, onde se lê [...]“tudo o que me diz respeito a começar pelo meu nome...vem do mundo exterior, da boca dos outros... a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro...” (BAKHTIN,2003, p.374).

A emergência da importância da construção do ser humano na relação com a alteridade pode ser lida, desde o seu primeiro texto, “Para uma filosofia do ato responsável”. De acordo com Bakhtin, a arquitetônica do mundo da vida, aquele mundo habitado por seres humanos concretos, constrói sua rede de valores, a partir das relações que se travam entre os seres humanos, ao longo de sua existência.

Esta relação, entre o eu e o tu, elemento basilar na construção dos valores, remete por sua vez para a ética, noção que em Bakhtin (2010) pode ser compreendida como uma ética da

responsabilidade, um dever ser do sujeito no decorrer de sua existência, tão bem explicitada na afirmação do não –álibi do ser, sendo um bom exemplo aquele apresentado no texto “O problema do conteúdo, do material e da forma” (BAKHTIN, 1990), quando esse autor se refere à responsabilidade do pesquisador face ao conhecimento que produz. E, ainda a encontramos referências a uma ética da alteridade, na medida em que a responsabilidade do ser humano para com suas ações, estende-se também aos seus interlocutores. Em resumo, de acordo com Bakhtin, a questão da ética estaria relacionada ao sujeito concreto, aquele que pode ser responsabilizado por seus atos e, no dizer dele, é seu dever realizar sua singularidade, porque essa seria a forma de participar do acontecimento singular da existência, no qual o sujeito e sua historicidade se constroem.

A relação com a alteridade é ainda tema relevante em “Autor e Herói”, escrito, por volta de 1923, discutindo-se nesse texto o fato de que essa relação é imprescindível à constituição do sujeito, do ser humano concreto, sempre inacabado e incompleto. Particularmente, no mundo da vida, diz ele, a constituição do eu pelo outro processa-se em uma relação sempre temporária, isto é, não é uma relação fixa, imutável, a mesma, em todos os momentos em todos os lugares, nem se insere sempre no mesmo eixo axiológico. Por outro lado, afirma que, ao se constituir na relação com o outro, o ser humano não se dilui nesse outro de forma que o princípio da não reversibilidade, implica na defesa radical da singularidade do indivíduo (PONZIO, 2010).

E, por fim, a relação com a alteridade materializa-se na linguagem, que não pode ser compreendida fora do processo da interação verbal entre um “eu” e um “tu”, como tão bem descreve Voloshinov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”.

Dessa forma a alteridade é constitutiva do ser humano, conforme nos ensina Bakhtin, ao dizer que, [...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (BAKHTIN, 2003, p.341).

Entendemos que essa concepção de linguagem responde a proposta presente de Bakhtin, presente em “Para uma filosofia do ato”, qual seja a de ser responsável pela semiotização dos atos éticos, possibilitando que os seres humanos e seus atos sejam através dela reconhecidos. Assim sendo, é que, a nosso ver, esta concepção possibilita reconhecer nas práticas discursivas as relações sociais que se constroem na vida social entre os sujeitos, em seus múltiplos ângulos e pontos de vista. Ou ainda, uma concepção de linguagem que possibilite o reconhecimento, nos textos, dos valores e sentidos, produzidos e circulantes em uma sociedade fluída, movente, líquida.

Após essas conceituações de natureza teórica, encontramos nos textos desses pensadores uma contribuição do ponto de vista metodológico, a noção de enunciado concreto, como sendo a unidade de análise privilegiada pelo processo investigativo e analítico da linguagem

(BAKHTIN, 2003). Para atender a coerência metodológica exigida, o enunciado, em suas características, deveria permitir a compreensão daquilo que pela e na atividade da linguagem pode ser reconhecido sobre as ações objetivas e atitudes subjetivas dos seres humanos e de suas posições axiológicas face à realidade do mundo da vida e às relações com seu outro, interlocutor imediato ou mediato. Ou dizendo de outra forma, o enunciado deveria manter sua filiação ao dialogismo filosófico ao configurar-se como a materialidade semiótica do ato ético e ao mesmo tempo possibilitar a operacionalização do modo dialógico de funcionamento da linguagem.

A noção de enunciado concreto, já presente em Voloshinov, em seus textos produzidos em 1930, “O que é linguagem” e “A construção do enunciado”, assume uma exposição detalhada e didática no texto “Os gêneros do discurso”, publicado no *Estética da Criação Verbal* (2003), no qual Bakhtin explicita suas ideias sobre o enunciado, em contraposição à noção de oração. Segundo ele, o enunciado concreto, a unidade de comunicação verbal por excelência, pode ser identificado por três características básicas. A primeira delas, a alternância de interlocutores materializa a necessária relação com a alteridade, reafirma o primado de que o enunciado se realiza apenas no encontro de pelo menos duas consciências, instaurando a responsividade, em conformidade com os movimentos do modo dialógico de funcionamento da linguagem, explicitado anteriormente.

A segunda característica, sua conclusibilidade, diz respeito à natureza finita do enunciado e pode ser melhor visibilizada em seus três elementos básicos, quais sejam: as marcas tradicionais de fechamento do texto, lembrando, ainda que sempre provisoriamente; o projeto de dizer do enunciador, sua intenção discursiva sobre seu objeto; e, por último, sua inserção em um gênero do discurso. Essa característica do enunciado, a nosso ver aponta para a composição necessária a qualquer texto, nos marcos de um gênero discursivo. Provavelmente, uma das mais estudadas no ensino da produção textual.

A terceira característica do enunciado diz respeito à sua relação com seu próprio enunciador e com os outros participantes da comunicação discursiva, remetendo para a noção de que todo enunciado expressa um posicionamento axiológico de seu autor- enunciador.

Na relação entre o enunciador e seu enunciado, emerge a noção de responsabilidade autoral pelo conjunto de seu texto que, na esfera artística, se refere à noção de acabamento, o elo entre a atividade ética e estética. Para muitos estudiosos, essa noção pertence apenas à esfera artística, mas de nosso ponto de vista, essa limitação de uso da noção de acabamento enfraquece e limita a relação entre as atividades ética e estética, indissociáveis, no pensamento do Círculo. Assim sendo, faremos uma pequena digressão na organização do nosso texto, para introduzir rapidamente a discussão sobre o tema, a partir de leituras de autores do próprio Círculo.

Segundo Medviédev (2012), em seu significado primário, a noção de acabamento é uma operação realizada pelo autor-criador na esfera artística, diz respeito ao processo de criação do todo de sua obra, em seus aspectos espacial, temporal e do sentido, bem como a função autor, constituindo o foco principal da atividade estética. É através dessa atividade estética que a realidade axiologizada entra na arte, ordenando essa realidade de um modo novo, de acordo com a perspectiva do autor-criador, em seu movimento exotópico. Bakhtin (2003) corrobora com esse ponto de vista, ao dizer que, no mundo da vida, o processo de acabamento do enunciado nunca é finito, dado ao fato de que as respostas, no mundo da vida, são de natureza inacabada, são respostas a manifestações singulares, diferente da posição do autor-criador, responsável pelo todo da obra.

Por outro lado, no texto sobre o enunciado, o próprio Bakhtin (2003) afirma que [...] todo texto tem um sujeito, um autor [...] (BAKHTIN, 2003, p.308) e que existem vários tipos de autoria, todos com sua responsabilidade autoral. Baseando-nos nessa afirmação, assumimos dizer que é possível autorar no sentido de dar acabamento ao seu próprio texto, em outras esferas das atividades humanas, o que implicaria na realização de uma atividade estética com a finalidade de, através da operação de dar acabamento, enformar o ato ético, de forma a materializar semioticamente o posicionamento valorativo do enunciadador sobre seus próprios enunciados sobre seus interlocutores, imediatos e mediatos e sobre seu tema, objeto de discussão. Ou seja, podemos entender que qualquer enunciado, como unidade de comunicação verbal, não pode dispensar, entre seus elementos constitutivos, a relação entre sua forma composicional e arquitetônica.

Em outras palavras, pensamos que, em esferas não artísticas, o acabamento como elemento fundante da atividade estética, também exerce papel relevante na construção dos valores éticos assumidos por seu autor-enunciador, obviamente de natureza temporária e inacabada, como são os enunciados concretos naquelas esferas. Em outras palavras, ao considerar o autor como responsável pela seleção e organização do material linguístico para a composição do enunciado concreto, o próprio Bakhtin (2003) possibilita o entendimento da noção de acabamento como presente na construção de enunciados nas esferas não artísticas.

Votando as especificidades do enunciado, Bakhtin (2003) também considera igualmente relevante a relação entre os enunciados, aquele do autor-enunciador e os enunciados alheios, retomando a noção de que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, sendo pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais mantém as mais diferentes relações dialógicas, podendo as mesmas se fazerem presentes no enunciado do autor de formas as mais variadas, conforme nos ensina Voloshinov (2017) e Bakhtin (2015). E, ainda mais, de acordo com Bakhtin, o sentido do enunciado nunca pode ser compreendido se levado em conta apenas sua relação com seu objeto/tema, na medida em que cada enunciado é sempre uma resposta do autor aos enunciados alheios e não apenas aos objetos/temas do discurso.

É, assim, que o enunciado, de um lado, ao se relacionar com enunciados que lhe precederam e se orientar sempre para um interlocutor que lhe sucede, dialogando nesse processo com as vozes sociais neles representadas e refratadas, torna-se palco de encontro de opiniões de interlocutores mediatos, imediatos, virtuais, de pontos de vista, de visões de mundo, no pequeno e no grande tempo (BAKHTIN, 2003).

ENUNCIADO CONCRETO, POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Um de nossos objetivos ao iniciar este artigo dizia respeito a refletir que orientações para a sala de aula de leitura na escola formal poderiam decorrer de uma dada concepção de linguagem, mais especificamente aquela postulada pelos autores do Círculo de Bakhtin. Nesse item vamos discutir essa temática, explorando as noções de posicionamento axiológico e aquela da compreensão.

No decorrer de nossa apresentação, deixamos claro que o posicionamento axiológico do autor do enunciado se relaciona à afirmação de que o signo verbal reflete e refrata a realidade concreta, que lhe é exterior, mecanismo esse que permite a inscrição nos enunciados da diversidade de pontos de vistas, das experiências históricas dos indivíduos em sua singularidade, ou dos grupos sociais institucionalizados (VOLOSHINOV, 2017).

Compreendendo, portanto, que o exercício da leitura em sala de aula se constitui como um excelente ponto de partida para exercitar a noção de cidadania e de respeito aos direitos humanos, em todos os seus vieses, entendemos que a identificação do posicionamento axiológico do autor-enunciador responda a noção de leitura como aquela que vai ao texto para escutar “o outro” ou “os outros”, suas vozes sociais, suas relações com a alteridade, suas visões de mundo (LAROSSA, 2001). Além disso, nessa perspectiva, o mundo imediato do leitor amplia-se, associando-se a uma percepção crítica e interpretativa do que é lido, constituindo esse ato de leitura em uma ação política e contra hegemônica em relação ao pensamento único, dominante, que obscurece as diferenças e as desigualdades. Essa noção de leitura atribui uma importância singular à noção de compreensão, ato complexo que caminha, desde a fase do reconhecimento linguístico do signo, de seu significado em um dado contexto, até a compreensão que implica em o leitor assumir uma atitude responsiva, um posicionamento avaliativo sobre as vozes que se expressam no enunciado.

Deparamo-nos, portanto, com a ideia de que compreender e interpretar o posicionamento axiológico do autor-enunciador em seu projeto de dizer seria operação basilar para que se processe uma atitude responsiva ativa com relação aos textos objetos de leitura. Nos ensinamentos do pensamento do Círculo, a compreensão ativa e criadora [...] não renuncia a si mesmo, ao seu lugar no tempo, à sua cultura e nada esquece [...] (BAKHTIN, 2003, p.366). Ela é aquela que reconhece o pensamento do outro, implicando sempre em um ponto de vista, um

juízo de valor, sobre esse pensamento, trazendo sempre algo novo, de forma que não se torne apenas uma repetição do já-dito, ou de um enunciado que se limita a ordem do mesmo.

A nosso ver, a noção de compreensão de Bakhtin envolve dois momentos, o primeiro deles implicando no movimento em direção ao outro, acessando sua subjetividade, seus pontos de vista. Um outro é o movimento de distanciamento, um retorno ao próprio lugar do eu, para dele, enunciar seus posicionamentos axiológicos sobre o outro e seus dizeres. No caso da pesquisa, esse último movimento corresponderia à interpretação dos dados gerados e processa-se a partir de âncoras teóricas. Em qualquer dos casos, afasta-se a ideia de que a noção de compreensão implica em reproduzir o outro, ou copiá-lo, reafirmando-se a noção de que a compreensão se realiza na interação entre duas consciências, igualmente ativas e responsivas.

Essas colocações iniciais remetem para a ideia de que o olhar direcionado ao objeto a ser compreendido exige algumas operações de ordem metodológica, entre as quais torna-se imprescindível estabelecer o horizonte social no qual o enunciado se constrói e o que desse horizonte é comum entre os interlocutores (no caso autor e leitor), como condição de possibilitar a compreensão da relação que se estabelece entre a situação extra-verbal e o próprio enunciado. Isso porque, no dizer de Voloshinov (2019), a situação extraverbal integra-se ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação, variando de um horizonte social para outro, consideradas as relações sociais, desde aquelas, familiares, cotidianas até as relações mais complexas em função da esfera de criação ideológica na qual o enunciado está inserido.

Dessa perspectiva, as atividades de compreensão de textos, em sala de aula, exigem o reconhecimento das vozes sociais que se fazem presente nos textos e de que relações dialógicas são realizadas entre elas, assumindo que a compreensão de textos implica em uma atividade complexa que envolve elementos múltiplos e principalmente que as formas que o material (oral ou gráfico) assume não são aleatórias, pelo contrário, estão a serviço de um projeto de dizer.

Compartilhamos posicionamentos semelhantes aqueles defendidos por Michael de Certeau (1994), de que, apesar do pensamento hegemônico, tendente a instituir um pensamento único, os indivíduos podem construir e atribuir sentidos às suas leituras, acatando ou rejeitando os valores dominantes discursivamente manifestados nos textos, afrontando a palavra autoritária que no dizer de Bakhtin (2015) pode ser profanada. Ou como diz Martín-Barbero (2004), tratar com a palavra autoritária é função da escola, no sentido de possibilitar ao aluno reconhecer entre um noticiário independente e confiável e aquele manipulador, percebendo como se formam e se fortalecem os preconceitos ou se são renovadas e ressignificadas as concepções sobre questões de classe e aquelas de gênero, raça, nacionalidade entre outras.

A atividade de ler, compreender e interpretar enunciados torna-se ainda cada vez mais complexa, ao se tratar de enunciados inseridos em gêneros discursivos secundários, construí-

dos a partir de sistemas ideológicos organizados, entre eles os enunciados midiáticos, os quais constituem uma grande parte dos textos, utilizados como modelo de referência na escola, principalmente nos últimos anos do ensino fundamental e naqueles do ensino médio.

Finalizando esse item, retomamos a noção de acabamento, responsável pela visibilidade do posicionamento axiológico do autor-enunciador de textos em esferas não-literárias e ainda a relação de seu enunciado com os enunciados alheios, de forma a mostrar como levar em consideração essas características do enunciado, poderia vir contribuir, por exemplo, para a compreensão, no texto abaixo, da visão racista de uma diretora de uma escola pública, ao se dirigir a uma professora negra, dessa mesma escola, que segundo a diretora seria responsável pelo seu filho ter batido no carro, porque falava com a professora pelo WhatsApp.

[...]A Taynara (a professora) é muito ousada. Quando vocês forem a Ouro Branco [no sertão de Alagoas], onde tem o melhor couro, compre um chicote do bom para eu dar uma chicotada nela para que ela lembre do tempo que ela pretende voltar—e que fala tanto sobre (UOL, 2020)

A compreensão e a interpretação do enunciado, situado na esfera das relações institucionais, diretora e professora, necessita inicialmente de uma contextualização espacial e temporal. Nesse caso, o espaço seria o da escola, mais especificamente, a sala de aula da professora, na qual a diretora adentrou e proferiu seu enunciado. O contexto temporal remonta a memória do negro e de sua situação em regime de escravidão, quando o uso do chicote era instrumento de punição. É nesse contexto espaço-temporal que o enunciado em análise estabelece relações dialógicas com enunciados anteriores sobre o tema/objeto do discurso, no caso específico sobre racismo e escravidão. A autora do texto, no caso, concordaria com posicionamentos axiológicos favoráveis às medidas punitivas aplicadas naquele período de nossa história. E essas relações dialógicas de concordância permitem compreender o projeto de dizer da autora e o processo de dar acabamento a seu enunciado, reconhecido pelo uso do léxico, “chicote”, “dar uma chicotada”, “para que ela lembre o tempo que pretende voltar (o da escravidão)”. Dessa forma, após compreender o projeto de dizer da autora do enunciado, identificando a materialidade linguística na qual se construiu a forma composicional desse enunciado, o leitor orienta-se para um novo procedimento, qual seja o de interpretar esse enunciado, assumindo uma atitude responsiva, posicionando-se em relação à sua forma de conteúdo e aos índices de valores que lhe foram conferidos. Em linhas muito gerais, essa uma orientação que os ensinamentos dos pensadores do Círculo nos propiciam a partir do estudo de seus textos.

COMENTÁRIOS FINAIS

Iniciamos este artigo com a intenção de discutir uma concepção de linguagem que oriente as pesquisas e a atividade de leitura, com o objetivo de compreender as práticas discursivas produzidas e circulantes na sociedade. Nosso foco consistiu em, a partir do pensamento

dos autores do Círculo de Bakhtin, apontar sugestões para que se possa reconhecer nos textos o processo de construção de pontos de vista e dos posicionamentos axiológicos materializados nos enunciados concretos.

Visitamos então as noções de dialogismo e do enunciado concreto, defendendo o ponto de vista que, nos escritos desses autores, podemos encontrar subsídios para orientar os estudos da linguagem que se comprometem com a compreensão dos sentidos e valores que se materializam nas múltiplas e variadas práticas discursivas, seja no campo da pesquisa, seja no campo do ensino. Nesse percurso, citamos a concepção de linguagem em sua relação com a realidade e com a alteridade, sempre atravessadas pelo eixo axiológico. Resumimos as características do enunciado concreto, no sentido de apontar que esta noção é subsidiária dos fundamentos do dialogismo e do modo dialógico de funcionamento da linguagem, constituindo-se assim a unidade de análise da comunicação verbal apropriada à realização dos processos de compreensão e interpretação em atividades de leitura.

Dentre as características dos enunciados, destacamos as relações que se estabelecem entre o autor-enunciador e seu enunciado e, entre esse e os enunciados alheios. Parece-nos que essas relações apontam para elementos fundamentais à compreensão das práticas discursivas, tais como o posicionamento axiológico do autor, sua atividade de dar um conteúdo ético ao seu enunciado, através da atividade estética do acabamento e as relações dialógicas que as vozes sociais travam nos textos.

Consideramos, portanto, que os procedimentos metodológicos orientados para a compreensão do posicionamento axiológico do autor-enunciador de textos em esferas não-literárias poderiam contribuir para a ruptura com os processos canônicos de ensino da leitura da língua materna em sala de aula. E, assim pensando, talvez seja tempo de investir na introdução em sala de aula de uma concepção de língua que considere o conjunto das propriedades enunciativas e discursivas da linguagem como recurso para que se possibilite reconhecer nas práticas discursivas a relação com o diferente, o desigual, a desmistificação da naturalização do social, exercitando uma prática que pronuncie o mundo, na visão freiriana.

E, para finalizar, diríamos que, longe de uma visão pronta e acabada, pensamos que a superação de dilemas no ensino da língua materna, sejam eles teóricos ou metodológicos, em qualquer de seus aspectos, estão longe de serem esgotados, portanto, continuam exigindo uma reflexão contínua sobre o significado desse ensino, a quem ensinar, o que e como.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo:Hucitec, 1990

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores,

2010.

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

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévsky**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 5. ed. revista.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. RJ:DIFEL, 1989

BRAIT, B (org) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009

BRANDIST, C. **The Bakhtin Circle:Philosophy,Culture and Politics**.London:Pluto Press, 2002

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FARACO.C.A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1968

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v.01. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1979

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid. Taurus. 1987

HALL, S. The Centrality of Culture. In THOMPSON, K. (ed) **Media and Cultural Regulation**. London:Sage Publications, 1977

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Trad. Ivone Castillo Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001

LARROSA, J. Leitura e metamorfose. In: LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, v.2, n.9, 2008

MARTIN-BARBERO, José. Uma escuela ciudadana para uma ciudad-escuela. **Cátedra de Pedagogia**: Bogotá uma gran escuela. Bogotá: IDEP, 2004. Disponível em: www.mediaciones.net. Acesso em 28 de agosto de 2010

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**: Foz do Iguaçu, 1 (1), 2017.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. IN L.P.da Moita Lopes (org) **Discurso de identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L.P. e FABRICIO, B.F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 2019
- OLIVEIRA, M. B. F. de. A Noção de Verdade e a pesquisa na Linguística Aplicada: Bakhtin como interlocutor. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.52 (2) , 2013
- OLIVEIRA, M. B. F. de. A Linguística Aplicada, O Círculo de Bakhtin e o Ato de Conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In RODRIGUES, R.H e ACOSTA, P.R. (orgs) Estudos dialógicos da linguagem e Pesquisas em LA. São Carlos: Pedro e João editores, 2016
- PENNYCOOK, A. **Language as social practice**. New York: Routledge, 2010.
- PONZIO, A. **Encontros de Palavras: o Outro no Discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar-do (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005.
- SANTOS, B. S. Construindo as epistemologias. V. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2018
- SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra. www.ce.uc.pt .2004
- SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Orgs.).**Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009
- THOMPSON, J, B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis:Vozes, 1995
- TIBURI, M. No campo das pós-verdades: quando o verde também é azul. **Revista Cult.uol.com.br**, 2017
- VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOSHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo:Editora 34, 2019

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979

UOL. [https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/02/05/diretora-pede-a-alunos-chicote-do-bom-para-bater-em-professora-negra.htm?](https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/02/05/diretora-pede-a-alunos-chicote-do-bom-para-bater-em-professora-negra.htm)

WILLIAMS, R. **Cultura**. S. Paulo: Paz e Terra, 2008

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO COMO MODO DE REPRESENTAR DISCURSIVAMENTE A FAMÍLIA: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO MULTIMODAL

José Roberto Alves Barbosa
Adriana dos Santos Pereira

Considerações iniciais

Da origem latina *famulus*, que significa escravo doméstico, passando por concepções, como i) superestrutura econômica legitimada pelo casamento (MARX; ENGELS, 2009), ii) grupo social constituído pelo casamento civil ou religioso (CF 1934, art. 144), iii) união estável entre o homem e a mulher (CF 1988, art. 226, § 3º), iv) comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (CF 1988, art. 226, § 4º) e v) união estável entre pessoas do mesmo sexo (PL 612/2011), a composição familiar percorreu significativas transformações estruturais e comportamentais ao longo da história. No entanto, ainda persiste, no imaginário de uma grande parcela da população, em particular de indivíduos que pertencem a grupos religiosos mais extremistas, e nos discursos da esfera publicitária, a representação de um modelo hegemônico de família: pai, mãe e filhos/as.

Assim, ao considerarmos a influência que os textos publicitários e suas multissemioses exercem no cotidiano das pessoas, em especial na sociedade de consumo do século XXI, cremos na importância de levar anúncios para a sala de aula a fim de suscitar reflexões críticas acerca dos elementos verbais e não verbais, bem como das estratégias persuasivas, que compõem tal gênero discursivo. Objetivamos, portanto, construir uma prática de letramento multimodal crítico voltada a estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em aulas de língua portuguesa, que envolva leitura, compreensão e análise de anúncios imobiliários, com foco na representação discursiva de família e com vistas a redesenhos de novas configurações (JANKS, 2010, 2012).

Isto posto, apresentamos a confluência teórico-metodológica mobilizada em prol do objeto de estudo: o significado acional de Fairclough (2003) e a metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2006), além de uma discussão sobre o gênero discursivo anúncio publicitário conforme Sant'anna (2006), Silva (2012) e Carvalho (2014). Posteriormente, trazemos os princípios orientadores da prática de letramento e a socialização das atividades, seguidos das nossas considerações finais e das referências que subsidiaram este trabalho.

O significado acional de Fairclough

A abordagem dialético-relacional dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), do linguista britânico Norman Fairclough, mais conhecida como Análise de Discurso Crítica (ADC), investiga, por meio de uma análise textualmente orientada, a relação existente entre linguagem, so-

cidade e poder em prol de mudanças sociais. Devido ao caráter multifuncional da linguagem, o autor propôs três significados do discurso: acional (foco desta pesquisa), representacional e identificacional, os quais se relacionam respectivamente a gênero, discurso e estilo e se pautam no estudo da língua em seu contexto de uso.

O significado acional faircloughiano corresponde ao modo de agir e interagir, isto é, relaciona-se à definição de gênero como “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Examina-se como o texto atua, concretamente, nas práticas sociais e como acontecem as mudanças e as recombinações textuais em eventos discursivos variados. Bakhtin, um dos mais influentes teóricos para estudos sobre gêneros, explica:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (BAKHTIN, 1997, p. 301, grifos do autor).

Nesse sentido, os sujeitos pensam, dizem, fazem ou escrevem por intermédio dos gêneros discursivos, integrando-se às diversas ações e contribuindo para transformar situações sociais nas quais poderes são hegemonicamente exercidos. Em decorrência da necessidade de informação rápida, a sociedade moderna, permeada por um amplo sistema semiótico, registra o aparecimento de novos gêneros e a hibridização deles. Fairclough (2003) destaca que isso pode gerar uma tensão no grau de estabilização e homogeneização dos textos uma vez que alguns apresentam características mais rígidas e outros, mais flexíveis. Defende ainda a ideia de gênero como um mecanismo linguístico regulador do que pode ou não ser usado discursivamente e salienta os processos de produção, distribuição e consumo textual.

Quanto aos níveis de abstração, Fairclough (2003) ressalta as dificuldades em conceituar os gêneros e classifica-os em três tipos: i) pré-gêneros (SWALES, 1990), que são categorias abstratas e correspondem ao conceito de tipos/sequências, quer dizer, referem-se às construções estruturais do texto, como a narração, a descrição e a argumentação; ii) gêneros desencaixados, que se apresentam como categorias mais ou menos abstratas, pois são textos que extrapolam redes de práticas particulares e circulam em variadas instâncias, como o depoimento, o qual permeia os discursos jurídico, jornalístico, médico, acadêmico; iii) gêneros situados, que são categorias concretas, ferramentas linguísticas utilizadas em práticas particulares, como o sermão do padre (específico do discurso religioso) e o anúncio imobiliário (pertinente à publicidade), e constituem listagens abertas e relativamente flexíveis.

Ainda em relação ao significado acional, a intertextualidade é uma categoria analítica de suma importância para se compreender os modos de inter(agir) discursivamente em mo-

mentos sociais. Trata-se da combinação e/ou recombinação de vozes em um discurso, isto é, da capacidade de um texto referenciar-se a outros que já fazem parte da memória social de uma coletividade, em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente. Para Bakhtin (1997, p. 291), todo texto é polifônico, visto que, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”; dessa forma, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

Fairclough (2003) assume uma visão mais ampla de intertextualidade e supera o significado usual, afirmando que paráfrases, resumos, relatos diretos e indiretos possibilitam a combinação de diferentes vozes em um mesmo discurso. Assim sendo, ressaltamos que, mediante as “escolhas linguísticas feitas pelo locutor para representar o discurso do outro, é possível analisar seu grau de engajamento com o que enuncia, em sua atitude responsiva ativa, ou seja, se ele concorda, discorda ou polemiza outros atos de fala da rede de práticas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 70). Percebemos, por conseguinte, que a relação existente entre as vozes que aparecem nos mais variados gêneros discursivos pode ser de harmonia, cooperação ou tensão; podendo ser inclusive uma forma de controle social, o que contribui para a manutenção de relações assimétricas de poder.

A metafunção representacional de Kress e van Leeuwen

A Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), é uma ferramenta teórico-metodológica para análise sistemática das estruturas visuais. Com natureza funcionalista, os autores propuseram três metafunções para a leitura crítica e consciente das imagens: i) representacional, que investiga as relações construídas entre os elementos apresentados; ii) interativa, que analisa as estratégias de proximidade e distanciamento entre quem vê e o que é visto; iii) composicional, que integra os componentes imagéticos (representacionais e interativos) em prol de um todo coerente.

A metafunção representacional (cerne deste trabalho) refere-se à maneira como as composições semióticas mostram certos participantes e as relações entre eles dentro de um sistema representacional ou no contexto de uma cultura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Diz respeito às relações internas entre participantes e objetos representados, às ações que desempenham, bem como sua disposição em um determinado contexto. Sendo assim, os participantes envolvidos na composição visual são divididos em dois tipos: representados (pessoas, coisas e lugares em uma imagem) e interativos (pessoas que se comunicam umas com as outras nas imagens). As relações internas dessas proposições visuais também são divididas em dois padrões: estrutura narrativa e estrutura conceitual, as quais são diferenciadas pela existência (ou não) de vetor(es).

A narrativa é identificada, portanto, no desenvolvimento das ações e dos eventos, ou seja, nos processos de mudança na disposição espacial da imagem e na presença de um vetor

que, geralmente, é marcado por uma linha oblíqua formada pelos elementos representados. Tais vetores, nas imagens com foco naturalista, por exemplo, são as linhas moldadas pelos corpos ou ferramentas, enquanto nas imagens com ênfase abstrata, são demonstrados pelos elementos gráficos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Identificar os vetores é extremamente necessário para que possamos analisar se acontece um processo acional ou um reacional, bem como os processos mental ou verbal.

No processo acional, existem dois (ou mais) participantes: o ator e a meta. O ator é o participante representado do qual emana o vetor ou que, em parte ou no todo, forma o vetor; a meta é o participante representado de modo que o vetor a ele se dirige, sendo também o objetivo da ação. Com relação ao processo reacional, ocorre quando o vetor é formado pela linha ocular dos participantes, isto é, quando, por exemplo, dois participantes se olham ao mesmo tempo. Essa reação cria um processo por meio do qual os participantes representados servem como reatores e fenômenos reciprocamente. Já no verbal e no mental, destacam-se as protrusões de balões que indicam diálogos ou pensamentos e são usados para conectar um ser humano (ou animal) a determinados conteúdos, característica frequente em tirinhas ou histórias em quadrinhos.

O participante do qual emanam os balões é chamado sensor (quando se refere ao pensamento) ou falante (quando se refere ao diálogo). Por fim, existem as circunstâncias, quer dizer, os participantes que podem ter menos expressividade, que não se relacionam por meio de vetores e que oferecem informações básicas de um evento, tais como o tempo, o lugar e a causa. Em algumas imagens, é possível identificar esses elementos secundários, que servem como circunstância para ambientar, e criar um background para a narrativa. As informações que são dispostas ao fundo, como a colocação da imagem, contextualizam, por exemplo, se o que ocorre se dá em um ambiente de alegria ou tristeza.

No que tange às composições conceituais, diferentemente das narrativas, os participantes são representados de maneira estática e mais geral, a fim de especificar tipo, estrutura e significado. Essas representações, conforme Kress e van Leeuwen (2006), podem ser de três tipos: classificacional, analítico e simbólico. No processo classificacional, os participantes representados são relacionados um ao outro em termos de taxonomia, por meio do qual alguns estão posicionados de maneira subordinada, enquanto outros estão superordenados. O processo analítico diz respeito aos participantes representados na relação da parte com o todo, em que o portador atua como o todo e os diversos atributos possessivos são as partes. Há casos nos quais, em uma determinada imagem, alguns elementos representam as partes na totalidade de um participante que as possui. Por fim, no processo simbólico, consideram-se os significados simbolizados pelo participante representado, isto é, estabelecem a identidade do portador mediante atributos acentuados, como tamanho, iluminação, escolha de cores. Esse último processo se constrói por meio da relação que sugere, mas necessariamente não é como se apresenta

na imagem.

O gênero discursivo anúncio publicitário

Inserido na ordem do discurso da publicidade e presente no cotidiano dos mais diversificados leitores/consumidores, o anúncio, segundo a classificação faircloughiana, é um gênero situado e corresponde a uma ferramenta linguística, com categorias composicionais relativamente definidas, utilizada em variadas situações concretas de uso da língua oral, escrita e multimodal.

Desse modo, o anúncio publicitário é um gênero organizado por meio dos códigos verbal e não verbal – com a presença constante de imagens, frases imperativas, figuras de linguagem, repetições – cuja principal finalidade é persuadir o interlocutor, criando neste a necessidade de adquirir um determinado produto ou serviço. Segundo Sant’anna (2006, p. 77), o anúncio pode também atuar como grande influenciador da humanidade capaz de orientar os indivíduos “politicamente ou em questões religiosas, para criar estados de oposições, para revolucionar os métodos e para difundir aquilo que é mais conveniente, novo ou econômico para a comunidade ou na resolução de apetências e necessidades”.

Através de conotações linguísticas, icônicas e culturais, Carvalho (2014, p. 30) assinala que a construção de textos publicitários se relaciona à ordem social mercadológica, que visa ao lucro, desperta desejos e reforça necessidades do público, características inerentes às sociedades capitalistas. Assim, “o ideal é ter o top de linha”, pois essa aquisição cria um sentimento, ainda que fugaz, de superioridade.

Tema, título, ilustração, texto, assinatura e slogan são os elementos que normalmente compõem um anúncio e, conforme Silva (2012), uma leitura mais atenta/crítica revela que as estruturas verbais, a disposição das palavras e das imagens e a escolha das cores interferem nos sentidos, nas emoções e no intelecto das pessoas de um modo geral, estimulando-as à ação de comprar. Portanto, de forma envolvente, os anúncios apelam para o racional e para o emocional dos seres humanos utilizando todas as possibilidades que a linguagem lhes proporciona.

Acrescentamos ainda que os discursos publicitários são testemunhos da sociedade de consumo do século XXI, conduzem a uma representação da cultura a que determinados grupos pertencem e, nesse contexto, a organização da mensagem impõe valores, ideias e comportamentos (CARVALHO, 2014). Percebemos, então, que os processos ideológicos presentes nos anúncios imobiliários (Figuras 1 a 5) nos apresentam, além do bem durável a ser negociado, representações de família naturalmente aceitas pela sociedade e que, muitas vezes, não deixam espaço para questionamentos.

Construção da prática de letramento multimodal crítico: princípios orientadores

As atividades propostas se alinham à prática de letramento multimodal crítico de Janks

(2010), para quem o ensino de línguas mantém relação direta com política e poder. Por essa razão, o trabalho com todos os tipos de textos – escritos, orais, visuais, multissemióticos – promove a educadores/as e educandos/as ponderações em que se privilegia uma (trans)formação pedagógica capaz de (re)criar possibilidades para a produção do conhecimento.

Em uma sociedade marcada por questões de raça, gênero, classe, religião, nacionalidade, entre outras, em que a disseminação de informações e sentidos circula rapidamente por meio da internet, Janks (2010, p. 18) nos convida a “pensar sobre como os textos podem ser escritos e como textos multimodais podem ser redesenhados”. Apoiamo-nos, portanto, no Ciclo do Redesenho, uma prática de letramento crítico que, com base nas ideias do empoderamento freiriano, evidencia a relação dialética existente entre o consumo e a produção textual, que é atravessada pela desconstrução crítica (JANKS, 2010, 2012).

Considerando, então, a convivência dos/as jovens (nem sempre harmoniosa) com os mais variados textos e discursos nas diversas instâncias sociais, nossa prática de letramento é direcionada a discentes do 1º ano do Ensino Médio e apresenta duração de 10 h/a, isto é, cinco encontros com 2 h/a cada. Tais momentos se relacionam às disposições da Base Comum Curricular (BNCC), as quais destacam:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BRASIL, 2017, p. 463).

Em sintonia com a BNCC, a escolha pelo 1º ano ocorre porque, a partir dessa fase da Educação Básica, as instituições de ensino tendem a ampliar, consideravelmente, o repertório de temas discutidos em todas as disciplinas, os quais contribuem para reflexões envolvendo aspectos políticos, sociais, culturais, ambientais e econômicos do mundo que nos rodeia. Nesse sentido, investigações acerca da concepção de família, discursivizada em anúncios imobiliários, propiciam aos/as estudantes ricas discussões sobre as estratégias multissemióticas que o discurso publicitário utiliza para argumentar e persuadir. Promovendo, assim, uma argumentação imbuída de um viés patriarcal e heteronormativo, capaz de vender imagens/ideias cristalizadas, além de imóveis.

Construção da prática de letramento multimodal crítico: socialização das atividades

À luz de aspectos teórico-metodológicos da ADC, em especial o significado acional de Fairclough (2003), e da Gramática do Design Visual, em particular a metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2006), organizamos quatro etapas com atividades, para aulas de língua portuguesa, que visam à leitura/compreensão (desenho), à análise/crítica (desconstrução) e à produção (redesenho) de anúncios imobiliários. Esses momentos compõem os

pressupostos do Ciclo do Redesenho (JANKS, 2010, 2012), os quais acreditam na capacidade de ação criativa dos sujeitos, como leitores/as, problematizadores/as e produtores/as textuais. Vejamo-las.

Etapa I

Objetivos

- Compreender o gênero discursivo anúncio publicitário considerando suas principais características.
- Suscitar reflexões acerca dos modos pelos quais a família é discursivamente representada em anúncios imobiliários.

Descrição

A partir da leitura do anúncio abaixo, respondam aos questionamentos.

Figura 1 - Anúncio Belluno



Fonte: Zip Anúncios

- Quais as características de um anúncio publicitário?
- Qual a finalidade dos anúncios? E desse anúncio especificamente?
- Quem foi o produtor desse texto?
- Em que local(is) podemos encontrar anúncios como o exemplo trazido?
- Quantos e quais são os participantes que vocês identificam no texto?
- Existe ação sendo praticada na composição visual? Em caso afirmativo, qual?
- O que tais participantes podem representar no contexto do anúncio?

Expectativa de resposta

- Um anúncio publicitário apresenta estrutura variável e usa diversas semioses, como a linguagem verbal e a não verbal. Tem caráter persuasivo e trabalha com jogos de palavras e imagens para alcançar seus propósitos.

- Os anúncios objetivam vender produtos e divulgar serviços em geral. Nesse caso, o propósito é anunciar o lançamento do Belluno Residencial e, consequentemente, convencer os/as clientes a adquirirem um apartamento.
- Esse anúncio foi produzido pelo grupo responsável pela publicidade do empreendimento imobiliário Belluno Residencial.
- Podemos encontrar anúncios como esse em revistas, jornais, blogs, redes sociais, livros didáticos, entre outros suportes.
- No texto, aparecem três participantes: um homem, uma mulher e um menino.
- Sim, temos ação. Os participantes olham para os leitores do anúncio.
- Podem representar uma família.

Comentário geral

Mediante os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, as questões elaboradas almejam o estudo de características essenciais do gênero anúncio. É importante que eles/as compreendam a composição flexível que esses textos possuem, como “figura[m] na (inter)ação social” e como contribuem para essa interação nos eventos concretos dos quais os indivíduos participam (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). É de suma importância também que os/as discentes entendam as distintas finalidades que existem entre um anúncio publicado em uma revista, ou veiculado na televisão, ou levado para a sala de aula por meio do livro didático e de um exercício como este. Ademais, observar a presença de elementos visuais envolvidos em ação e reação nos direciona aos processos narrativos dos quais falam Kress e van Leeuwen (2006, p. 48) e que se referem aos “participantes que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam”. As pessoas representadas no anúncio imobiliário (um homem, uma mulher e um menino) reforçam o caráter hegemônico na concepção de família, temática que pretendemos problematizar em nossa prática de letramento.

Etapa II

Objetivos

- Conhecer outros anúncios imobiliários representativos do grupo familiar.
- Identificar elementos multissemióticos que compõem os textos.

Descrição

Observem atentamente os anúncios abaixo e, em seguida, respondam ao que se pede.

Figura 2 - Anúncio CONNECT



Fonte: Connect Financiamentos

Figura 3 – Anúncio Sólida Imóveis



Fonte: Facebook

- Quais ações praticam os participantes representados nos anúncios?
- O que há em comum na configuração dessas famílias?
- Que pode significar a presença de caixas e a ausência de objetos, respectivamente, nas Figuras 2 e 3 em torno dos/as participantes?
- Que elementos (verbais e visuais) podem funcionar como um convite aos/às leitores/as?

Expectativa de resposta

- Na Figura 2, em meio a várias caixas, há um casal sentado no chão de um imóvel segurando uma fita métrica, que lembra a silhueta de uma casa, e olhando para os/as leitores/as do anúncio. Aparece também um cachorro que fixa o olhar em uma direção não identificada na composição imagética. Na Figura 3, aparece um casal, também sentado no chão, com duas crianças no colo. O homem olha para a mulher e segura um objeto que simboliza o teto de uma residência. Mãe e filha sorriem e visualizam os/as leitores/as; filho mira algo indefinido.
- Os dois textos trazem imagens de famílias tradicionais, isto é, formadas por casais he-

teronormativos.

- Tanto a presença de objetos quanto a ausência deles em torno das pessoas que aparecem nos textos indicam o ambiente onde ocorre a ação e/ou reação e retratam um processo de mudança, possivelmente para uma nova residência após a compra ou o aluguel de um imóvel.
- Os seguintes elementos exercem a função de convidar os leitores dos anúncios a uma tomada de posição ou a uma ação: a fisionomia de alegria dos participantes, os verbos no imperativo “entre” e “simule” e o uso de expressões que qualificam positivamente a negociação a ser realizada, como “Menor taxa do mercado”, “Sem juros e sem burocracia” e “Tranquilidade tem nome e número”.

Comentário geral

Os anúncios analisados nesta etapa ampliam o repertório de leitura dos/as estudantes em relação ao tema da pesquisa e corroboram a noção de família tradicional. As questões exploram o posicionamento do mercado imobiliário em relação aos participantes que compõem a família por meio do uso de distintos recursos semióticos da língua. A partir das discussões realizadas durante a aula, pretendemos a assimilação de que:

a construção do sentido na comunicação publicitária se estabelece por uma conjunção de fatores diversos, em que interagem o linguístico e o icônico, as condições de produção (quadro sociocultural e interesses dos anunciantes) e as instâncias do público-alvo (o consumidor particularizado e o consumidor universal) (CARVALHO, 2014, p. 10, destaques da autora).

Quanto aos elementos linguísticos e icônicos de que tratam a autora supracitada, destacamos a presença de verbos no imperativo, de expressões nominais qualificadoras e de participantes humanos conectados nas estruturas representacionais por intermédio de vetores. Estes, conforme Kress e van Leeuwen (2006), são linhas imaginárias que indicam direcionalidade e representam construções que, na linguagem verbal, são realizadas por meio de verbos de ação.

Etapa III

Objetivos

- Conhecer outros anúncios imobiliários representativos do grupo familiar.
- Discutir acerca da predileção dos anúncios por casais heteronormativos.
- Formular conceito(s) sobre a instituição social família.

Descrição

Leiam os anúncios abaixo, comparem com os textos analisados em aulas anteriores e com os parentes que vivem em suas residências, observem os elementos que os compõem e as ações praticadas pelos/as integrantes da imagem.

Figura 4 - Anúncio Remaxx House

RE/MAX[®] House

Ninguém vende mais imóveis no mundo que a RE/MAX.

11 3698-5600

IMÓVEIS

Creci: 21739-J

www.remax.com.br

Av. Santo Antonio, 1901 - Bela Vista - Osasco

PRESIDENTE ALTINO	VILA QUITAÚNA
AP - 2 dorms amplos, living para 2 ambientes com sacada, cozinha ampla, 1 vaga.Face Norte Vista panorâmica. Condomínio Novo com lazer completo. R\$ 190.000 entrada + transferência de dívida. VALOR DE VENDA: R\$190.000,00	Sobrado- 2 dorms, sendo 1 suíte, sala 2 ambientes, cozinha grande, churrasqueira e lavanderia. 2 vagas cobertas. Terreno 143m² AC-228m² - Financia R\$350.000,00
Jardim Conceição	CIPAVA
Assobradada - Ótimo Imóvel com: 2 dorms com sacada piso superior, sala 2 ambientes, 2 Banheiros, Quintal, Lavanderia coberta e Edícula, 2 Vagas de garagem ou Salão Comercial. Fácil acesso Raposo Tavares. Terr.-180m² AC-318m² Financia. R\$190.000,00	Sobrado - Estuda por uma apto 3 dorms, 4 dorms, sendo 2 suítes, 4 banheiros, escritório, varanda e salão de festas. 2 vagas cobertas. Terreno 125m² AC-306m² - Financia R\$ 490.000,00

*Cada agência é jurídica e financeiramente independente.

Fonte: Blog Renatto Designer

Figura 5 - Anúncio Spazio di Fiori

Pronto para morar

Últimas unidades

2 dorms.

1e2 vagas

CONCLUÍDA

Minha Casa Minha Vida

Utilize seu **FGTS**

Spazio di Fiori RESIDENCIAL

Incorporação no 1º Oficial de Registro de Imóveis na Matrícula sob Nº 93.622

Fonte: Imóvel Web

Agora respondam:

- Que concepção(ões) de família os anúncios trazem?
- () Grupo de pessoas com ancestralidade comum.
- () Grupo de indivíduos que apresentam características parecidas.
- () Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto, especialmente o pai, a mãe e os filhos.
- () Grupo social constituído pelo casamento entre um homem e uma mulher.
- Por que tais publicidades não diversificaram os formatos familiares em seus textos?

- Como vocês definem família?

Expectativa de resposta

- (x) Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto, especialmente o pai, a mãe e os filhos.
- (x) Grupo social constituído pelo casamento entre um homem e uma mulher.
- Porque ainda existem muitos estigmas associados às demais formações conjugais e, como os anúncios pretendem negociar imóveis e obter lucro em suas transações, preferem não criar polêmicas em relação ao que uma grande parcela da população considera a tradicional família brasileira, defensora da lei e dos bons costumes de uma época.
- Resposta pessoal.

Comentário geral

Os questionamentos da Etapa III, impulsionados por dois novos anúncios, procuram tensionar as imagens de formações familiares hegemonicamente construídas pelo mercado imobiliário e distribuídas pelo discurso publicitário. Esperamos que os debates realizados, assim como as narrativas dos/as discentes, lancem olhares conscientes sobre o “núcleo balizador da essência da vida, que é dar e receber amor” (PEREIRA, 2013, p. 15), característica que deve sustentar famílias tradicionais, binucleares, monoparentais, adotivas, uniões estáveis heterossexuais ou homoafetivas, entre outras.

Etapa IV

Objetivos

- Recapitular as discussões/explicações empreendidas mediante os anúncios trabalhados anteriormente.
- Redesenhar anúncios imobiliários apresentando diversificadas configurações familiares.

Descrição

A partir da leitura/análise dos cinco anúncios imobiliários, das reflexões empreendidas durante as aulas e dos conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias, produzam novos textos publicitários em que apareçam as variadas famílias com as quais vocês convivem em suas práticas cotidianas.

Expectativa de resposta

Consideramos a possibilidade de os/as estudantes apresentarem, em seus textos, imagens cuja composição familiar seja formada por: duas mulheres ou dois homens (com ou sem crianças), uma só mulher ou um só homem (com ou sem crianças), um casal jovem ou mais idoso (com ou sem crianças), várias pessoas de distintas idades, entre outras.

Comentário geral

A produção de redesenhos permite transformar os anúncios imobiliários reposicionando os participantes da composição visual de modo a diversificar a representação de família. Ao estimularmos a capacidade crítica e criativa dos/as alunos/as, colaboramos com (micro)transformações sociais. Sobre isso, Pereira, Santana e Barbosa (2021, p. 418) defendem:

A partir da reescrita dos diversos textos em circulação na sociedade, como uma releitura de mundo, os alunos podem desconstruir discursos de ódio, preconceituosos e sexistas, por exemplo, e reconstruí-los de maneira a se colocarem como agentes transformadores em defesa de uma realidade mais justa e ética.

Portanto, como educadores/as engajados/as nos Estudos Críticos do Discurso e preocupados/as com o aprimoramento de nossas práticas pedagógicas, caminhamos a fim de descortinar relações assimétricas de poder e intervir significativamente na aprendizagem de educandos/as para além dos muros escolares.

Considerações finais

O Letramento Multimodal Crítico, como prática engajada no contexto pedagógico, tem se colocado como uma experiência que favorece reflexão(ções) com vistas à mudança social. Para tanto, o espaço escolar se torna um ambiente de desconstrução e reconstrução de significados a partir da identificação de problemas sociais, marcados por ideologias hegemônicas, que desposicionam os sujeitos em suas identidades. Neste texto, postulamos o (re)posicionamento do discurso sobre a família, representada em anúncios publicitários, por considerarmos que esse tem sido um tema recorrente, sobretudo no ideário conservador. A configuração dos padrões familiares funciona atrelada ao capitalismo neoliberal, que retroalimenta uma fatia do mercado e se compromete com a manutenção e sustentação ideológica desse discurso econômico.

Como prática engajada, propusemos algumas etapas com atividades, a serem utilizadas nas aulas de língua portuguesa, que visam ao desenho, com a análise textual e crítica de anúncios publicitários da indústria imobiliária, desconstruindo ideologias hegemônicas, e ao redesenho, com a produção de textos empoderados, nos quais os padrões familiares sejam reconfigurados pelos/as aprendizes, possibilitando a reconstrução discursiva. Por meio dessa experiência, esperamos contribuir com transformações discursivas na aula de língua materna, para que os/as estudantes reflitam criticamente e possam problematizar os anúncios que sustentam determinados padrões perpetuando um modelo familiar excludente. Este modelo cerceia enunciados ao mesmo tempo em que silencia identidades, visto que apaga suas existências.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermanita Galvão G. Pereira. 2

ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARVALHO, Nelly. **Texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Routledge: New York/London, 2010.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English Teaching**: practice and critique, Auckland, v. 11, n. 1, p. 150-163, May, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970245.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PEREIRA, Adriana dos Santos; SANTANA, Ana Lorena dos Santos; BARBOSA, José Roberto Alves. O redesenho em aulas de língua portuguesa: práticas de letramento multimodal crítico. **Textura**: Revista de Educação e Letras, v. 23, n. 54, p. 413-432, abr/jun. 2021. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/5930/4082>. Acesso em: 19 maio 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Apresentação: família off-line e on-line. In: ROSA, Conrado Fonseca da. **IFamily**: um novo conceito de família? São Paulo: Saraiva, 2013, p. 13-15.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 2006.

SILVA, Glayse Ferreira Perroni da. A imagem visual nos anúncios publicitários. **Cadernos de Letras da UFF**: dossiê palavra e imagem, n. 44, p. 329-346, 2012. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-mensagem-visual-nos-anuncios-qnj12l2p9n6>. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

ÇÕES DE ESTUDOS DO TEXTO PARA PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Vanda Maria Elias

1. Considerações iniciais

No mundo atual em que vivemos marcado pela instantaneidade, imediatismo e brevidade de nossas práticas comunicativas no universo digital, o texto na tela aparece e some, ganha movimento, incorpora facilmente escrita, imagem, som e cores, se expande pelas mãos de incontáveis leitores e circula numa velocidade antes inimaginável, oferecendo-se à leitura e alcançando incontáveis leitores.

Em se tratando de letramentos, o texto em papel ou em tela nos dizem muito sobre práticas de escrita, leitura, cultura e tecnologia. E a questão é muito séria para ficarmos de um lado só dessa história, como nos diz Wolf (2019). Daí essa autora preconizar o duplo letramento (impresso e digital) o mais cedo possível, devendo esse papel ser assumido principalmente pela escola.

Do ponto de vista da língua e de seu uso que acontece efetivamente em textos, que desafio se apresenta para o ensino de leitura, em especial quando se pensa o texto em rede? A questão é de fácil elaboração, porém de difícil resposta porque são muitas as variáveis implicadas. No entanto, na linha do pensamento de que pequenas ações podem gerar resultados significativos, apresento, neste capítulo, uma contribuição para que incentivemos o interesse de nossos alunos e nossas alunas pela leitura: uma leitura que amplia horizontes, aprofunda compreensões e provoca mudanças no sujeito leitor.

Com esse intento, é que foi desenhada uma proposta para o desenvolvimento de práticas de leitura na escola que tem na sua base o gênero digital webstory, cujo modo de produção textual em rede acomoda em sua constituição outros textos por meio de links e tem a sua atratividade realçada pela complexidade de recursos multimodais a serviço do envolvimento do leitor.

Na ancoragem da proposta, encontram-se pressupostos da Linguística Textual, em sua abordagem atual que, tendo na base a interação, integra aspectos cognitivos e sociais, conforme estudos de Beaugrande (1997); Koch (2002; 2004); Koch; Elias (2006; 2016a); Marcuschi (2008). São estes os pressupostos em destaque:

- o texto é um acontecimento que envolve linguagens, sujeitos, conhecimentos e intenções;
- a leitura é uma atividade que parte do texto, mas a ele não se restringe, quando

consideradas as múltiplas conexões que podem ser realizadas no texto, e também entre textos e contextos humanos;

- os sentidos, como produtos humanos, são situados e resultantes das atividades realizadas intersubjetivamente.

Considerando esses pressupostos e objetivando apresentar uma sugestão para o desenvolvimento de práticas de leitura, este capítulo está dividido em duas partes: uma primeira constituída por considerações sobre texto e leitura, na perspectiva dos estudos da Linguística Textual, para a ancoragem teórica da proposta a ser configurada na segunda parte deste trabalho.

2. Sobre texto e leitura

Uma simples consulta à literatura especializada indica o quão difícil é para nós dizer o que é o texto pela complexidade de fatores envolvidos em sua constituição (cf.: BEAUGRANDE, 1997; SANDING, 2009). O texto é texto quando o vemos como tal, diz-nos Beaugrande (1997). Mas o que vemos (ou não vemos) em um texto que faz com que o apontemos como tal?

De outro modo, é essa a pergunta que o autor procura responder, enfatizando em sua discussão que a textualização e aspectos envolvidos nesse empreendimento humano não devem ser vistos como critérios para a prática classificatória de textos como bem formulados ou mal formulados, mas, sim, para que compreendamos que o texto é concebido em termos de conectividade, um princípio que, neste capítulo, é apreendido na relação texto - autor- leitor- mundo.

Pensando especificamente na proposta a ser apresentada neste capítulo e que se volta para um gênero textual na modalidade escrita, realço o princípio máximo da interação subjacente ao uso da linguagem: o que o autor produz é endereçado ao leitor. Os recursos verbais e não verbais que seleciona e o modo como os mobiliza na e para a concretização de seu projeto de dizer são ações intencionadas que pressupõem o leitor e seus conhecimentos.

O leitor, por sua vez, não apenas identifica a proposta que lhe foi dirigida pelo autor, não apenas identifica a intenção, nem apenas segue pistas que lhe foram dadas. Situando-se em relação ao texto como configurado e atentando para as sinalizações sugeridas, o leitor vai adiante.

Sem perder de vista o propósito da interação ou, de outro modo, o que a ele é dito e o que dele se espera, o leitor responde ao que o autor propõe. (BAKHTIN, 1992[1979]) Ao fazê-lo, promove muitas conexões, numa ampliação do diálogo iniciado com o autor.

Nesse processo, o leitor ativa modelos mentais e conhecimentos diversos armazenados e constantemente atualizados na memória (KOCH, 2002); recorre ao contexto, compreendido como um conjunto de suposições (VAN DIJK, 2012) ou como uma bagagem cognitiva constituída pelos contextos linguístico, imediato e mediato (KOCH; ELIAS, 2006; 2009; 2016a;); relaciona textos, recupera ou consulta outros; compara, analisa, sintetiza, avalia e vai, no curso

da sua atividade, construindo, por meio de muitas conexões, sentidos para aquilo que lê. Esse processo se explica, em parte, porque

(...) um texto não é portador de significados. Pelo contrário, ele serve de estímulo para processos mentais de construção que são conduzidos, em parte, pela informação externa do texto e, outra, pela informação interna do conhecimento prévio (armazenada na memória semântica). Esses processos de construção levam à construção de uma representação mental dos fatos descritos no texto, o que é experimentado, subjetivamente, como uma “captação do significado do texto”. (SCHNOTZ, 2009, p.168)

No processo de leitura, são diversificadas as formas de interação autor, leitor e texto, como nos explica Marcuschi (2008). A essas formas subjazem concepções distintas não apenas de leitura, como também e, principalmente, de linguagem e texto das quais aquela deriva. Nesse sentido, Marcuschi (2008) aponta para cinco horizontes (perspectivas) de compreensão leitora que vão da falta de horizonte até o horizonte máximo, passando por horizonte mínimo, problemático e indevido.

Na perspectiva da falta de horizonte (cópia), a atividade do leitor se resume à repetição do que foi lido, pois o texto é visto como se contivesse apenas informações objetivas. Por sua vez, o horizonte problemático é caracterizado por demasiadas interpretações fundadas não em pistas contextuais, mas em experiências pessoais, e, por conseguinte, não autorizadas pelo texto, pois foge dos seus limites. Diferenciando-se do problemático pela intensificação das interpretações infundadas, no horizonte indevido o leitor não se pauta pelas trilhas de sentido abstraídas das relações lexicais, sintáticas, referenciais e composicionais que delimitam as possibilidades de leitura, razão pela qual é denominada pelo linguista de “zona muito nebulosa” ou “proibida”.

Em se tratando do horizonte mínimo, este é marcado por uma participação cooperativa, porém diminuta, da parte do leitor, tal como ocorre em paráfrases ou na elaboração de inferências elementares. Por último, no horizonte máximo os sentidos e as referências se elaboram, principalmente, por inferências que integram as formas verbais e não verbais ao entorno social e histórico em que o texto é praticado. Tem-se o máximo da produção de sentidos por meio de diferentes raciocínios inferenciais: lógico, pragmático, estético e crítico.

Um horizonte ampliado de leitura (e pela leitura) é o que preconiza Marcuschi (2008), ao explicar que um “horizonte máximo” de leitura e de geração de sentidos supõe a reunião de várias informações do próprio texto e a mobilização de conhecimentos não contidos no texto. Trata-se de “uma leitura que inclui as entrelinhas, não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição”. (p.258)

De um outro modo, porém em alinhamento à proposta do autor, é o que nos diz Wolf (2019) sobre a leitura profunda. Para a neurocientista cognitiva e pesquisadora da leitura:

[...]a leitura profunda sempre tem a ver com conexão: conectar aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas num mundo conectado. (WOLF, 2019, p.188)

A essa concepção de leitura profunda, Wolf (2019) relaciona as concepções de leitura crítica e fluente. Esta última “depende de conhecer não só as palavras, mas também como elas nos fazem sentir” (p.188) e, nesse processo, é esperado do leitor fluente que use tanto a imaginação quanto a sua capacidade analítica, visto que “a empatia e a adoção de uma perspectiva são parte do complexo conglomerado de sentimentos e pensamentos, cuja convergência gera uma compreensão maior.” (p.188)

No tocante à leitura crítica, explica a pesquisadora que esta é caracterizada pela síntese do conteúdo do texto com base em nosso conhecimento de fundo, analogias, deduções, induções e inferências, bem como pelo uso dessa síntese para avaliação das pressuposições, interpretações e conclusões do autor. Portanto, a leitura crítica diz respeito à nossa “capacidade de examinar e potencialmente desmascarar crenças e convicções pessoais.” (WOLF, 2019, p.77), constituindo-se na “melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial” (p. 76)

À leitura, assim concebida em seu amplo espectro, subjaz uma compreensão de texto que solicita em seu processamento conhecimentos referentes à língua; a recursos multimodais; às coisas do mundo, como elas existem, funcionam e são compreendidas; aos sujeitos e seus históricos interacionais; à cultura e à história da humanidade; a modelos mentais resultantes de experiências, vivências e práticas comunicativas. Trata-se de uma atividade que exige de nossa parte como leitor consideração a todas as peças que compõem o texto e que servem de base ao estabelecimento de múltiplas conexões, quando destinados estamos a mergulhar e explorar o oceano textual.

No conjunto das peças que compõem o texto, a combinação de recursos diversificados como escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), movimentos, etc são parte do projeto de dizer e importantes pistas da intencionalidade do autor que se deixa representar de determinada forma no enunciado, apontando para relações que deseja estabelecer, efeitos que pretende causar, comportamentos que quer ver desencadeados, reações verbais ou não verbais que espera provocar nos sujeitos em interação, como nos dizem Koch; Elias (2016b).

Conceber o texto na complexidade das muitas linguagens envolvidas em sua constituição e que atendem a um projeto de dizer, à intencionalidade do autor, às especificidades da situação de comunicação e às possibilidades do suporte é um convite ao estudo da multimoda-

lidade, um fenômeno que não é novo, visto todo texto ser construído em virtude de uma série de modos de representação e de comunicação, socialmente moldados e culturalmente dados, como nos explica Kress (2010). Também em se tratando da multimodalidade, Mortimer, Moro e Sá (2018, p. 25) argumentam que:

a multimodalidade é um campo de pesquisa que parte do pressuposto de que os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos a partir da leitura de vários modos de representação e comunicação e não apenas por meio da linguagem falada ou escrita. (MORTIMER; MORO; SÁ, 2018, p. 25)

2.1 Mas, o que dizer sobre o texto e a leitura na cultura digital?

O texto em rede (ou o hipertexto), tal como é configurado na cultura digital, promovida pelo uso do que fazemos das constantes inovações dos recursos tecnológicos em nossas práticas comunicativas e interacionais, vem se constituindo em um desafio para linguistas do texto e para professores, quando pensados como macrotextos, conforme explico mais adiante. Isso porque o texto em rede solicita que seja observado, investigado, analisado e ensinado sob a lógica de sua constituição em um contexto que tem o seu funcionamento e caracterização constantemente atualizados pelas nossas ações como usuários da rede, esta concebida como estruturas dos agrupamentos humanos constituídas pelas interações, segundo Recuero (2014, p. 16).

Nesse horizonte situa-se o interesse investigativo de Elias (2005; 2012; 2014, 2017) que vem se dedicando a estudar a configuração de práticas textuais em ambientes de redes com particular interesse pelas questões alusivas à construção da coerência (ELIAS, 2015; ELIAS; CAVALCANTE, 2017; ELIAS, 2020). Com esse objetivo, a autora tem dialogado com estudiosos da Filosofia, Ciência da Computação, Comunicação Social, História e Neurociência, além daqueles que se dedicam à linguagem humana e a seu uso configurado em textos como compreendidos na Linguística Textual, um campo de investigação que contribui para “uma análise multiperspectivada da comunicação textual” (SCHNOTZ, 2009) que vem intensificando “sempre mais o diálogo que já há muito vem travando com as demais Ciências – e não só as Humanas!” e tornando-se, assim, cada vez mais, um domínio multi e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem.” (KOCH, 2002, p. 157)

Estudo como o de Blühdorn (2009), situado na Linguística Textual alemã, tem apon-
tado para o microtexto e o macrotexto. Segundo o autor, os microtextos podem ser compreendidos como produtos linguísticos delimitados e, prototipicamente falando, estes produtos são atribuídos a um único autor e produzidos num dado momento, além de apresentarem um tema determinado, possuírem uma intenção e pertencerem a um gênero textual. Como assim descritos, trata-se de textos cujo modo de produção, veiculação e leitura é modelado pela cultura

impressa.

Diferentemente, os macrotextos não são delimitados claramente e podem envolver em sua composição numerosos microtextos que mantêm múltiplas relações entre si. Além disso, os macrotextos podem ser ampliados por diferentes produtores de texto, em momentos históricos diferentes e com diferentes intenções.

Com base nisso, Blühdorn (2009) caracteriza essas produções macrotextuais como tipicamente polifônicas, porque reúnem vozes de vários falantes; politemáticas, porque tratam de vários temas por vezes desconectados; poligenéricas, porque apresentam traços de diferentes gêneros textuais; multimodais e multimidiáticas, porque podem combinar trechos falados com trechos escritos; componentes verbais e não verbais como imagens, sons, músicas etc.

Os macrotextos, como descritos por Blühdorn (2009a; 2009b), são compreendidos por mim como produções hipertextuais ou como textos em rede, pois, embora estejamos sempre falando de textos, os textos em rede têm características acentuadas pelo contexto de produção de circulação como a multilinearidade, conforme destaca Santaella (2013):

(...) um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular. Isso é justamente o que fazemos ao ler um documento nas redes, quando clicamos em palavras sublinhadas ou coloridas para obtermos informações que estão localizadas em outros documentos. Desse modo, a estrutura do hipertexto é multilinear, passamos de um ponto a outro da informação, com um simples e instantâneo toque (...) (SANTAELLA, 2013, p. 355-356).

Nesse sentido, Wolf (2019, p.90) explica que, nesses tempos de cultura digital, “mudamos o quanto lemos, como lemos, o que lemos e por que lemos, numa “cadeia digital” que conecta os links entre si.”

Considerando essa realidade, a autora aponta para a necessidade de desenvolvimento de hábitos mentais que possam ser usados em vários meios e mídias, sempre visando à prática da leitura profunda. Recuperando as palavras da autora:

[...] é preciso dedicar tempo e atenção às habilidades da leitura profunda, independentemente do meio em que ocorram. As habilidades da leitura profunda não só proporcionam antídotos críticos para efeitos negativos da cultura digital, como a dispersão da atenção e o desgaste da empatia, mas também complementam as influências digitais posi-

tivas. Uma criança que combina a leitura de histórias sobre crianças refugiadas com o acesso on-line às filmagens ao vivo de crianças refugiadas desenvolve mais empatia do que uma criança que lê sobre a situação e só. (WOLF, 2019, p.207)

Seguindo o raciocínio de Wolf para quem o essencial no ensino da leitura é ajudar a “construir os hábitos da mente e as habilidades de investigação crítica que estimulam o conhecimento, tendo-se em vista o objetivo não só de aprender a ler mas também e principalmente “aprender a usar a leitura para aprender.” (WOLF, 2019, p.177), apresento, na próxima seção, a configuração de proposta que tem como ponto de partida um texto em rede, mas a ele não se limita, por coerência ao seu modo de constituição multitextual que, marcado por intensa conectividade, desfaz barreiras e estimula contínuos de textos em contextos online e off-line. Estes contextos entrelaçam as nossas práticas comunicativas e não podem ser vistos dicotomicamente, como nos explicam Barton; Lee (2015)

Essas considerações feitas sobre texto e leitura dão ancoragem à proposta e põem em relevo a compreensão, de base sociocognitiva e interacional, de que o texto em sua constituição demanda inúmeras conexões; a leitura e a geração de sentidos demandam igualmente inúmeras conexões. Assim, aquele que lê é ao seu modo e, por sua vez, também um protagonista nesse processo.

3. O gênero webstory em práticas de leitura: uma proposta em discussão

Remetendo-nos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, as orientações visam à incorporação da prática de escuta, leitura e produção de textos na vida dos jovens aprendizes, a fim de que desenvolvam autonomia e pensamento crítico, bem como visam à reflexão e análise do uso da língua e de linguagens em contextos variados, incluídos nestes o que temos na atualidade em relação ao digital.

Com esse propósito, o esperado é que o trabalho com o texto em sala de aula seja um convite à leitura e produção e ampliação de conhecimentos e de sentidos e, como tal, pressuponha uma postura inquieta e indagadora do leitor diante do texto. Essa postura exige: i) exploração do que o texto mostra em sua superfície e também do que se encontra sugerido em suas entrelinhas; ii) análise do uso da língua e dos efeitos provocados pelo modo como os recursos linguísticos foram selecionados, arranjados e interligados a recursos multissemióticos (tipografia, cores, imagens etc); iii) atenção ao contexto e a suas implicações no desenho do texto; na forma de configuração do projeto de dizer; nas conexões sugeridas; e nos efeitos e sentidos possíveis.

Destinada especialmente a práticas de leitura no Ensino Médio, visando à progressão de aprendizagens e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, a proposta focaliza a

Selecionado para compor a base da proposta, o gênero digital webstory, situado na esfera jornalística-midiática, é um macrotexto ou um tipo de produção hipertextual que direciona o leitor para outros textos por meio de links e integra, em sua composição, linguagens distintas (escrita, vídeo, áudio, imagens e animação).

The image displays two vertical panels representing a digital story layout. The left panel has a dark background. At the top left is a small white logo. Below it, a red rectangular box contains the text "Covid-19: quando se determina o fim de uma pandemia?". In the center is a graphic of a blue and green globe surrounded by a dashed red circle and several green virus-like icons. At the bottom, there is a small white text block with the date "25/03/2021 19:04 - Publicado há 2 dias" and the name "Teco Lima". The right panel has a pink background. At the top left is a small white logo. Below it, a red rectangular box contains a Webstory icon and the text "Webstory" and "Stephanie Rodrigues". In the center is a graphic of a red heart with large eyes and a white surgical mask. At the bottom, a red rectangular box contains the text "Leia a reportagem ↓". Below this is a white rectangular button with the text "SAIBA MAIS".

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghtml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

80

Desse modo, a proposta é um convite para práticas de leitura que explorem: a webstory e a sua singularidade no universo da rede; ii) a webstory e a sua relação com outros textos no universo da rede; iii) a webstory e a sua temática em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo gêneros textuais de variados campos da atuação humana.

As etapas que compõem a proposta são as seguintes:

Etapa 1 – Explorando a webstory em sua singularidade no universo da rede

Etapa 2 – Explorando a webstory na relação com outros textos no universo da rede

Etapa 3 – Explorando a webstory em uma perspectiva interdisciplinar

3.1 Etapa 1 – Explorando a webstory em sua singularidade no universo da rede

Esta primeira etapa pressupõe uma primeira leitura da webstory para conhecimento do texto, seguida de outras leituras desse mesmo texto com os objetivos de:

- explorar o texto, seus aspectos contextuais e relações intertextuais;
- identificar e analisar aspectos multimodais, usos e efeitos produzidos;
- analisar recursos linguísticos e efeitos de sentido.

Para a discussão do texto podem ser propostas questões que digam respeito tanto às características do gênero webstory e do seu contexto de produção em ambiente digital, quanto ao uso de recursos linguísticos, multimodais, textuais, intertextuais e contextuais mobilizados na configuração do projeto de dizer, considerando a intencionalidade da autora do texto em questão. Nos subtópicos a seguir são sugeridas algumas questões para exploração, discussão e reflexão do texto.

3.1.1 Focalizando recursos linguísticos, multimodais, textuais e contextuais da webstory

- A webstory apresenta a repetição de uma dada informação em todas as suas páginas. Qual é essa informação? Há variação na sua forma de apresentação? Trata-se de informação relevante?
- Por que e para que essa repetição?
- Você reparou nos traços ao final da página? Quantos são? Qual a justificativa para esse número? Qual a função que assumem no texto?
- Em cada uma das páginas, estão em destaque palavras ou expressões. Quais são as palavras ou expressões destacadas? Quais os meios usados para o destaque? Para que servem os destaques produzidos?
- Na composição de cada uma das páginas, há escrita e imagem de forma relacionada. Imagine as seguintes situações:

Cenário A: O texto constituído pela escrita sem a imagem.

Cenário B: O texto constituído pela imagem sem a escrita.

Agora, conclua: escrita e imagem (entre outros recursos multimodais) estão integradas

na composição da webstory. Por quê? Para quê?

A sincronização entre as linguagens na composição da webstory propicia uma análise e reflexão sobre o uso e a função de cada uma das linguagens no texto em discussão e dos efeitos de sentido que promovem no conjunto da produção.

3.1.2 Focalizando relações intertextuais

Na composição da webstory são usadas estratégias variadas para fazer remissão a textos que são apresentados como merecedores de credibilidade, servindo, assim, ao propósito de fundamentar a argumentação em curso (KOCH; ELIAS, 2016a). No conjunto dessas variadas estratégias linguísticas e textuais, também merecem a atenção as formas verbais que acompanham as fontes citadas. Os trechos da webstory recortados a seguir oferecem a observação e análise dessas estratégias.

Exemplo 1

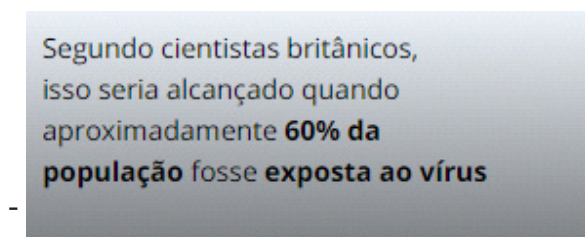


FIGURA 2. Citação de cientistas.

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Exemplo 2

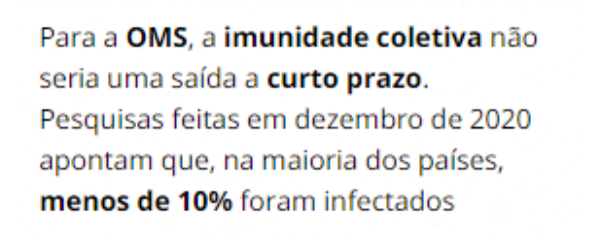


FIGURA 3. Citação OMS.

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Exemplo 3

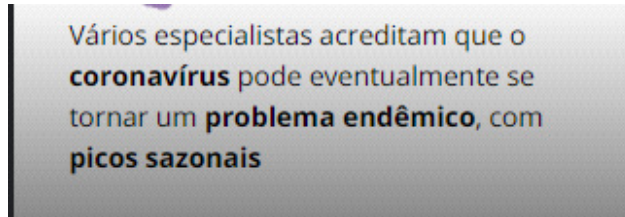


FIGURA 4. Citação especialistas.

Fonte:<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Exemplo 4

🔊 Em agosto de 2020, o diretor-geral da **OMS**, Tedros Adhanom, estimou que a pandemia terminará **'em menos de dois anos'**

FIGURA 5. Citação do diretor-geral.

Fonte:<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Exemplo 5

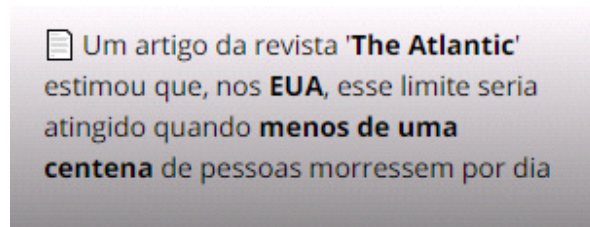


FIGURA 6. Citação de artigo da revista The Atlantic.

Fonte:<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Exemplo 6

📄 Segundo um artigo publicado na revista **'Science'**, domar a pandemia e fazer a doença se tornar endêmica levará entre **um ano e uma década**

FIGURA 7. Citação de artigo da revista Science.

Fonte:<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Na leitura dos trechos, ficam evidentes as relações intertextuais constituídas explicitamente (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007; KOCH; ELIAS, 2006; 2009; 2016a), destacando-se também nesse processo as formas verbais que acompanham as expressões nominais explicitadoras das fontes citadas.

A fim de melhor analisar esses elementos linguísticos e o importante papel que eles assumem no sentido de sinalizar para o leitor respostas a perguntas como: “quem disse o quê?” “quem está reproduzindo esse dizer?” “de que forma?” “com que finalidade?”, sugere-se que em uma tabela sejam indicadas:

- na 1ª coluna, as formas nominais ou expressões nominais por meio das quais acontece a citação da fonte. A identificação, comparação e análise dessas formas nominais usadas nos trechos indicados propicia a discussão em torno de questões como: quais as formas que podem causar mais efeito de credibilidade? Por quê? E quais as formas que podem causar menos efeito de credibilidade? Por quê?

- na 2ª coluna, as formas verbais que acompanham as expressões nominais identificadas na 1ª coluna. A identificação, comparação e análise dessas formas verbais favorece estudo e discussão sobre o uso dos verbos, no contexto indicado, com “uma função costuradora dos argumentos do autor” e, por conseguinte, “organizadora do texto”.

Para alcançar esse objetivo, pode-se tomar como referência o estudo que Marcuschi (2007) realizou sobre “a ação dos verbos introdutores de opinião.” Como resultado desse estudo, Marcuschi (2007, p. 163-164) defende que os verbos podem indicar:

1. posições oficiais e afirmações positivas (ex.: declarar, afirmar, informar etc);
2. força do argumento (ex.: frisar, destacar, garantir etc);
3. emocionalidade circunstancial (ex.: desabafar, apelar, ironizar etc)
4. provisoriedade do argumento (ex.: achar, acreditar, pensar etc)
5. organização de um momento argumentativo no conjunto do discurso (ex.: iniciar, continuar, finalizar, acrescentar, explicar etc)
6. retomada opositiva ou organização de aspectos conflituosos (ex.: comentar, reiterar, negar, discordar, indagar etc)
7. interpretação do caráter ilocutivo do discurso referido (ex.: aconselhar, criticar, advertir, sugerir, desaprovar etc)

Espera-se que a análise, a discussão e a reflexão centradas nas relações intertextuais, suas formas de manifestação e efeitos de sentidos provocados pela inserção explícita (ou não) de diferentes vozes na webstory contribuam para o desenvolvimento de práticas de leitura que primam pela ampliação do conhecimento sobre textos, a língua em uso e efeitos que promovem e, conseqüentemente, para a formação de leitores que se posicionam criticamente em relação ao que o texto apresenta em sua superfície, mas, principalmente, ao que o texto esconde em

suas entrelinhas.

- **Focalizando títulos e sinais de pontuação**

A webstory apresenta títulos em algumas páginas. Alguns desses títulos assumem a forma de pergunta.

- Quais são esses títulos que aparecem na forma de pergunta?
- Qual o efeito que o título apresentado com o ponto de interrogação provoca em que lê? (Para responder a essa pergunta, imagine o título sem o ponto de interrogação).

3.2 Etapa 2- Explorando a webstory na relação com outros textos no universo da rede

Esta segunda etapa tem como objetivos:

- trabalhar a leitura de textos sugeridos pela webstory na forma de links, explorando a hipertextualidade e a relação entre gêneros textuais distintos no universo da rede;
- identificar estratégias usadas no processo de transformação do gênero reportagem (texto base) no gênero webstory (texto derivado), marcando pontos de contato e de distanciamento entre essas produções.

3.2.1 Focalizando a relação entre webstory e a reportagem

Em sua última página, a webstory faz ao leitor a seguinte recomendação:



FIGURA 8. Recomendação.

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghtml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

Covid-19: quando se determina o fim de uma pandemia?

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de um novo tipo de coronavírus uma "pandemia". Mas quais objetivos devem ser alcançados para sairmos da emergência de saúde?



Por BBC

21/03/2021 15h38 - Atualizado há um mês



FIGURA 9. Reportagem.

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghtml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

A leitura dos textos pode gerar uma boa discussão sobre o contexto e o modo de produção e de leitura hipertextual, marcado por múltiplas ofertas de textos na forma de links. A webstory selecionada contém um link que possibilita ao leitor acesso ao texto que lhe serviu de fonte, favorecendo uma análise de estratégias envolvidas na produção de um e de outro gêneros textuais, com suas implicações para o processo de leitura.

Derivada da reportagem “Covid-19: quando se determina o fim de uma-pandemia?”, a webstory – que possui igual título – resulta de um processo de retextualização, compreendido por Marcuschi (2010) como uma espécie de “tradução” que acontece entre textos de uma mesma língua com a manutenção do conteúdo temático.

Trata-se de um processo caracterizado pelos traços da recontextualização, reconstrução e recriação em que muitas estratégias são solicitadas, entre as quais merecem destaque as estratégias de transformação que englobam substituição, seleção, acréscimo, reordenação, condensação e que demandam mudanças mais acentuadas no texto-base, ainda segundo o autor.

Pode-se, portanto, sugerir atividades de identificação, comparação e análise de estratégias envolvidas na transformação do gênero reportagem não gênero webstory. A realização do exercício comparativo e analítico de estratégias que aproximam a webstory da reportagem, por um lado, e de estratégias que distanciam (diferenciam) a webstory da reportagem, por outro lado, contribuem para a ampliação de habilidades de leitura e da competência linguístico-textual-comunicativa do sujeito leitor. A perspectiva comparativo-analítica possibilita o estudo de gêneros textuais com atenção a propósitos comunicacionais, contextos, estratégias e linguagens mobilizadas nas práticas comunicativas.

3.3 Etapa 3 - Explorando a webstory em múltiplas perspectivas

Esta etapa pressupõe a exploração da leitura de textos em uma visão interdisciplinar, visando à integração de saberes. Sobre a interdisciplinaridade, Sommerman (2015) nos explica que:

- fundamenta-se na competência de especialistas, ressaltando que cabe a cada especialista reconhecer o caráter parcial e relativo de sua disciplina e de seu ponto de vista;
- não é uma temática nem um conteúdo, mas um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema que solicita a superação de problemas gerados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares. (KLEIN, 1990 apud SOMMERMAN, 2015, p. 178)

Considerando, portanto, com base em Neves (2015) que “o domínio da língua portuguesa é condição para o acesso a textos científicos, históricos, poéticos, narrativos e a outras manifestações literárias e informativas” (p. 485) e que “Compreender um texto é condição para a construção e o desenvolvimento de significados que permitirão novas leituras e o alcance de

novos patamares que levam à autonomia e à emancipação do educando” (p. 485) e, considerando ainda, que

Na área de língua materna, os conteúdos devem levar em conta o diálogo dos especialistas em língua portuguesa com cientistas, artistas, geógrafos, historiadores e especialistas de outras áreas, traduzindo esse caráter interdisciplinar da língua e sua valorização nos processos de ensino e de aprendizagem. (NEVES, 2015, p. 485)

Que podem ser propostas e realizadas, tendo como ponto de partida e motivação a webstory, atividades de leitura de uma pluralidade de outros textos provenientes de áreas distintas do conhecimento, com o propósito de :

- propiciar ampliação dos conhecimentos do aluno e do seu horizonte de leituras e de compreensão de fatos que compõem a história da humanidade;
- possibilitar diferentes experiências de leitura relacionadas a variados gêneros textuais produzidos em torno de uma mesma temática;
- incentivar na atividade de leitura a integração de campos de conhecimentos e, portanto, a conexão entre saberes.

A título de demonstração, o trecho da webstory

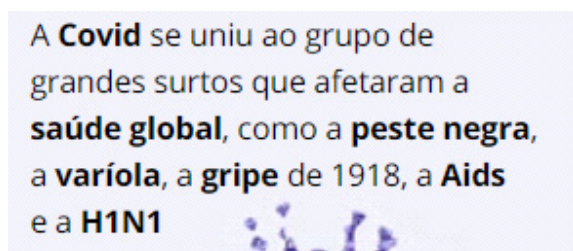


FIGURA 10. Exemplificação.

Fonte: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/stories/2021/03/25/covid-19-quando-se-determina-o-fim-de-uma-pandemia.ghml>. Acesso em: 06 de maio. 2021.

motivar o desenvolvimento de atividades de leitura envolvendo textos que tratem dos grandes surtos citados (a peste negra, a varíola, a gripe de 1918, a Aids, a H1N1 e a Covid19) sob diferentes perspectivas. Essas atividades podem ser orientadas pela curiosidade em relação a questões que, certamente, a leitura do trecho suscita:

Quando surgiram esses grandes surtos? Onde surgiram? Quais as formas de contaminação?

Quais as medidas adotadas para a contenção dessas doenças?

Quantas mortes foram registradas? Quando foi decretado o fim de cada um desses surtos?

Quais os lugares mais afetados? Como viviam as pessoas nessa época?

O esperado é que em torno da discussão da temática “pandemia” sejam desenvolvidas diversas práticas de leitura, em atividades igualmente diversas, que envolvam professores de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, literatura, artes, história, geografia, ciências,

matemática (esta última visando à compreensão de números, porcentagens e estatísticas que aparecem, em especial, em textos jornalísticos, científicos e de divulgação científica), favorecendo, assim, o contato com uma pluralidade de textos e uma compreensão multiperspectivada do tema, além da conectividade entre saberes distintos para práticas de leitura cada vez mais ampliadas, aprofundadas, críticas e fluentes.

Com esse propósito, podem ser selecionados gêneros textuais situados no campo do estudo e da pesquisa, como os artigos científicos citados na webstory, ou textos de divulgação científica como os que se encontram disponíveis no endereço <https://www.blogs.unicamp.br/sbbr/blog/2020/02/26/coronavirus-no-brasil-o-que-fazer/> do ScienceBlogs Brasil.

Ainda podem ser exploradas produções textuais do campo artístico-literário, como as indicadas a seguir, que se encontram em suas versões impressa ou digital, para a focalização, nas práticas de leitura desses textos, da função não de informar ou comunicar, mas, sim, da função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade; para a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (BNCC, 2018).

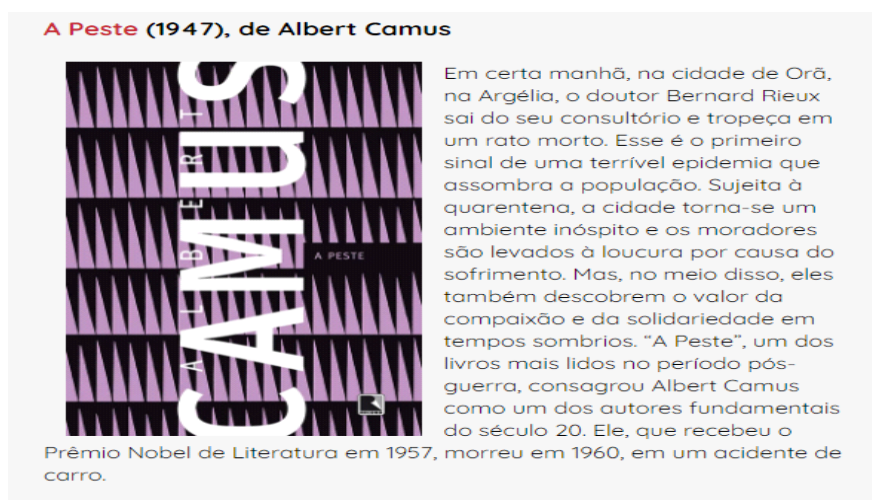


FIGURA 11. A peste.

Fonte: <https://www.revistabula.com/29666-10-livros-sobre-pandemias-em-tempos-de-coronavirus/>



FIGURA 12. O amor nos tempos de cólera

Fonte: <https://www.revistabula.com/29666-10-livros-sobre-pandemias-em-tempos-de-corona-virus/>

Como desenhada, a proposta tem como base um texto em rede – webstory – a partir do qual pode ser realizada uma série de atividades voltada a práticas de leitura de textos reunidos pela intertextualidade temática, envolvendo linguagens e conteúdos de diversas mídias e de várias áreas do conhecimento.

Com o objetivo do desenvolvimento da perspectiva de “um horizonte máximo de leitura”, como defendido por Marcuschi (2007), e de práticas de leitura que sejam profunda, crítica e fluente, como argumenta Wolf (2019), a proposta que acabo de apresentar é constituída por orientações e sugestões que, no conjunto, chamam a atenção para a autonomia e relevância do papel do professor no que diz respeito à adaptação da proposta às peculiaridades de suas turmas de alunos e condições do ambiente escolar; ao planejamento de atividades com o envolvimento de professores de outras áreas e especialistas outros que possam ser convidados; à elaboração de um cronograma para a realização de atividades; à promoção de práticas de leitura que tornem a sala de aula um espaço rico de reflexão sobre a língua em uso, textos, interação e sentidos.

Além disso, o conjunto das atividades propostas deve contribuir para a compreensão maior de que

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes. (KOCH, 2002, p.157)

4. Considerações finais

Tendo na base pressupostos atuais dos estudos do texto e partindo de uma produção textual desses tempos de cultura digital, este capítulo focalizou formas de promover a leitura de textos com seus temas e discussões relevantes e de envolver o leitor em práticas significativas e situadas de leitura. Estrategicamente isso foi feito por meio de uma webstory que, no conjunto da proposta, é apresentada como uma saborosa entrada, situada em um rico e diversificado cardápio, com ingredientes variados que podem ser combinados e harmonizados com projetos temáticos de leitura que não dispensam o tempero da interdisciplinaridade.

Incentivar o protagonismo da leitura e do leitor no espaço escolar é uma orientação mestra que emerge da compreensão de texto e de leitura que subjaz à proposta. Em especial, quando pensamos a produção hipertextual – ou o macrotexto, na perspectiva de Bludorn –, e o leitor desses tempos digitais, habituado aos caminhos (e descaminhos) do ciberespaço. Isso porque, seguindo o pensamento de Jenkins, Green e Ford (2014, p. 24), esse leitor “não é mais visto como simplesmente um grupo de consumidores de mensagens pré-construídas, mas como pessoas que estão moldando, compartilhando, reconfigurando e remixando conteúdos da mídia de maneiras que não poderiam ter sido imaginadas antes. E estão fazendo isso não como indivíduos isolados, mas como integrantes de comunidades mais amplas e de redes que lhes permitem propagar conteúdos muito além de sua vizinhança geográfica.” (JENKINS; GREEN; FORD, 2014, p. 24)

Uma proposta entre tantas outras possíveis é o que deixo como contribuição neste capítulo. Fiz uma escolha que privilegia como ponto de partida uma produção em rede, visando à motivação do leitor para a temática proposta e para a leitura de muitos outros textos em um trabalho multiperspectivado que reúna professores e alunos; autores e leitores, e que conjugue textos, linguagens, tecnologias, conhecimentos e sentidos, muitos sentidos!

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992[1979]
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey, Ablex, 1997.
- BLÜHDORN, H. A intertextualidade e a compreensão de texto. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V.(Org.). **Linguística textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 186 -212.
- BRASIL. M. E. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacional->

comum.mec.gov.br/documento/BNCC.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

ELIAS, V. M. **Hipertexto, leitura e sentido**. Calidoscópico, São Leopoldo, v.3, n.1, p.13- 20, jan./abr, 2005.

ELIAS, V. M. Texto e hipertexto: questões para a pesquisa e o ensino. In: MENDES, E; CUNHA, J.C. (Org.). **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ELIAS, V. M. Hipertexto e leitura: como o leitor constrói a coerência? In: CABRAL, A. L. T.; MINEL, J-L; MARQUESI, S. C. (Orgs.) **Leitura, escrita e tecnologias da informação**. São Paulo: Terracota Editora, 2015.

ELIAS, V. M. Linguística Textual e ensino. In: SOUZA, E.R.F.; PENHAVAL, E.; CINTRA, M.R.(Orgs.) **Linguística Textual**: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017, p. 456-475.

ELIAS, V. M. Produção hipertextual e sentidos em jogo: perspectivas teóricas e práticas. In: RIBEIRO, M. C. M. A.; LIMA, M.P. B. (Orgs). **Ação reflexiva no ensino de português**. Montes Claros, Editora UNIMONTES, 2020. p. 39-56.

ELIAS, V. M.; CAVALCANTE, M. M. Linguística textual e estudos do hipertexto: focalizando o contexto e a coerência. In: CAPISTRANO JR, R.; LINS, M.P.P.; ELIAS, V. M. (Orgs.) **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017, p. 317-338

JENKINS, H.; FORD, S.; GREEN, J. **Cultura da Conexão**. São Paulo, Aleph, 2014.

KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G.V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R.O.(Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016a, p. 31-44.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual: São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016b.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Pa-

rábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (p. 146-168)

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, C. M. C. Formação de professores da educação básica e pós-graduação. In: PHILIPPI JR. A.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa** (eds). Barueri, SP: Manole, 2015. p. 471-502.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANDING, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.47-72.

SCHNOTZ, W. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construção mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.) **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 166-185.

SOMMERMAN, A. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR. A.; FERNANDES, V. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa** (eds). Barueri, SP: Manole, 2015. p.165-212.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2012.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**. São Paulo: Contexto, 2019.

A INTERAÇÃO ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E OS ELEMENTOS IMAGÉTICOS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DA INTERNET

1 Introdução

Considerando todos os investimentos para tornar a publicidade cada vez mais presente na vida do possível consumidor, a internet tem sido, atualmente, um ambiente de grande circulação dos anúncios. O universo digital possibilita multissemioses que extrapolam a linguagem verbal e exploram uma infinidade de recursos pertencentes ao ambiente digital, tornando necessárias pesquisas que aprofundem estudos e reflexões sobre a influência disso nos diferentes gêneros.

Cientes de que o acesso à internet hoje é uma realidade necessária para todos e que, em virtude da pandemia do coronavírus, iniciada entre o fim de 2019 e o início de 2020 e vivenciada por todo o mundo, nos foi exigido o isolamento social que tornou o hábito do acesso ainda cada mais intenso. Diante desse contexto, é notória essa influência no aumento dos acessos on-line e na intensificação de alguns hábitos como o das compras pela internet.

Na busca por refletir sobre a influência de alguns recursos multissemióticos na argumentação apresentada em anúncios publicitários, este capítulo tem como principal objetivo discutir acerca de como as técnicas argumentativas da argumentação inter-relacionam-se com as imagens apresentadas nos anúncios publicitários disponíveis na internet no período da pandemia em decorrência da COVID-19, para gerar sentido nos textos e convencimento ao leitor, provável consumidor.

Nesse sentido, nosso capítulo norteou-se pelas seguintes questões de pesquisa:

(a) Quais as técnicas argumentativas mais usadas nos anúncios publicitários disponíveis em sites de produtos na internet, dentre eles: www.americanas.com.br, www.mcdonalds.com.br, www.cocacolabrazil.com.br, www.natura.com.br, www.avon.com.br e www.nestle.com.br, no período da pandemia em decorrência da COVID-19?

(b) Existe relação entre as técnicas argumentativas e as imagens presentes em anúncios publicitários disponíveis em sites de produtos na internet, dentre eles: www.americanas.com.br, www.mcdonalds.com.br, www.cocacolabrazil.com.br, www.natura.com.br, www.avon.com.br e www.nestle.com.br, no período da pandemia ocasionada pela COVID-19?

Para refletirmos sobre essas questões, assumimos a concepção de argumentação como uma atividade que pode atingir todos os níveis de comunicação, desde o menos formal ao mais especializado, exigindo, apenas, a existência de uma linguagem comum ou de uma técnica que possibilite a comunicação, conforme Perelman e Tychek (2005).

E na tentativa de compreendermos melhor acerca das possíveis relações entre as

técnicas de argumentação e as imagens presentes em anúncios publicitários, fizemos algumas incursões sobre alguns elementos pertinentes à composição visual dos textos pela perspectiva da Gramática do Designer Visual (doravante GDV) à luz dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006).

Já no que diz respeito ao gênero anúncio publicitário, identificamo-nos com os trabalhos de Bhatia (2004), Sousa (2017) e Sá (2014) para concebermos o anúncio publicitário como um gênero pertencente à colônia de gêneros promocionais, marcado constitutivamente pelas escolhas do enunciador e que tem como propósito final o consumo (BHATIA, 2004).

Metodologicamente orientadas pela pesquisa qualitativa à luz das contribuições de Flick (2009), nosso trabalho seguiu sete passos que partiram da constatação de nossa questão de pesquisa até a proposição deste capítulo. É importante destacar que nosso corpus se constituiu de 21 exemplares do gênero anúncio publicitário selecionados de diferentes sites de produtos na internet, dentre eles: www.americanas.com.br, www.mcdonalds.com.br, www.cocacolabrazil.com.br, www.natura.com.br, www.avon.com.br e www.nestle.com.br, durante o período de abril de 2020 a junho de 2020. Para ilustrarmos as principais reflexões provenientes de nossa análise, selecionamos três anúncios publicitários que representam nossas principais constatações.

Sobre a organização retórica deste trabalho, ele se organiza em quatro seções. Iniciamos por essa introdução, que apresenta nosso capítulo, seguimos com reflexões importantes acerca das técnicas argumentativas da Nova Retórica e, na terceira seção, discorremos brevemente sobre alguns dos elementos que participam da composição do texto visual à luz dos pressupostos da Gramática do Designer Visual (GDV). Na quarta seção, apresentamos uma discussão sobre os principais aspectos que se revelaram mais importantes em nossa análise e chegamos às considerações finais do capítulo. Dando continuidade à sistematização proposta, passemos à seção seguinte.

2 Revisitando as técnicas argumentativas na Nova Retórica

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre a argumentação pelo viés da Nova Retórica, convém esclarecermos que, em trabalhos anteriores, já discorremos sobre os principais pressupostos desta proposta, razão pela qual nos permitimos lembrar neste capítulo, apenas, algumas das questões centrais sobre essa concepção teórica para o estudo da argumentação.

Tendo como principais representantes Perelman e Tyteca (2005), a Nova Retórica concebe a argumentação como uma atividade que pode atingir todos os níveis de comunicação, desde o menos formal ao mais especializado, exigindo, apenas, a existência de uma linguagem comum ou de uma técnica que possibilite a comunicação (PERELMAN; TYTECA, 2005).

De acordo com essa perspectiva, são basilares para o ato de argumentar: uma tese (logos) a ser defendida pelo orador/enunciador, a imagem que ele tem do auditório (pathos) e

a imagem (ethos) que objetiva construir perante os seus ouvintes. Nesse processo da adesão do ouvinte à tese e aos argumentos, o auditório pode ser diferenciado em três tipos: o primeiro considerado universal por corresponder a todos os seres humanos adultos e normais, o segundo tipo formado, no diálogo, pelo interlocutor, já o terceiro constituído pelo próprio sujeito quando ele delibera as razões de seus atos.

Outro ponto bastante característico dessa vertente teórica para os estudos argumentativos é a concepção de que, na prática discursiva, a argumentação se desenvolve a partir de técnicas argumentativas. Segundo Perelman e Tyteca (2005), essas técnicas se agrupam em quatro grupos: os argumentos quase-lógicos; os argumentos baseados na estrutura do real; os argumentos que fundamentam a estrutura do real e, no quarto grupo, os argumentos pela dissociação das noções. O quadro abaixo ilustra, resumidamente, os argumentos que se organizam em cada grupo dessas técnicas. Em seguida, Passaremos a uma breve diferenciação de cada um dos grupos.

Quadro 1 - Grupos de argumentos

Argumentos quase-lógicos	Contradição, incompatibilidade, ridículo, identidade, definição, analiticidade, tautologia, transitividade, inclusão, divisão, comparação, regra de justiça e reciprocidade.
Argumentos baseados na estrutura do real	Ligações simbólicas, de sucessão e as de coexistência.
Argumentos que fundamentam a estrutura do real	Os exemplos, as ilustrações, o modelo/antimodelo e a analogia.
Dissociação das noções	O rompimento das noções de pares hierarquizados.

Fonte: (PERELMAN; OLBREHCTS-TYTECA, 2005), adaptado pela autora.

O primeiro grupo de argumentos os quase-lógicos apresentam-se como princípios comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Diferentemente dos princípios lógicos da demonstração, os argumentos quase-lógicos podem ser rejeitados pelo auditório.

É característica marcante entre os argumentos pertencentes a esse grupo a exigência de um esforço mental para sua redução ao formal, aspecto que se refletirá na elaboração dos argumentos. Faz-se necessário destacar que os argumentos desse grupo subdividem-se em cinco subgrupos. São eles: (a) argumentos de contradição, de incompatibilidade e do ridículo, (b) argumentos por identidade e definição, analiticidade e tautologia; (c) a regra de justiça e de reciprocidade, (d) argumentos de transitividade, de inclusão e de divisão e, no quinto subgrupo, (e) argumentos de comparação que compreendem os pesos, as medidas e as probabilidades. Logo abaixo apresentamos um exemplo que ilustra o subgrupo mencionado. Nele, identificamos a argumentação pela divisão.

- (1) Todos os homens cometem a injustiça com três finalidades (esta, essa ou aquela); e por duas razões o delito era impossível; quanto à terceira, os próprios adversários

rios não a mencionam.(PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 265)

Na argumentação pela divisão, o todo é constituído pela soma de suas partes e essa adição atua como base para a construção de uma variedade de argumentos. Observamos que, no exemplo mencionado pelos autores, a tripla finalidade da injustiça serve de ponto de partida para a argumentação do enunciador.

Já no que diz respeito ao grupo de argumentos os baseados na estrutura do real, segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 297), eles são marcados por se basearem na estrutura do real, amparando-se nas validades presentes na própria sociedade para promover aproximações entre juízos e estabelecer novos valores. Nesse processo surgem dois tipos de relações. O primeiro tipo envolve as ligações de sucessão que se estabelecem através do vínculo causal, do argumento dos fins e dos meios, do pragmático e do desperdício, da argumentação pela direção e pela superação. No segundo tipo, encontram-se os argumentos constituídos pelas ligações de coexistência que contemplam as técnicas do argumento da pessoa e de seus atos, da autoridade, da essência, da ligação simbólica, das hierarquias e das diferenças de grau e de ordem.

Vejamos, em seguida, um exemplo do primeiro tipo de ligações da argumentação baseada na estrutura do real:

(2) ... ele [Deus] não recusa nada aos pecadores do que lhes é necessário. Necessitam eles de três coisas: da misericórdia divina, da potência divina, da paciência divina...

(PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 312)

No exemplo (2), evidenciamos um caso em que a argumentação pela ligação de sucessão incentiva os pecadores à penitência como meio de conseguir as bênçãos divinas e a salvação de suas almas. Essa estratégia argumentativa é destacada pelos estudiosos como uma forte tendência do discurso publicitário, marcada pelos mecanismos linguísticos usados para persuadir os/as consumidores/as a comprarem e consumirem os produtos e serviços anunciados.

Chegamos à terceira técnica argumentativa identificada na Nova Retórica como os argumentos que fundamentam a estrutura do real, que se subdivide em dois grupos: a fundamentação pelo recurso do caso particular e o raciocínio por analogia. No subgrupo dos argumentos baseados no caso particular, encontram-se os exemplos, as ilustrações e o modelo/anti-modelo. Fechando este grupo temos, ainda, o argumento pela analogia. O segundo subgrupo de argumentos que se fundamentam na estrutura do real é representado pela técnica argumentativa da analogia, caracterizada pela semelhança entre estruturas que seguem a seguinte fórmula: “A está para B assim como C está para D” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 424).

Para ilustrar esse grupo de argumentos destacamos um exemplo de Aristóteles, um caso da argumentação pela analogia.

(3) O que a velhice é para a vida, a noite é para o dia. Logo, diremos a noite velhice do dia e a velhice noite da vida.(PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 453)

Nele, a analogia é apresentada como uma fusão dos dois elementos, a velhice (termo A) está para a vida (termo B), assim como a noite (termo C) está para o dia.

Por fim, temos no quarto grupo de técnicas: os argumentos dissociação das noções. Eles se caracterizam pelo remanejamento dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação, provocando um rompimento das noções de pares hierarquizados.

(4) Não, juízes, violência não é somente aquela que se exerce sobre o nosso corpo e sobre nossa vida; há outra, muito mais grave, aquela que, por ameaças de morte, traz o terror à nossa mente e a deixa muitas vezes fora de si e de seu estado natural.

(PERELMAN; TYTECA, 2005, p.506)

O quarto exemplo é apresentado pelos autores através da extensão do conceito de violência. Segundo Perelman e Tyteca (2005), em casos como o ilustrado no exemplo 4, ocorre uma redefinição dissociadora, representada pela argumentação em torno de uma ampliação da concepção já naturalizada de violência. Após as diferenciações e discussões apresentadas, passemos à terceira seção deste capítulo.

3 Os elementos imagéticos na composição do gênero anúncio publicitário

É inegável o fato de que o gênero anúncio publicitário articula aspectos imagéticos e verbais na construção dos sentidos. Essa constatação tem direcionado os trabalhos dos estudiosos da área para a análise das multisssemioses existente no gênero.

Não obstante a essa realidade, o período da pandemia trouxe o acesso aos ambientes virtuais como uma realidade ainda mais presente no nosso cotidiano, aspecto que se refletiu, também, na intensificação do hábito de compras via internet. Nesse cenário, se direcionarmos nosso olhar diretamente para a composição dos anúncios, poderemos observar que, cada vez mais, os elementos multimodais (jogo de cores, imagens, tamanhos, tipos e cores de letras dentre outros) articulam-se para estabelecer as relações de sentidos no gênero.

Ao estudar a linguagem publicitária, Monnerat (2003, p. 60) enfatiza a importância da relação entre a imagem e o que é associado a ela na publicidade. Vejamos:

A imagem guarda em si duas imagens uma, literal, reprodução do real, puramente denotativa (são os objetos, personagens, ambiente, ação); outra, simbólica, altamente conotativa. Em publicidade, é impossível obter-se uma imagem absolutamente desprovida de conotações. A própria simplicidade, a própria ausência, é simbólica. No nível linguístico existem, da mesma forma, uma mensagem literal, representada pela “superfície do texto”, e uma outra simbólica, que é revelada ou compreendida em profundidade a partir da imagem-texto. É evidente no plano simbólico que se encon-

Dentre os diferentes estudos existentes para a abordagem das imagens, algumas categorias pertinentes à composição dos textos visuais, seguimos a Gramática do Designer Visual (doravante GDV) à luz dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006) para procedermos algumas incursões neste capítulo.

Primeiramente, é oportuno salientarmos que as concepções teóricas oportunizadas pela GDV têm proporcionado importantes trabalhos que nos auxiliam a compreender melhor acerca das multisssemioses que envolvem os textos. Para os diálogos que tencionamos empreender em nossa análise, lançamos nosso olhar, especificamente, para as categorias envolvidas na composição visual do texto multimodal, no caso deste trabalho, nos anúncios publicitários.

Antes de mergulharmos sobre a contribuição dos elementos imagéticos no percurso argumentativo do gênero analisado, convém relembrar que a GDV tem em suas bases os principais pressupostos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday, no que tange à natureza funcional da linguagem, tendo como principais representantes Kress e van Leeuwen (2006).

De acordo com os postulados de Kress e van Leeuwen (2006), Petermann (2006, p. 3) resume a estrutura básica da Gramática do Design Visual por meio do seguinte quadro:

Quadro 2: Estrutura básica da Gramática do Design Visual

Metafunção ideacional: Representação das experiências de mundo por meio da linguagem	Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);
Metafunção interpessoal: Estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor	Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Atitude (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
Metafunção textual: Modos de organização do texto.	Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes que definem o caminho de leitura) Moldura (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

Fonte: PETERMANN (2006, p. 3).

O quadro apresentado identifica importantes aspectos pertinentes às metafunções e que fundamentam a GDV. Diante do recorte proposto para este capítulo, da complexidade característica das metafunções e do quadro de categorias apontadas como base para a estrutura da Gramática do Design Visual, é necessário esclarecer que direcionaremos nosso olhar apenas para a organização da composição textual nos anúncios publicitários.

Ainda no que tange à GDV, para Kress e van Leeuwen (2006), ela comporta três

sistemas inter-relacionados importantes para a análise de um texto em todos os seus modos de organização textual, esses sistemas apontados por Kress e van Leeuwen (2006, p. 3) tomam a metafunção textual de Halliday como base funcional e se identificam como:

- a) Valor informativo
- b) Saliência
- c) Framing

Segundo os autores, no processo da composição multimodal, o valor informativo caracteriza-se pela localização dos elementos, sejam eles os participantes ou os sintagmas que os conectam uns aos outros e ao espectador. Assumindo diferentes valores informativos específicos relacionados às várias “zonas” da imagem: esquerda e direita, parte superior e parte inferior, centro e margem. Segundos os autores, o valor da informação, mais à direita, é um valor desconhecido do leitor, ou seja, a informação Nova e a informação, à esquerda, uma informação já partilhada pelo leitor, sendo considerada, por isso Dada.

Já no caso da saliência, Kress e van Leeuwen (2006) advogam que ela compreende os elementos (participantes e sintagmas representacionais e interativos) que são dispostos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, realizando-se através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho de letras e imagens, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.

O terceiro elemento, dentre os três desse sistema, denominado de framing constitui-se, em linhas gerais, como o enquadramento da(s) figura(s). Ele se configura por meio de elementos que formam linhas divisórias ou mesmo através das próprias linhas que desconectam ou conectam os elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros.

Na procura por ilustrar, ao nosso leitor, alguns dos elementos ora mencionados, apresentamos o exemplo do anúncio de milk shake da rede de lanchonetes McDonalds, representado pela figura 1. Nele, observamos as imagens dos novos shakes, à direita do leitor, sugerindo, assim como defendem Kress e van Leeuwen (2006) a informação nova aos olhos do leitor. Nesse caso, a novidade das bebidas anunciadas pela marca. Posicionada, à esquerda, aparece a passagem: “+++++ crocante, cremoso, gostoso NOVO McSHAKE” como a informação conhecida do leitor. Vejamos em seguida:

Figura 1 – Anúncio Novo Mcshake



Fonte: <https://www.mcdonalds.com.br/novidades/mcshake>. Acesso em: 08.06.2020

Outro aspecto importante na composição visual do anúncio são os elementos pertinentes à saliência. Nesse sentido, o contraste entre o fundo marrom, associado à cor do chocolate, e as cores rosa, branco e bege dão um forte destaque e se articulam ao projeto maior do anunciante de suscitar o desejo de consumir o produto. A saliência revela-se, também, no tamanho das imagens e das letras apresentadas, em cores, tamanhos e formatos diferentes. No que diz respeito ao tamanho das imagens, destaca-se a ampliação dos quatro copos com os milk shakes, que apresentam sabores diferentes, representados por diferentes cores: marrom, rosa, branco (ou bege), representando os diferentes sabores – chocolate, morango etc. – com destaque para as coberturas, que incitam ainda mais o desejo do consumidor a adquirir o produto.

Quanto ao alinhamento das imagens, observamos o framing que enquadra as informações verbais e não verbais. De um lado o texto verbal “Novo MacShake – crocante, cremoso, gostoso”; de outro a imagem dos copos com maior destaque para o copo com o sabor de ovomaltine em relação aos demais tipos de milk shake apresentados à direita do leitor. Observamos que a imagem do copo posicionada destacadamente no centro e em close no anúncio conecta-se, estrategicamente, aos outros três copos de milk shakes posicionados do centro para a direita da imagem. A saliência no tamanho e na cor das letras no tom de bege claro da passagem: “NOVO McSHAKE” também dão destaque ao nome do shake.

Os elementos que se articulam na composição do anúncio ilustrado acima, assim como dos demais exemplos de nossa amostra, reforçam o que destacam Kress e van Leeuwen (2006) sobre a importância dos elementos multimodais e imagéticos para a composição visual do gênero analisado. Cientes disso, salientamos que não ambicionamos dar conta de todos os possíveis desdobramentos analíticos provenientes de todas as metafunções e tão pouco de todo o quadro de categorias apontado como base para a estrutura da Gramática do Design Visual, nos restringiremos aos elementos pertinentes à organização da composição textual nos anúncios publicitários.

4 A interação entre a argumentação e os elementos imagéticos nos anúncios publicitários

Antes de iniciarmos a análise dos anúncios que selecionamos para ilustrar melhor as principais reflexões as quais chegamos, sistematizaremos brevemente o percurso metodológico que orientou este capítulo. Como já mencionado na introdução deste trabalho, este capítulo foi motivado por algumas reflexões provenientes de trabalhos anteriores os quais já revelaram uma importante ligação entre a linguagem verbal e os recursos imagéticos nos anúncios publicitários.

É necessário salientar que, metodologicamente, seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa pelo viés do que defende Flick (2009), considerando que esse tipo de pesquisa se caracteriza, principalmente, pela natureza social e dialética em relação aos fenômenos analisados e pelo contexto que serve de lócus para sua observação. Nessa perspectiva, nosso trabalho seguiu os seguintes passos metodológicos:

- 1) A constatação das questões de pesquisa dada a necessidade de isolamento em virtude da pandemia em decorrência da COVID- 19;
- 2) Seleção e estudo dos textos que serviram de base teórica para a análise dos fenômenos estudados;
- 3) Coleta e seleção do corpus constituído de 21 exemplares do gênero anúncio publicitário selecionados dos sites de produtos na internet, dentre eles: www.americanas.com.br, www.mcdonalds.com.br, www.cocacolabrazil.com.br, www.natura.com.br, www.avon.com.br e www.nestle.com.br, durante o período de abril de 2020 a junho de 2020;
- 4) Observação e análise dos fenômenos estudados no gênero em questão;
- 5) Interpretação analítico-discursiva da relação entre a linguagem verbal e os elementos imagéticos na tessitura de sentidos do gênero anúncio publicitário;
- 6) Sistematização dos dados selecionados através da análise, partindo das teorias de base sobre o fenômeno estudado na procura por estabelecer o diálogo entre os processos analisados na amostra coletada;
- 7) Planejamento e elaboração deste capítulo que apresenta as principais reflexões provenientes de nossa análise.

Cientes de que essas etapas representaram passos importantes para o aprimoramento do conhecimento acerca do gênero em questão, é necessário mencionar que, dentre os 21 anúncios coletados nos sites de produtos da internet, anteriormente mencionados, selecionamos três deles para ilustrar os principais aspectos evidenciados em nossa análise.

Passemos, em seguida, a discussão analítica dos anúncios selecionados.

Figura 2 – Anúncio Motorolaone

Fonte: <https://www.americanas.com.br/>. Acesso em: 18.05.2020



A figura (2) que apresenta o anúncio do celular “Motorolaone” tem o fundo em tons degradê de lilás azulado e traz duas imagens do celular anunciado. Na imagem à direita em close, representando a informação nova, evidenciamos a ênfase nas entradas das multicâmeras do aparelho. Já na imagem à esquerda, atribuído ao elemento dado e já conhecido pelo consumidor, o anunciante mostra a qualidade na resolução da imagem capturada pelo aparelho, exibindo a foto de uma joaninha que, supostamente, estava na flor lilás atrás do celular localizada por trás do celular anunciado.

Além do destaque concedido às imagens nas laterais do anúncio, do lado direito, a saliência também está na ênfase nos detalhes sobre esse modelo do aparelho em letras maiúsculas brancas nas passagens: “revele os detalhes” e “foco nítido nas câmeras”. Esses trechos são seguidos de letras menores em azul com o diferencial do produto: “multicâmeras com sensor de foco a laser” e “câmera macro: fotografe 5x mais perto”, estimulando o desejo de compra de um celular com uma câmera dessa qualidade.

O anúncio analisado ilustra um caso que pode ser classificado como pertencente aos argumentos baseados na estrutura do real através da argumentação pela ligação de sucessão na qual a argumentação pode direcionar-se para buscar causas e determinar efeitos, sugerindo, nestes casos, a apreciação de um acontecimento pelas suas consequências. Nesse sentido, a amostra analisada reforçou o que defendem Perelman e Tyteca (2005) acerca da interação entre os objetivos e os meios empregados para utilizá-los. Constatamos esse recurso como bastante usado pelos anunciantes no caso dos anúncios analisados.

Ainda no que diz respeito ao anúncio 2, podemos verificar também que: o valor informativo, representado pelo posicionamento à direita e à esquerda das imagens, a saliência sobre as imagens dos novos recursos do aparelho com o destaque sobre os tamanhos e os contrastes das cores das letras, como já mencionamos anteriormente, articulam-se fortemente à argumentação pela ligação de sucessão na articulação dos sentidos no gênero através do destaque dado aos elementos disponíveis tanto na linguagem verbal quanto nas imagens apresentadas nos anúncios. Passemos à figura 3 para mais reflexões.

Figura 3 - Anúncio Coca-Cola Brasil



Fonte: <https://www.cocacolabrasil.com.br/marcas>. Acesso em: 18.05.2020

Outro exemplo dos argumentos baseados na estrutura do real é o caso do anúncio da “Coca-Cola Brasil”, representado pela figura 3, apresentando, nesse caso, a argumentação pela ligação de coexistência que une uma pessoa aos seus atos, procurando estabelecer uma interação entre a pessoa, nesse caso a empresa “Coca-Cola”, utilizada como referencial na argumentação e suas ações.

O anúncio, com o fundo colorido nas cores verde, laranja e rosa traz uma perfeita interação entre o imagético e a linguagem verbal evidenciando um caso da argumentação por autoridade revelada na mensagem, à esquerda: “Com mais de 200 produtos, a Coca-Cola Brasil oferece bebidas para diversos momentos do dia, como água, chás, refrigerantes, sucos e mais!”. Essas informações buscam enfatizar a mensagem de que a empresa também está preocupada com a divulgação e consumo de produtos saudáveis. Com isso, a marca tenta argumentar para conquistar o público que é adepto de produtos naturais, saudáveis, como água de coco e chás.

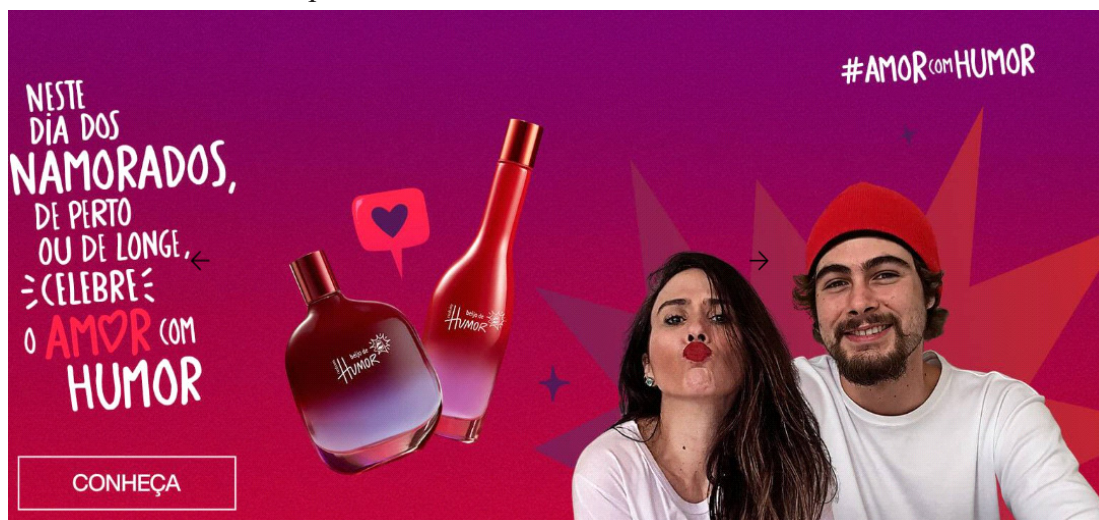
A saliência das letras brancas no fundo colorido em verde e azul claro e o framing evidenciado no posicionamento das quatro imagens com exemplos de bebidas da marca dão destaque à imagem dos produtos no anúncio.

É perceptível a estratégia do anunciante de conceder um alto valor informativo e um forte destaque por meio do close dos produtos: “água de coco Del valle”, “Matte leão”, “Natural whey” e “Tônica schweppes” distribuídos, após o texto verbal, da esquerda para a direita do anúncio. Outro aspecto importante nessa composição de sentidos está na articulação das imagens dos produtos anteriormente mencionados a outros desenhos que remetem ao verão, no caso da “água de coco Del valle” e do “Matte leão”, à prática de atividade física, como no exemplo da bebida “Natural whey” e ao universo dos bares e baladas, no caso da “Tônica schweppes”. Esses desenhos reforçam a variedade das bebidas vendidas pela marca localizando-se na base do anúncio e próximo às imagens dos produtos anunciados.

Passemos ao anúncio analisado na figura 4.

Figura 4- Anúncio perfume Humor

Fonte: <https://www.natura.com.br/> Acesso em: 08.06.2020



Com o fundo em degradê da cor vermelha, vinho e lilás, o anúncio (4) apresenta o perfume “Humor” da marca de cosméticos “Natura”. Ele exhibe, à direita do leitor, com valor de informação nova, a imagem de um casal bastante conhecido nas mídias constituído pela comediante e atriz, Tatá Werneck, e seu marido, o também ator, Rafael Vitti.

Localizada, à esquerda, apontada por Kress e van Leeuwen (2006) como informação conhecida do leitor temos a passagem: “Neste dia dos namorados, de perto ou de longe, celebre o amor com Humor” ao lado da imagem de dois tipos do perfume “Humor” que aparecem, no meio do anúncio com a embalagem na cor vinho articulando-se com os tons de vermelho vinho e lilás usados no fundo do anúncio.

Diferente dos casos anteriores, o anúncio (4) apresenta um exemplo do grupo de argumentos que fundamentam a estrutura do real através da argumentação pelo modelo.

No anúncio analisado, evidenciamos a associação positiva da imagem do casal transferida para o perfume “Humor” da marca. Segundo Perelman e Tyteca (2005), o valor do prestígio transferido para a autoridade enunciativa é o diferencial desse tipo de argumento, que se estabelece quando uma pessoa ou um grupo delas utiliza sua autoridade para fazer com que outros admitam sua tese. Recurso este utilizado pelo anunciante ao trazer o casal em que a atriz é também comediante dando mais destaque ao nome do perfume.

Ao observarmos o anúncio, percebemos o contraste da saliência do branco nas letras da mensagem verbal do anúncio em associação ao branco das blusas usadas pelo casal, apontado como modelo de humor a ser seguido. Além disso, essa coincidência de cor confere identidade e credibilidade atestada pelo casal que se articula harmoniosamente com a marca e com o produto ofertado. O alinhamento da mensagem verbal “Neste dia dos namorados,

de perto ou de longe, celebre o amor com Humor” com as imagens disponíveis no anúncio, imagens do produto e do casal, apresenta o framing, que reforça a tentativa do anunciante em sugerir, na nossa concepção, o que está colocado ao alcance do consumidor.

Por meio da análise empreendida, pudemos evidenciar que as categorias pertinentes à composição visual do texto que compreendem elementos ligados ao valor informativo, à saliência e ao framing interagem intensamente com o percurso argumentativo no gênero anúncio. Diante disso, passaremos às nossas considerações finais.

Considerações finais

É consenso, atualmente, entre os analistas de gênero o fato de que o anúncio publicitário relaciona diversos recursos linguísticos e imagéticos em sua composição. Nesse gênero, a linguagem tem como principal objetivo a adesão do consumidor a uma ideia e ao estímulo à aquisição de um produto.

Na busca por conhecer mais sobre esse gênero, este capítulo teve como objetivo discutir acerca de como a argumentação através das técnicas argumentativas inter-relacionam-se com as imagens apresentadas nos anúncios publicitários disponíveis na internet no período da pandemia em decorrência da COVID-19.

No que tange às técnicas argumentativas, a amostra analisada reforçou o que defende Perelman e Tyteca (2005) acerca da interação entre os objetivos e os meios empregados para utilizá-los. Nesse sentido, os argumentos apresentaram-se como um recurso bastante usado pelos anunciantes no caso dos anúncios analisados.

Esse tipo de argumento parte da ideia que defende a constituição e a adequação dos objetivos aos meios disponíveis, salientando que, em alguns casos, esses meios podem tornar-se os fins, no caso da argumentação no gênero anúncio publicitário, os elementos imagéticos articulam-se aos objetivos argumentativos do anunciante.

Quanto à interação entre os argumentos e os elementos constitutivos das imagens no gênero, percebemos que, na procura por argumentar acerca dos produtos anunciados, o enunciador utiliza o valor informativo, a saliência e o framing a serviço do que pretende anunciar. Nessa tessitura de sentidos, o valor da informação dada e da informação nova são manipulados, convergindo para o que defendem Kress e van Leeuwen (2006) sobre o que já é conhecido e o que pode ser novidade aos olhos do leitor e possível consumidor dos produtos.

Os elementos reveladores da saliência, por exemplo: os tamanhos de letras e imagens, as cores e o contraste usados pelos anunciantes são bastante explorados, buscando evidenciar os meios e resultados do consumo dos produtos. O framing também revelou-se como bastante utilizado na tentativa de vislumbrar uma possível proximidade entre os produtos anunciados e o consumidor por meio da conexão dos elementos disponíveis na imagens.

Em linhas gerais, podemos evidenciar que o valor informativo, a saliência e o framing articulam-se fortemente aos argumentos na veiculação de sentidos no gênero analisado, visando, na nossa concepção, dar maior destaque ao produto anunciado e, provavelmente, convencer o leitor a comprar o produto.

REFERÊNCIAS

- BHATIA, Vijay. **Worlds of written discourse a genre-based view**. London: Continuum, 2004.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. The meaning of composition. In: KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006. p. 174-214.
- LIMA, Edmar Peixoto; SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. A argumentação pelo modelo em anúncios de cosméticos: dialogando com as ideologias. In: SOUSA, M. M. F.; LEAL, A. P. B.; SILVA, L. H.; IRINEU, L. M. (orgs.). **Gêneros Discursivos: para ler, ver e ouvir**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2015, v.01, p. 15-32.
- MONNERAT, Rosane. **A publicidade pelo avesso: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação da palavra publicitária**. Niterói: Ed. UFF, 2003.
- PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Obrechts. **Tratado da argumentação: A Nova Retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PETERMANN, Juliana. Imagens na publicidade: significações e persuasão. **UNIrevista**, Vol. 1, nº 3, 2006. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade. Acesso em: 03 junho 2019.
- SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos. **Argumentação e processo referencial anafórico no anúncio publicitário de cosmético**. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2014.
- SOUSA, Maria Margarete Fernandes. **A linguagem do anúncio publicitário**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

EXPRESSÕES ADVERBIAIS DESLOCADAS EM INÍCIO DE PERÍODO E ENQUADRAMENTO DO DISCURSO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE TEXTOS ACADÊMICOS

Ana Lúcia Tinoco Cabral
Manoel Francisco Guaranha

Considerações iniciais

A produção textual exige cuidado na segmentação das partes do texto e na conexão entre elas para assegurar a continuidade de sentidos de acordo com as intenções de dizer do produtor, marcando a organização discursivo-argumentativa do texto. Nesse processo, a escolha e emprego estratégico dos elementos que demarcam as partes de um plano de texto indicam que os movimentos da construção textual, tanto descendentes como ascendentes, constituem uma importante tomada de decisão, a qual depende em grande parte da elaboração de um projeto enunciativo (Cabral, 2013), isto é, de uma reflexão por parte do produtor a respeito da orientação argumentativa desejada e dos sentidos que ele pretende que o leitor construa a partir de seu texto. Essa é uma habilidade própria do produtor maduro, que inclui o leitor em seu projeto textual (Kellogg, 2008) e responsabiliza-se pela compreensão visada. Essa questão se torna ainda mais crucial quanto o objetivo é argumentativo, contexto no qual o texto é voltado a um leitor de quem se deseja que aceite como válida determinada conclusão defendida no texto. A utilização estratégica e controlada desses elementos do tecido textual constitui um desafio para os produtores em geral, e é apontada como uma das maiores dificuldades dos estudantes em suas práticas de produção textual (Cabral, 2015; Cabral & Guaranha, 2016) em todos os níveis de ensino.

Este trabalho parte do princípio de que a análise de textos do ponto de vista da argumentação deve envolver três questões: o contexto enunciativo, as escolhas linguísticas e a organização textual (Cabral, 2016a; 2016b). Também assumimos, com essa autora, que a produção textual constitui um processo de escolha e organização do material linguístico em função dos objetivos discursivos do produtor. A língua oferece ao produtor os meios e lhe impõe limites de uso (Ducrot, 1984), “as escolhas linguísticas estão a serviço de um querer dizer de um sujeito que atua em interação, está inserido em determinado quadro enunciativo, numa relação intersubjetiva, e é, portanto, produtor de textos.” (Cabral, 2016a, p. 37).

Além disso, o produtor organiza seu texto (Adam, 2011) conforme seus objetivos e deixa marcas para o seu leitor. Essa visão encara a produção textual como um processo que exige cuidado na composição do plano textual, inclusive na segmentação das partes do texto e na conexão entre elas para assegurar a continuidade de sentidos de acordo com as intenções de

dizer do produtor, marcando linguisticamente o arranjo discursivo-argumentativo do texto, o que direciona, em certa medida, a leitura.

Os conectores, sendo elementos cruciais para a organização do discurso, costumam ser foco de atenção quando a temática versa sobre os organizadores textuais. Há, entretanto, outros elementos igualmente importantes, sobre os quais este artigo irá tratar: são as expressões adverbiais deslocadas em início de período, estratégia bastante utilizada em textos científicos e teóricos, com diversas finalidades. O objetivo deste capítulo é explorar as funções discursivo-organizacionais e argumentativas desses elementos em artigos publicados em uma revista científica da área da Linguística para verificar os efeitos do seu emprego, na organização do plano de texto e na construção argumentativa dos sentidos. As análises servem de base para uma reflexão sobre a proficiência escritora e as práticas de escrita na universidade por estudantes de pós-graduação.

Para tanto, este capítulo será dividido em três partes, além destas considerações iniciais e das finais: a) abordagem das expressões adverbiais deslocadas para a posição antepostas ao período ou pré-verbal, focalizando sua função na organização textual; b) verificação de seu funcionamento em excertos extraídos de artigos científicos publicados em revistas da área da Linguística; c) breves considerações acerca das práticas de escrita na universidade que visam a tornar os estudantes proficientes na escrita acadêmico científica, esta, por sua vez, argumentativa.

1 Expressões adverbiais deslocadas para início de período: sua função de enquadramento do discurso

Adam, ao abordar as ligações “que asseguram a continuidade textual” (2011, p.231), classifica as anáforas e coreferências como “ligações de significado” e os conectores como “conexões”. As conexões, segundo o autor, compreendem conectores, organizadores e marcadores. Ainda de acordo com ele, “é útil distinguir, na classe geral dos conectores, três tipos de marcadores de conexão: os conectores argumentativos propriamente ditos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa” (ADAM, 2011, p.179).

Segundo Adam (2011, p.180), a função fundamental desses elementos é marcar uma conexão entre duas unidades semânticas para criar uma estrutura. Elas podem acrescentar ou não a indicação de responsabilidade enunciativa ou de orientação argumentativa (ADAM, 2011, p.180). Adam propõe também observar seu escopo, isto é, a parte do texto sobre a qual recaem, se à direita ou à esquerda.

Adam (2011) apresenta, ainda, uma variedade classificatória para os organizadores textuais: espaciais, temporais, enumerativos, além de outros tipos de marcadores, como, por exemplo, os marcadores de mudança de tópico, de ilustração, de exemplificação, e marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa, além dos conectores argumentativos, estes

também subdivididos em várias taxonomias: conectores argumentativos marcadores de argumento, conectores argumentativos marcadores de conclusão, conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte, conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos.

Embora seja extensa a classificação proposta por Adam (2011), não a podemos considerar exaustiva, e acreditamos que essa não deveria ser mesmo a intenção dele. De qualquer forma, trata-se de uma taxonomia bastante útil às análises textuais.

Há, entretanto, uma proposta um tanto diversa da de Adam (2011) que, acreditamos, seja bastante pertinente para o estudo de textos da área acadêmica e, especialmente, para a prática de escrita acadêmica quando nosso objetivo é tornar os estudantes proficientes para a escrita de artigos científicos. Trata-se da proposta apresentada por Charolles e Vigier (2005) e por Charolles (2006). Esses autores dividem os processos de coesão e coerência na linearidade textual em dois tipos de processos: relações de conexão e relações de indexação.

As relações de conexão dizem respeito a relações que se estabelecem com a parte textual que precede o ponto considerado. As relações de indexação dizem respeito a relações que se estabelecem com a parte textual que vem em seguida ao ponto considerado. É importante ter claro que esses dois tipos de processos são complementares na construção da coesão e coerência discursivas, conforme destacam Sarda e Vigier (2016).

Cabe, nesse contexto, explorar as relações de indexação, especialmente as expressões adverbiais deslocadas para a posição pré-verbal, em início de enunciado, pois, segundo esses autores, elas são bastante utilizadas em textos teóricos e técnicos.

Antes de apresentar sua ocorrência em textos acadêmicos, apenas para ilustrar e explorar o conceito, tomemos um exemplo retirado recentemente do jornal de maior circulação no Brasil, a Folha de S. Paulo:

Em sua delação, Cabral confessou que cobrava 5% de propina sobre os grandes contratos do estado durante sua gestão (2007-2014). Ele reconheceu ser dono dos cerca de US\$ 100 milhões depositados em contas no exterior em nome de doleiros.” Folha de São Paulo, quinta-feira, 16 de janeiro de 2021, Poder – “Tribunal abre brecha para reduzir pena tricenária de Sérgio Cabral”, Italo Nogueira.

No breve excerto extraído do jornal A Folha de S. Paulo, podemos observar três dimensões dessas expressões adverbiais deslocadas que dizem respeito:

a) Às relações correferenciais entre os termos: “Cabral”, “sua delação” e “sua gestão”, especialmente marcadas pelos pronomes possessivos.

b) À correferenciação entre os termos “propina”, “100 milhões”, do mesmo campo semântico, sendo que o último termo representa metonimicamente parte do primeiro, “propina”.

c) Às relações entre os fatos denotados nos dois segmentos do parágrafo: 1 “Cabral confessou que cobrava 5% de propina sobre os grandes contratos do estado”; 2 “reconheceu ser dono dos cerca de US\$ 100 milhões; 3 “[100 milhões] depositados em contas no exterior em nome de doleiros”.

É relativamente ao funcionamento da relação entre esses três segmentos que este artigo trata: os três enunciados relacionadas têm em comum alguma ligação com a expressão adverbial topicalizada “Em sua delação”.

Conforme Charolles (2006), nesse tipo de situação, o produtor extrai uma dimensão do conteúdo proposicional para colocá-la como fator comum. Ele chama esse fenômeno de indexação e afirma que essa capacidade de indexação diz respeito aos sintagmas preposicionados em posição pré-verbal. Essa função Charolles chama de “enquadramento” do discurso.

Os sintagmas preposicionados de enquadramento, como denomina Charolles (2006, p.36), possuem algumas características: a) o índice que eles colocam em destaque é ativado pelo discurso precedente; b) eles apontam para frente enquanto as anáforas e os conectores exigem que se retome o segmento precedente; c) não constituem tópico para o que vem depois, no sentido de que o segmento de discurso que eles enquadram não é “a respeito de”, do índice expresso pelo elemento adverbial; e d) não são hierárquicos uma vez que os conteúdos proposicionais que recaem sobre sua extensão, satisfazendo todos ao critério denotado pelo adverbial, são, do ponto de vista lógico, equivalentes em relação a ele.

Conforme dito em “a”, o índice que eles colocam em destaque é ativado pelo discurso precedente. Isso quer dizer que eles aparecem com frequência depois de um enunciado “ativador” que anuncia a dimensão explorada pelo elemento adverbial. No texto da Folha, por exemplo, temos, nos parágrafos anteriores ao que estamos analisando a expressão que cumpre essa função “A delação do ex-governador”:

A delação do ex-governador, contudo, se enfraqueceu após o ministro Dias Toffoli, do STF, determinar o arquivamento dos inquéritos abertos a partir do acordo, sem qualquer investigação.

Pesam contra Cabral quatro mandados de prisão preventiva, que devem ser derrubados um a um para que ele seja solto. (grifo dos autores).

Os sintagmas preposicionados de enquadramento não participam diretamente do tópico do discurso, mas cumprem uma importante função de organizá-lo. No excerto extraído da Folha, o tópico é a confissão de Cabral, não especificamente a delação; “em sua delação” organiza os dois itens do tópico “Cabral confessou”: a cobrança de propina e o reconhecimento da propriedade dos dólares. Podemos dizer, com Charolles (2005a), que esses sintagmas organizam a distribuição do tópico discursivo. Tal organização, segundo o autor, auxilia a clareza do texto na medida em que as informações relativas ao tema em discussão apresentam algumas características comuns, explicitadas pelo sintagma preposicionado. Eles iniciam os blocos de

texto nos quais se repartem as informações. Eles têm, segundo Charolles (2005b), uma função de enquadramento pode ser exercida pelos advérbios e expressões adverbiais circunstanciais de tempo e espaço, que delimitam o universo de discurso, pelas expressões de tipo “Em X”, que localizam estados de coisas atribuindo-lhes uma fonte, pelos conjuntos adverbiais correlativos de tipo “de um lado/de outro lado” que inscrevem conteúdos em séries lineares localizando-os metadiscursivamente; expressões do tipo “no que diz respeito a X”, “no que concerne X”, que destacam um ou vários referentes já evocados no discurso, expressões de caráter mediativo ou conformativo como “de acordo com Y”, entre outros.

2 Expressões adverbiais de enquadramento em textos acadêmicos: uma estratégia para a organização do plano textual

A partir de agora, este artigo vai analisar essas funções em textos acadêmicos publicados em revista científica, a Revista Linha d'Água, da USP. Uma leitura dos textos publicados em uma edição da revista confirmou a afirmação de Charolles (2006) de que essa estratégia é muito utilizada em textos de cunho teórico científico, como é o caso dos artigos publicados em revistas acadêmicas, conforme destacaremos no modelo apresentado.

Seguindo o modelo proposto por Charolles e Vigier (2005), podemos destacar no exemplo apresentado:

No que toca aos entraves [...], podemos dizer que uma das grandes fronteiras que separam os estudos da argumentação e os do discurso está nas concepções de língua e de sujeito sustentadas, declarada ou não declaradamente, por cada um dos dois lados. Se a discussão teórica acerca desses dois conceitos é cara às teorias do discurso, sobretudo para a Análise do Discurso dita de linha francesa, o mesmo não podemos afirmar acerca dos estudos retóricos e argumentativos, pois sabemos que nunca foi de interesse de Aristóteles ou de Chaïm Perelman, por exemplo, discutir, especificamente, os conceitos de língua e de sujeito, o que torna injusta qualquer crítica endereçada a esses e outros autores sobre tal matéria. (Piris, 2016, p. 98).

Observando o exemplo destacado, podemos construir a seguinte estrutura, seguindo o modelo apresentado por Charolles e Vigier (2005):

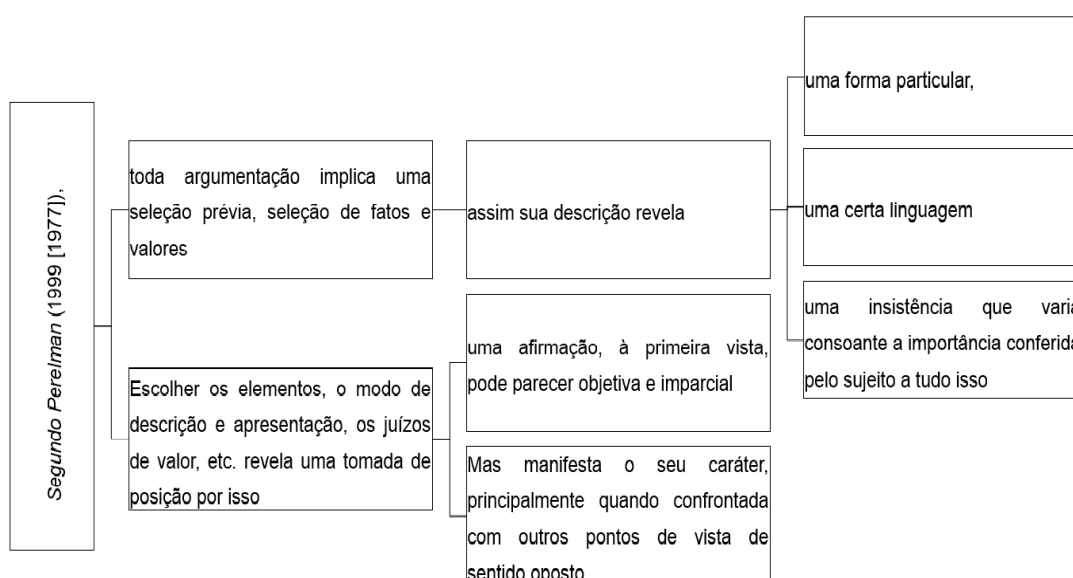
Esquema 1: Função de enquadramento da expressão adverbial

Além do fato mais evidente de que a expressão adverbial “no que toca aos entraves” estabelece uma relação com o que está dito anteriormente e aponta para o conteúdo subsequente, o modelo apresentado por Charolles e Vigier (2005) e aplicado no Esquema 1 permite que se compreenda o caráter de enquadramento dessa expressão. Vale dizer que, além do escopo da expressão recair sobre todos os temas desenvolvidos no parágrafo, o elemento topicalizado nela, “entraves”, integra-os uma vez que as informações contidas no parágrafo são rotuladas pela expressão adverbial em questão. Essa é uma das funções dessas expressões, segundo Charolles e Vigier (2005).

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos levantar expressões como a destacada cumprindo diferentes funções, já exploradas pelos autores citados, que retomaremos aqui como exemplos adicionais. Um dos usos mais frequentes em textos científicos consiste em expressões de tipo “Em X” ou “Segundo X”, que localizam estados de coisas atribuindo-lhe uma fonte. São expressões de caráter mediativo:

Segundo Perelman (1999 [1977]), [toda argumentação implica uma seleção prévia, seleção de fatos e valores], [assim sua descrição revela uma forma particular, uma certa linguagem], [uma insistência que varia consoante a importância conferida pelo sujeito a tudo isso.] [Escolher os elementos, o modo de descrição e apresentação, os juízos de valor, etc. revela uma tomada de posição] [por isso uma afirmação, à primeira vista, pode parecer objetiva e imparcial], [mas manifesta o seu caráter, principalmente quando confrontada com outros pontos de vista de sentido oposto.] (AZEVEDO, 2016, p. 250, grifo e colchetes nossos)

A partir do exemplo dado, podemos construir a seguinte estrutura apresentada no Esquema 2:



Esquema 2: Função das expressões de caráter mediativo

Por meio do Esquema 2, podemos verificar que a expressão “Segundo Perelman (1999 [1977])” enquadra todo o parágrafo e também podemos perceber que há, por assim dizer, subenquadramentos aninhados ou encapsulados às duas grandes linhas de considerações sobre a argumentação que dizem respeito às conclusões que podem ser tiradas acerca da seleção de elementos empreendida no processo argumentativo: “o que” produz e “como” essa seleção opera no processo argumentativo. Dessa forma, no primeiro subenquadramento encapsulado, podemos encontrar considerações conclusivas sobre “o que” a escolha revela acerca da argumentação introduzidas pelo advérbio “assim”, que articula os dois segmentos do parágrafo, imprimindo caráter conclusivo. Já no segundo subenquadramento encapsulado, podemos encontrar considerações sobre “como” a seleção opera no processo argumentativo criando efeitos

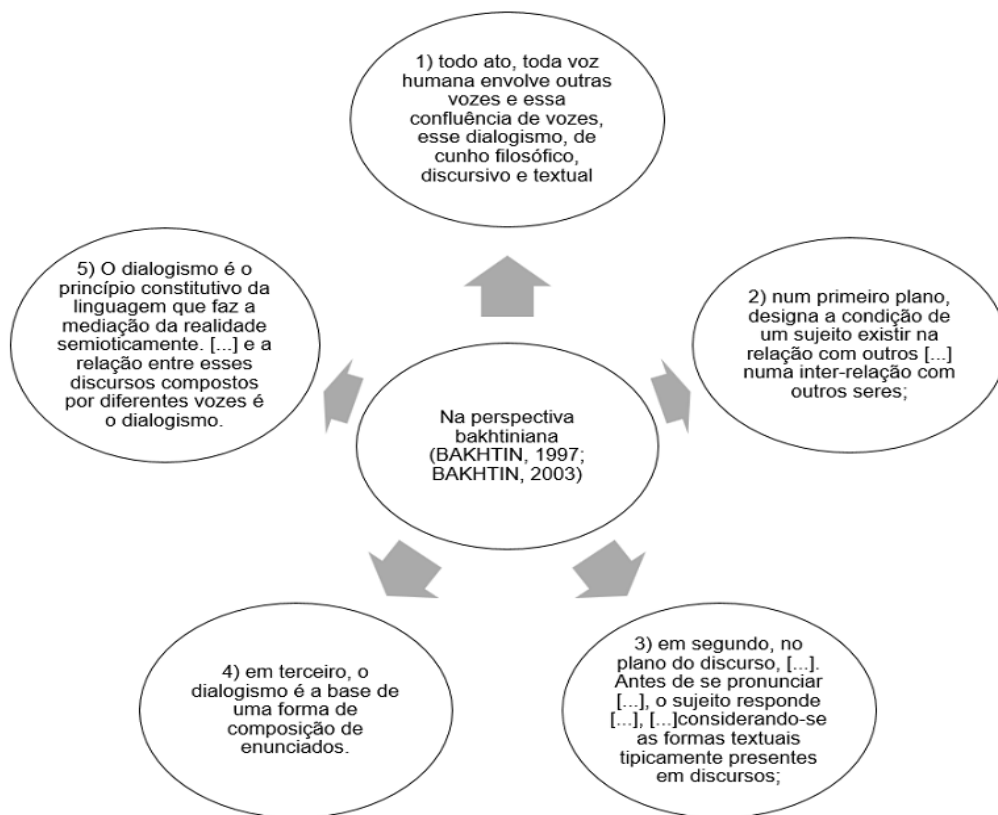
de sentido opostos no que diz respeito à sua aparentemente objetividade e efetiva subjetividade. Esses efeitos são introduzidos pela locução “por isso”, aqui com sentido de “consequentemente”. Já o contraste entre os dois efeitos de sentido é introduzido pelo conector marcador de contra-argumento (Adam, 2011) “mas” que introduz o último elemento encapsulado.

Quanto a subencapsulamentos, podemos observá-los presentes em conjuntos adverbiais correlativos de tipo “de um lado/de outro lado” que inscrevem conteúdos em séries lineares localizando-os metadiscursivamente. No caso do exemplo analisado a seguir, esses correlativos aparecem expressos por expressões enumerativas “num primeiro plano”, “em segundo, no plano do discurso...” e “em terceiro...”, dado o caráter não bidimensional, mas tridimensional do fenômeno que o texto descreve:

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 2003), todo ato, toda voz humana envolve outras vozes e essa confluência de vozes, esse dialogismo, de cunho filosófico, discursivo e textual, num primeiro plano, designa a condição de um sujeito existir na relação com outros e de agir sempre frente a esses sujeitos e de seus atos, no confronto de um eu e um tu, o que permite que um ser se torne social na interação, numa inter-relação com outros seres; em segundo, no plano do discurso, faz com que o sentido se estabeleça entre formas de enunciados/discursos já produzidos e que podem vir a ser produzidos. Antes de se pronunciar diante do outro, o sujeito responde a esse outro, resposta ativa presumida do outro, considerando-se as formas textuais tipicamente presentes em discursos; em terceiro, o dialogismo é a base de uma forma de composição de enunciados. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem que faz a mediação da realidade semioticamente. O mundo é semiotizado pelos discursos, e a relação entre esses discursos compostos por diferentes vozes é o dialogismo. (Puzzo e Berti-Santos, 2015, p. 30.)

O texto está enquadrado por meio da expressão adverbial de caráter mediativo “Na perspectiva bakhtiniana”, que apresenta a fonte do conteúdo dito, e subenquadrado por meio de expressões enumerativas que subcategorizam a perspectiva do teórico que representa a fonte dos conceitos expostos no artigo, no sentido de desdobrar as diferentes dimensões apresentadas por ele, como poderia fazê-lo por meio de organizadores textuais “de um lado/de outro lado” caso o fenômeno fosse de caráter binário. No caso do texto em questão, o objetivo de conceituar o fenômeno dialogismo como princípio constitutivo da linguagem dá-se de dois modos: dedutivamente, ao apresentar parte do conceito no fragmento transcrito no balão 1 do Esquema 3; e indutivamente, ao complementar o conceito por meio do fragmento transcrito no balão 5 depois de categorizá-lo a partir de suas diversas dimensões nos segmentos transcritos nos balões 2 e 3, do mesmo esquema 3. Desse modo, o texto movimenta-se em sentido horário propondo um tipo de argumentação em que as ideias complementam-se de modo circular conferindo ao leitor a perspectiva de que as diferentes dimensões do fenômeno descrito, o dialogis-

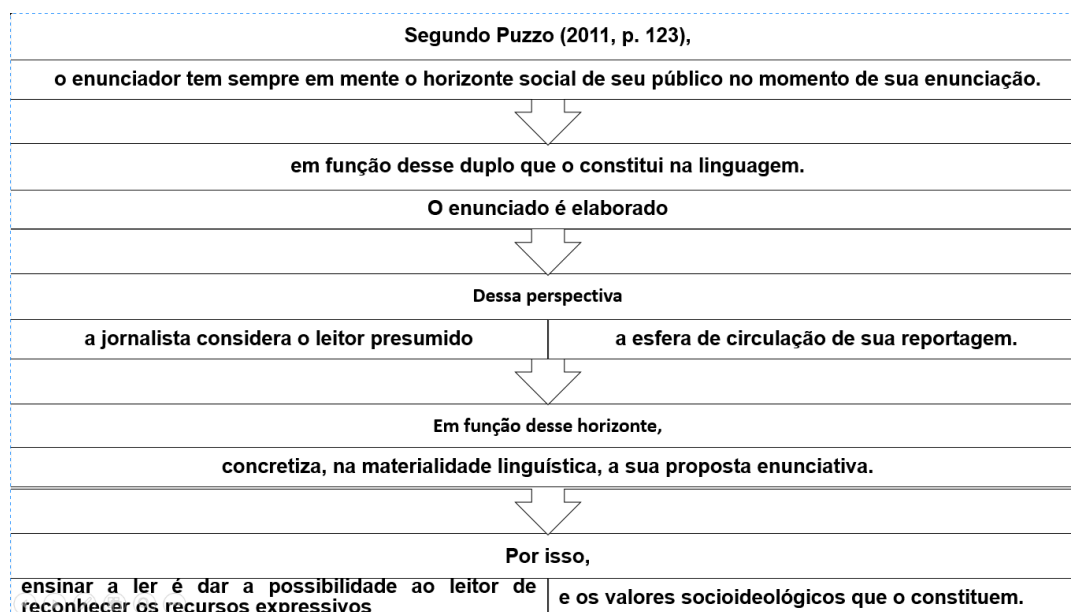
mo neste caso, integram-se harmonicamente ao conceito, articulando-se à expressão adverbial deslocada para o início do parágrafo.



Esquema 3. Função de conjuntos adverbiais correlativos e enumerativos

Outro ponto que chama a atenção quando observamos os discursos expositivos científicos ou técnicos, nos quais os sintagmas preposicionados são muito numerosos, é que eles funcionam muito frequentemente em série, propiciando ao leitor que tenha uma visão do desdobramento dos aspectos de determinado fenômeno, o que poderíamos denominar processo segmentado encabeçado por uma expressão que enquadra o fenômeno mediativamente. É o que veremos no exemplo a seguir:

Segundo Puzzo (2011, p. 123), o enunciador tem sempre em mente o horizonte social de seu público no momento de sua enunciação. O enunciado é elaborado em função desse duplo que o constitui na linguagem. Dessa perspectiva, a jornalista considera o leitor presumido e a esfera de circulação de sua reportagem. Em função desse horizonte, concretiza, na materialidade linguística, a sua proposta enunciativa. Por isso, ensinar a ler é dar a possibilidade ao leitor de reconhecer os recursos expressivos e os valores socioideológicos que o constituem. (PUZZO e BERTI-SANTOS, 2015, p. 32)



Esquema 4. Função dos sintagmas preposicionados na construção de processos segmentados de apresentação de conceitos.

No caso específico da construção de processos segmentados por meio dos sintagmas preposicionados, chamamos a atenção para a importância do uso dos pronomes demonstrativos “desse”, “dessa” e “desse”, respectivamente, que constituem o elo entre os diferentes segmentos encaminhando-os para a conclusão introduzida pela locução “por isso”, neste caso com valor conclusivo, que, neste caso, não remete ao início do processo, em que trata do horizonte do enunciador, mas amplia, no final do processo, à aplicação da propriedade do enunciador, o produtor, ao enunciatário, o leitor. Poderíamos dizer que a primeira etapa do processo se projeta, no projeto de texto em questão, na última etapa.

Emprego de expressões de caráter adverbial deslocadas: breves reflexões relacionadas às práticas de escrita na universidade

Embora tenhamos apresentado apenas alguns exemplos concretos do uso de expressões de caráter adverbial deslocadas para início de período, cremos poder afirmar seu emprego constitui uma estratégia bastante utilizada em textos acadêmicos. Além disso, considerando o veículo do qual os artigos analisados foram extraídos, podemos inferir que se trata de uma estratégia utilizada por produtores proficientes. Essas duas observações nos permitem construir algumas reflexões acerca da proficiência em escrita na universidade relacionando-a à prática de produção de artigos científicos.

Conforme defendem Kellog e Whiteford, “o conceito de expertise de escrita significa essencialmente a capacidade de escrever textos de um gênero específico” (2012, p.109, tradução dos autores). Relativamente à proficiência para a produção de artigos acadêmicos, podemos ainda afirmar, com base no postulado de Kellog e Whiteford (2012, p.109, tradução dos autores), que “definir expertise em escrita é difícil porque os tipos de textos gerados por pro-

fissionais são muito variados”. Grande parte dos estudantes que ingressam no mestrado ainda não são proficientes na escrita do gênero artigo científico, fato que se comprova pela frequência com que ouvimos desses próprios estudantes de pós-graduação queixas a respeito de suas dificuldades na produção de artigos científicos, gênero exigido deles nesse nível de formação.

Estabelecemos, com Cabral e Guaranha (2015, p. 170), “as bases para o tratamento da escrita como um processo de escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido”. Considerando, pois, com os mesmos autores, que a “construção de um texto constitui um processo do qual participam conhecimentos de diversas categorias e também os linguísticos, lexicais e gramaticais, que serão usados pelo sujeito para escolher a melhor forma de dizer” (CABRAL; GUARANHA, 2015, p. 173), defendemos que é fundamental, para a formação de proficiência dos estudantes na escrita de artigos científicos, dar-lhes acesso a estratégias de organização da materialidade textual próprias desse gênero e, entre elas, dar especial atenção às expressões adverbiais em posição deslocada para início do período, considerando as diversas funções que elas exercem quanto ao enquadramento, subenquadramento, organização e hierarquização das informações constituindo importante estratégia para levar a cabo um plano de texto. Corrobora esse pensamento o postulado de Cabral e Guaranha (2015, p. 174), segundo o qual, é “evidente a importância da ampliação do conhecimento metalinguístico para a produção textual, especialmente no que diz respeito à escrita de textos persuasivos, buscando a ampliação de um conhecimento meta-argumentativo.” A esse respeito, vale lembrar, Fayol, Foulin, Maggio e Lété (2012) pesquisadores que trabalham com o desenvolvimento da escrita argumentativa. Para eles, forma de linearização, a linearização do conteúdo no processo de textualização deve levar em conta o leitor, mas sempre se dá conforme as habilidades linguísticas do produtor. Daí a importância de se trabalhar, nas práticas de escrita na pós-graduação, estratégias para a escrita de artigos científicos.

É importante considerar ainda, conforme observam Lima e Cabral (2019, p.), que “interagimos pela escrita e isso quer dizer que todo texto é, em princípio produzido para alguém, real ou virtual, pois todo texto implica um leitor”. Isso é sobretudo verdade relativamente aos artigos acadêmicos, cuja função, conforme Motta-Roth e Hendges (2010) está ligada às pressões para “escrever e publicar”, que, segundo as autoras leva a “um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 13). As autoras destacam a importância de se convencer o leitor da relevância do estudo apresentado no artigo o que, segundo as autoras, inclui também o emprego adequado de estratégias linguísticas, visando o leitor da área específica. As observações dessas autoras evidenciam a dimensão argumentativa dos artigos científicos e a importância das escolhas linguísticas para que essa dimensão se concretize. Há ainda, no dizer das autoras um destaque para relação entre o texto e o leitor.

Com respeito à consideração do leitor pelo produtor do texto, destacamos que essa é

uma habilidade do produtor maduro, o qual “procura incluir o leitor no processo de produção, refletindo sobre a orientação e a construção dos sentidos que se pretende dar ao texto e, por conseguinte, responsabilizando-se também pela compreensão visada, criando um projeto enunciativo” (CABRAL, 2013, p. 256). Para tanto ele organiza seu texto nesse sentido, selecionando suas ideias, escolhendo as palavras e construções, tendo presente uma imagem da interpretação que o leitor poderá ter, ou que se deseja que ela tenha (KELLOGG, 2008). A (re)organização dos conteúdos na linearização textual é etapa de produção defendida por Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996, p.146). Aliás, tanto David e Plane (1996) quanto Coirier, Gaonac’h e Passerault dão destaque ao conhecimento de um determinado domínio do saber, a um conhecimento linguístico, mas igualmente dão destaque à necessidade de se dominar um sistema de organização estratégica para a transmissão desse conhecimento em textos. Essa organização pode beneficiar a construção dos sentidos do texto, conforme mostramos nos breves exemplos de uma estratégia que pode ser trabalhada no sentido de que o texto produzido possa refletir um projeto composicional, de acordo com o querer dizer do produtor, orientando o leitor nesse sentido.

Considerações finais

Ao iniciarmos este capítulo destacamos a importância da marcação das partes do texto para articular e organizar as informações para conduzir a leitura nos sentidos desejados pelo produtor, orientando argumentativamente os sentidos. Com base nesse pensamento, o desenvolvimento do capítulo cuidou de explorar as expressões adverbiais em início de período, verificando suas funções na organização textual e na construção dos sentidos de artigos científico. Mencionamos que o emprego de estratégias linguísticas para esse fim costuma gerar insegurança em estudantes, inclusive naqueles que já estão no nível de pós-graduação e apresentamos algumas reflexões acerca do desenvolvimento da proficiência escritora, articulando-as à escrita de artigos acadêmicos, gênero fundamental para o bom desempenho de estudantes de pós-graduação, uma vez que desses estudantes exige-se a publicação de artigos como parte das atividades a serem desempenhadas em sua formação.

Acreditamos que os conteúdos expressos em qualquer texto, e aqui chamamos a atenção para textos acadêmicos, ganham relevo quando determinado conteúdo é revestido de uma arquitetura estrutural própria do gênero a que pertence, por assim dizer, adequada aos objetivos enunciativos a que se propõem os materiais linguísticos. Todo texto acadêmico de divulgação científica quer que aquilo que ele tematiza seja percebido pelo leitor como produto de um conhecimento legítimo, construído metodicamente, e que as articulações entre as ideias sejam, portanto, resultado de uma construção lógica e precisa. Diferente de uma obra ficcional, em que o jogo, a surpresa, fazem parte da interação entre os produtores e os leitores dos textos, nos gêneros acadêmicos não há espaço para construções linguísticas cujos fios soltos obriguem o leitor a idas e vindas para a construção dos sentidos. Assim, antecipar por certos enquadramentos, como os que estudamos, faz parte da orientação argumentativa que norteará as relações

de sentido as quais se quer estabelecer entre os segmentos do discurso, constitui um modo de o sujeito que se constrói no texto atuar, analogicamente, como um mestre de cerimônias conduzindo o leitor por caminhos firmes ao longo do processo de leitura. Além disso, esses enquadramentos constituem estratégias de economia de tempo de leitura, inclusive, porque evidenciam o que o autor pretende que seja visto pelo leitor como fundamental no segmento, bem como estabelecem a ordem em que essas informações devem ser consideradas, atuando, pois, argumentativamente.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, I. C. M. A construção do discurso argumentativo em perspectiva foucaultiana. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 247-269, dez. 2016. "<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120009/120200> Acesso em 2020/02/2020"

DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

CABRAL, A. L. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. IN: **Revista Linha D'Água**. Número 26, p.241-259. disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>

CABRAL, A. L. T. Argumentação na língua e argumentação no texto. **Intersecções Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, 2016a, p. 26-40.<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-9-numero-1.pdf> Acesso em 21/03/2020.

CABRAL, A. L. T. Texto e Argumentação: escolhas linguísticas, organização textual e contexto enunciativo. IN: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. (org.) **Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação**. Ilhéus: Editus, 2016b. p. 381-391.

CABRAL, A.L.T.; GUARANHA, M. F. Escolhas linguísticas e argumentação: reflexões sobre produção textual para estudantes de direito. **Revista Diadorim** (Rio de Janeiro), 18, vol.2, p. 168-185, 2016. "<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5368>. Acesso em 20/04/2020.

CHAROLLES, M. De la cohérence à la cohésion du discours. In: Callas, F. **Cohérence et discours**. Paris: PUPS, 2006, p. 25-38.

CHAROLLES, M.; PERY-WOODLEY, M. P. Introduction In: **Langue Française**, no 148, 2005. Les adverbiaux cadratifs. p. 3-8.

https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2005_num_148_4_6603 Acesso em 20/04/2020.

CHAROLLES, M.; VIGIER, D. Les adverbiaux en position préverbale: portée cadrative e organisation des discours. In: **Langue Française**, no 148, 2005. Les adverbiaux cadratifs. p. 9-30. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2005_num_148_4_6604 Acesso em 20/04/2020

COIRIER, P.; GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J-M. **Psycholinguistique Textuelle** – une approche cognitive de la compréhension et de la production des texts. Paris: Armand Colin, 1996.

DAVID, J. e PLANE, S. **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris: PUF, 1996.

FAYOL, M.; FOULIN, J-N, MAGGIO, S; LÉTÉ, B. Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. IN: GRIGORENKO, E. L. ; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.) **Writing** a mosaic f new perspectives. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p.141-158.

KELLOGG, Ronald. T. Training **Writing** Skills: a cognitive developmental perspective. IN: **Journal of writing research**, 1 (1), 2008, p. 1-26.

KELLOGG, R. T. e Whiteford, A. The Development of Writing Expertise. IN: GRIGORENKO, E. L. ;

MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.) **Writing** a mosaic f new perspectives. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.

LIMA, Nelci Vieira de; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Desenvolvimento Da Competência Escritora Em Ingressantes No Ensino Universitário: perspectivas teórico-analíticas e desafios práticos. **Verbum**. Cadernos de Pós-Graduação. v. 8, n. 2 (2019), p. 59-76. <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/43794> Acesso em 24/032020

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

PIRIS, Eduardo Lopes. A Argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120008/120194/120194> Acesso em 20/03/2020.

PUZZO e BERTI-SANTOS. Gênero Discursivo e as Novas Linguagens no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 26-43, dez 2015. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/102989/106320> Acesso em 20/03/2020

SARDA, L; VIGIER, D. Introduction. SARDA, L; VIGIER, D.; COMBETTES, B. (dir.) **Connexion et indexation** ces liens qui tissent le texte. Lyon: ENS Éditions, 2016, p. 7-18.

O PAPEL DO METADISCURSO NA ESCRITA ACADÊMICA

Antônio Luciano Pontes

Josefa Francisco Henrique de Jesus

Introdução

Nos contextos disciplinares do universo acadêmico, “os indivíduos usam a linguagem para participar de diferentes instâncias comunicativas que mobilizam saberes e procedimentos para compreender ou contestar questões específicas para grupos sociais particulares” (HYLAND, 2011, p. 171) e, em função desse fazer, constroem e sustentam os papéis sociais, as identidades pessoais individuais e institucionais das distintas comunidades acadêmico-científicas. Em outras palavras, as manifestações linguísticas, orais ou escritas, criam os acadêmicos e cientistas (membros) de uma determinada cultura do saber e, conseqüentemente, criam ou inovam, difundem ou confrontam o conhecimento especializado (HYLAND, 2011).

Nesta discussão, consideram-se essas manifestações como escolhas retóricas que o autor realiza para alcançar seus propósitos comunicativos na produção escrita acadêmica, “examinando como tais escolhas evidenciam e/ou influenciam o envolvimento e o comprometimento [...] [com] suas proposições e [...] com a audiência/leitor” (PONTES; JESUS, 2017, p. 305). São, portanto, recursos linguísticos familiares aos usuários do texto, com funções pragmáticas e metadiscursivas habituais que contribuem para a construção e manutenção da relação interpessoal entre autor, texto e leitor, bem como para a negociação da persuasão argumentativa nas seções dos textos acadêmicos-científicos.

Assim, enquanto instância do argumento científico, permitem que o escritor gerencie o fluxo de informações propositivas e avaliativas de sua preferência, pelo uso de marcas linguísticas valorativas ou afetivas (modalizadores do discurso, por exemplo), e explicita para o leitor as filiações teóricas objeto de suas reflexões, a área de formação e/ou comunidade discursiva a que se vincula, pela funcionalidade metadiscursiva contextual (reveladora da imagem de si, do seu lugar de fala).

Essa concepção de escrita, situada nos contextos da comunidade acadêmica, sugere que suas características diferem entre as disciplinas e que professores orientadores e estudantes, pesquisadores proficientes e pesquisadores iniciantes podem identificar, nos textos que leem e escrevem, as características e especificidades das quais necessitam para criar discurso convincente e coerente em contextos sociais e institucionais a que estão vinculados.

Entendemos que a análise dessas características, na materialidade textual, pelos aportes teóricos do metadiscurso é de suma relevância para o ensino, porque fornece, exatamente a professores e estudantes pesquisadores, uma forma de perceber como, por meio dessas marcas

que imprimem no texto, se projetam e de, assim, poder compreender, no processo de produção escrita dos gêneros objetos de sua formação, as especificidades do letramento acadêmico e as possíveis dificuldades inerentes à própria natureza dessa formação escolar.

Partindo desse entendimento, intentamos compreender como os produtores do resumo expandido expressam suas intenções interpessoais, pelo uso das estratégias metadiscursivas, para assumir uma postura e interagir com os leitores. Para isso, traçamos os seguintes objetivos: discutir a importância da produção textual nos diferentes contextos da esfera acadêmica; fornecer uma noção conceitual de metadiscurso no ambiente do texto; e apresentar a aplicabilidade de algumas categorias metadiscursivas presentes na escrita de estudantes de graduação.

Para o alcance desses objetivos, o parâmetro de análise segue o modelo de Hyland (1998a, p. 442), quanto à dimensão, classificação e uso dos marcadores metadiscursivos, já utilizado em outros trabalhos, por considerarmos pertinente e relevante para as práticas de produção e uso dos gêneros na universidade.

No corpus utilizado, resumos expandidos de graduandos, serão identificados e categorizados os recursos linguísticos que explicitem o propósito comunicativo dos autores para construir e negociar os posicionamentos, segundo os modos de conceber o metadiscurso apontados pelas reflexões hylandianas que subsidiam este trabalho e constituem nossos focos de discussão nas seções 2 e 3 que se seguem e que tratam da redação acadêmica nos contextos disciplinares e do metadiscurso na materialidade textual, respectivamente.

2 Redação acadêmica nos contextos disciplinares

O uso da linguagem como prática epistêmica de falar e de escrever na universidade difere significativamente das demais práticas de linguagem que se situam em outros contextos sociais cotidianos. Mesmo no ambiente acadêmico, esses usos se complexificam, considerando que, para cada contexto disciplinar, a fala e a escrita exigem habilidades e domínios específicos do conhecimento.

Outra prática epistêmica de linguagem que o saber científico não dispensa na formação acadêmica é a leitura. “Em contato com variados textos escritos em variados gêneros, vamos percebendo como se costuma escrever uma notícia, uma reportagem, um relatório, um artigo científico, uma tese acadêmica, uma resenha, um poema, uma crônica” (VIEIRA; FARAÇO, 2019, p. 10), e descobrindo como os pressupostos teóricos se materializam nesses textos, segundo os critérios convencionais de uma mesma cultura ou comunidade disciplinar (CD) (HYLAND, 2019).

Implica dizer que as convenções da CD impõem restrições à expressão individual e oferecem oportunidades para criar uma posição pessoal institucionalmente autorizada e reconhecida por seus membros, preocupados com a forma como escritores e palestrantes representam a si mesmos (HYLAND, 2012) e, ultimamente, mais sensíveis às formas como os gêneros

são produzidos e usados por indivíduos para responder a ou realizar propósitos e interesses de grupos sociais particulares (HYLAND, 2019).

Daí a importância de sinalizar para os estudantes, desde a formação inicial, alguns critérios que as comunidades discursivas (CD) costumam eleger para a produção e circulação de seus relatos de pesquisa e de fornecer-lhes algumas orientações teórico-metodológicas que possam orientar seus estágios de escrita em relação a esses critérios.

Para a presente apresentação, seguimos algumas das sugestões de Swales (2009), quanto aos modelos de análise para a escrita especializada, que, a nosso ver, dão visibilidade à estrutura do plano textual e fornecem orientações pertinentes ao acompanhamento do desempenho e da progressão dos produtores em diferentes estágios da produção. As sugestões apontadas pelo autor para acompanhamento dessa progressão do texto compreendem:

- “1. o posicionamento do escritor pesquisador;
2. passando para um estágio mais elevado – o abstract;
3. a pesquisa em evidência – o pôster;
4. a revisão da literatura;
5. revisões de literatura mais complexas;
6. passos para frente e paradas na estrada da tese [artigo];
7. comunicações acadêmicas como suporte para o processo de pesquisa;
8. comunicações acadêmicas como suporte para uma carreira de pesquisa” (SWALES, 2009, p. 34).

Optamos por essas orientações swalesianas, para acompanhar a progressão da escrita de doutorandos e pesquisadores iniciantes, por considerarmos que mesmo que em língua inglesa, a proposta permite-nos acompanhar os estágios da escrita de estudantes de graduação em diferentes práticas de produção de variados gêneros.

Assim como ele, acreditamos que, em se tratando da produção do texto acadêmico, “a maioria de nós precisa de algum tipo de suporte, alguma espécie de estrutura progressiva e acolhedora, fornecida por cursos, currículos, ementas ou tarefas gradativas e aconselhamento individual em vários níveis e em variadas situações” (SWALES, 2009, p. 33). (Grifos nossos).

De acordo com o autor (SWALES, 2009), há uma estrutura que regulamenta e/ou orienta a produção escrita dos gêneros, embora essa prática não esteja condicionada, unicamente, a um padrão retórico de composição do gênero. Concordamos com suas reflexões, uma vez que, ao lado do componente composicional, o conteúdo temático e o estilo constituem os elementos que materializam e tornam real o enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), suscitados das distintas identidades socioculturais e das distintas posturas disciplinares assumidos pelos usuários da escrita.

Seguindo essas reflexões, nossa análise considera o metadiscurso como estratégias que

orientam e permitem mediar a escrita acadêmica dos gêneros em quatro dimensões: de organização textual; de progressão textual; de posicionamento e de engajamento (JESUS, 2020).

No grupo de categorias que sinalizam as estratégias de organização textual, o metadiscorso tem por função guiar o leitor para seções ou informações de seu interesse, consoante os critérios estabelecidos pela comunidade discursiva para a produção. Por meio dos arranjos linguísticos mobilizados para a condução de informações, o produtor seleciona e distribui os conteúdos de proposições.

No grupo seguinte, as estratégias do metadiscorso tratam da organização do texto, mas considerando a progressão dos estágios que o escritor demarca em seu território textual para a distribuição de informações que lhe permitam apresentar o objeto de estudo, segundo o propósito e intenções comunicativas desejados e as teorias de gêneros convocadas. Dos relatórios e resumos ao artigo de pesquisa, relatórios, os mecanismos de uso recorrente para divulgar resultados especificam-se ante os propósitos comunicativos e os objetivos convencionalmente traçados.

No terceiro grupo, os recursos metadiscursivos constituem as atitudes e escolhas retóricas do escritor para assumir suas declarações. Segundo os preceitos de Hyland (2012), esses marcadores, que explicitam “os posicionamentos do escritor, são claramente evidenciados pelas escolhas linguísticas que representem julgamentos pessoais e comentários avaliativos de suas proposições para o leitor” (JESUS, 2020).

E para finalizar, no grupo de estratégias metadiscursivas de engajamento, temos os recursos metadiscursivos que permitem ao escritor tornar o conteúdo proposicional mais saliente para os leitores, trazendo-os para o discurso e buscando satisfazer seus anseios, expectativas e curiosidades (JESUS; PONTES, 2019). Nas escolhas apontadas pelo escritor fica evidente “a adoção de uma postura para persuadir os leitores de suas reivindicações e para alcançar objetivos interpessoais (HYLAND, 2005a, 2005b, 2016, 2017a, 2017b) (JESUS, 2020, p. 40).

Diante do exposto, quanto ao nosso propósito metodológico para as análises do gênero, apontamos, a seguir, as noções conceituais de metadiscorso extraídas das reflexões de Hyland (1998; 1999; 2002; 2005; 2008), para fundamentar este trabalho.

3. O metadiscorso no ambiente textual

Os estudos que se fundam nos aportes teóricos-metodológicos para o ensino dos gêneros textuais, assim como o nosso, podem enxergar no metadiscorso, diferentes perspectivas para a compreensão das particularidades que os textos assumem, segundo o propósito e a situação comunicativa em que são produzidos, bem como para a descrição e interpretação dos dados empíricos em que essas particularidades se manifestam, quando analisados.

Dessas distintas perspectivas e possibilidades de análise que a literatura fornece, desta-

camos as que concebem o metadiscurso como os segmentos linguísticos que materializam as pistas do processamento intratextual de um dado texto (JUBRAN, 2009), como recurso estratégico para organizar e comentar o componente proposicional do texto (ÄDEL, 2006, CRISMORE, 1989) e para explicitar a presença do autor e do leitor no texto (ÄDEL, 2006; HYLAND, 2005) e como as escolhas retóricas do autor para a construir e negociar a persuasão acadêmica (HYLAND, TSE, 2004).

Considerando que os participantes ou membros de uma comunidade discursiva põem em jogo diferentes estratégias metadiscursivas para o alcance de seus objetivos, selecionamos, para este estudo, entre as perspectivas hylandianas, aquelas que, a nosso ver, oportunizam a identificação, descrição e interpretação das categorias evidenciadas no gênero textual acadêmico, conforme as quatro dimensões enumeradas na seção anterior (de organização textual; de progressão textual; de posicionamento e de engajamento). Assim, no material empírico interessam-nos os dados nos quais o metadiscurso é reconhecido como:

- Manifestação linguística e retórica da presença do escritor no texto: para realizar apelos racionais confiáveis e afetivos (HYLAND, 1998); para construir e defender seus argumentos e para criar relacionamento com os leitores (HYLAND, 1999).
- Marca retórica da atitude do escritor: para projetar uma imagem positiva de si; para explicitar posição, identidade e ganhar a credibilidade do leitor (HYLAND, 2002);
- Marca da interpessoalidade discursiva: para evidenciar a interação entre escritor (autor)-texto e/ou a interação entre escritor(autor)-leitor (HYLAND, 2005);
- Forma de fazer referência à literatura prévia: para reconhecer e dar crédito a sua criação intelectual de outros escritores; para construir familiaridade com teorias e pesquisadores (HYLAND, 2008).

A finalidade dessa delimitação é sistematizar, teórico-metodologicamente, o percurso de análise, a fim de manter uma certa estabilidade na descrição e interpretação dos dados, uma vez que o objeto de análise é um gênero textual que circula em diferentes comunidades acadêmicas, com particularidades convencionalmente constituídas que os tornam singulares em cada situação comunicativa.

Quanto à categorização dos recursos metadiscursivos e à identificação das funções que desempenham no texto, utilizamos o seguinte modelo:

Figura 1: Um modelo de metadiscursos em textos acadêmicos (HYLAND, 2004; 2005)

constituido:

Quadro 5 - Um modelo de metadiscursos em textos acadêmicos		
Categorias	Funções	Exemplos
Recursos interativos: Ajudar a guiar o leitor através dos recursos do texto		
Transições	Expressam relações entre as orações principais	além disso; mas; assim; e
Marcadores de quadros	Referem-se a atos discursivos, sequências ou estágios de texto	Finalmente / para concluir / meu objetivo é
Marcadores endofóricos	Referem-se a informações que estão em outras partes do texto	Observado acima / ver Fig. / Na Seção 2
Evidenciadores	Referem-se à fonte de informação de outros textos	De acordo com os estudos X / (Y, 1990) / Z
Códigos de glosa	Ajudam os leitores a entender os significados de material ideacional	Ou seja, / por exemplo / como / em outras palavras
Recursos Interacionais: Envolver o leitor no argumento		
Atenuadores	Atenuam/modalizam o compromisso do escritor com a proposição	Poder / talvez / possível / sobre
Enfatizadores	Enfatizam a força ou certeza do escritor na proposição	Na verdade, definitivamente / é claro que
Marcadores de atitude	Expressam o compromisso ou posição do escritor mediante uma proposição	Infelizmente / eu concordo / surpreendentemente
Marcadores de engajamento	Constroem explicitamente o relacionamento com o leitor	Considere / note que / você pode ver isso
Automenção	Referência explícita ao(s) autor(es)	Eu / nós / meu / nosso

Fonte: Hyland (2004, p. 139; 2005a, p. 48).

Fonte: Jesus (2020, p. 40).

Com base nessa categorização, o autor apresenta as duas dimensões do metadiscursos: a interativa, que tem por função guiar o leitor através de e para informações presentes no ambiente textual; e a interacional, com a função de envolver o leitor pelo uso e defesa de argumentos por meio dos quais a persuasão da escrita acadêmica é alcançada.

São os recursos interativos que permitem ao escritor o fluxo de informações para estabelecer explicitamente as escolhas interpretativas e avaliativas de sua preferência. Compreendem uma série de dispositivos acionados para: a) marcar etapas aditivas, contrastivas e consequentes no discurso (**Transições**); b) sequenciar, topicalizar, indicar estágios de informações no plano textual (**Marcadores de quadro**); c) tornar o material adicional mais saliente, compreensível e disponível para leitor (**Marcadores endofóricos**); d) indicar a fonte original ou secundária da informação de outros textos (**Evidenciadores**); e) reformular e simplificar informação ideacional para o leitor (**Códigos de glosa**).

Os recursos interacionais centram-se nos participantes da interação e denotam no escritor uma maturidade consistente e experiente com as normas da comunidade disciplinar. Esses recursos agregam as subcategorias que têm por finalidade: a) amenizar a força das informações proposicionais (**Atenuadores**); b) expressar ou reforçar certeza das proposições (**Intensificadores**); c) sinalizar comentário avaliativo/afetivo do escritor à informação (**Marcadores de atitude**); referir-se explicitamente aos leitores, focalizando seletivamente sua atenção (**Marcadores de engajamento**) ou incluindo-os como participantes do conteúdo textual

(Automenção).

Numa visão mais específica da escrita dos gêneros da esfera acadêmica como engajamento social, as categorias metadiscursivas são os recursos-chave que revelam, por meio dos arranjos linguísticos mobilizados pelo produtor, para criar um discurso convincente e coerente, as crenças, as concepções e as ideologias compartilhadas na/pela comunidade acadêmica.

O metadiscurso é, portanto, um recurso linguístico de efeito retórico e pragmático intencionalmente utilizado como estratégias discursivas inerentes às atividades e aos propósitos da comunidade acadêmica (JESUS, 2020, p. 40), como podemos constatar, na seção seguinte, nos recortes textuais utilizados para a análise.

4. Análise e discussão dos resultados

Considerando que “[a] escolha de um gênero e a sua utilização são determinadas pelas necessidades imediatas dos interlocutores, pelos propósitos comunicativos compartilhados e pelas convenções que regulam o uso de cada gênero” (BIASI-RODRIGUES, 2009, p. 52), esta análise centra-se na prática de produção textual na esfera acadêmica, com foco na concepção de metadiscurso e na sua aplicabilidade para a análise da produção escrita de graduandos.

Elegemos como objeto de análise, para a presente pesquisa, três resumos expandidos de graduandos, publicados nos anais da VIII Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação, da edição 2020, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (VIII SIC/UERN). Os recortes textuais selecionados para as análises compõem a seção de análise e discussão dos resultados e estão identificados pela indicação em que foram coletados (texto 1, texto 2 e texto 3), seguida da área do conhecimento (Ciências da Vida, Ciências Exatas e da Terra, Linguística, Letras e Artes).

Nos destaques indicadores da análise, utilizamos sublinhado para os comentários ou enunciados do autor, **negrito** para os marcadores textuais, *itálico* para os sequenciadores, **negrito** e *itálico* para atos declarativos do autor. Na cor cinza estão alguns topicalizadores e na **cor cinza com negrito**, os evidenciadores. Seguindo essas orientações, com vistas a facilitar a descrição e interpretação dos dados e a compreensão do leitor, apresentamos nossos resultados.

TEXTO 01: Ciências da Vida – Resultados e Discussão

Os resultados analisados e discutidos encontram-se divididos em cinco tópicos: Distribuição da taxa de Aids geral por região do país, e Distribuição da taxa de Aids de acordo com as quatro variáveis estudadas (sexo, faixa etária, raça/cor, escolaridade). Na primeira etapa foi possível perceber que a região com a maior taxa de Aids no Brasil é a Região Sul, seguida da Sudeste, e com menores taxas as regiões Centro-Oeste e Nordeste. Há uma queda na taxa na região Sul a partir de 2008, mantendo-se constante até 2013. Segundo o Boletim Epidemiológico de HIV/Aids (2019), o país tem registrado, anualmente, uma média de 39 mil novos casos de Aids nos últimos cinco anos e sua distribuição proporcional desses casos, identificados de 1980 até junho de 2019, mostra uma concentração nas regiões Sudeste e Sul. A etapa seguinte, foi realizada a estratificação da taxa de Aids segundo as variáveis supracitadas. Com relação a faixa etária Na Região Nordeste epidemia se comporta semelhante a Região Norte. Há um aumento significativo em pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade até 2012, tendo uma queda na taxa a partir daí até o ano de 2017. Em pessoas com idade entre 30 e 59 anos também é alta, chegando em 2017 com taxa de 17,59 casos por 100.000 mil habitantes. Em pessoas acima de 60 anos houve aumento durante o período. [...] Em pessoas com 60 anos ou mais, o Centro-Oeste apresenta taxas semelhantes as outras duas regiões, porém, possui crescimento de casos a partir de 2016. As três regiões não tiveram aumento significativo na faixa etária de 0 a 14. Segundo Maia e Colaboradores (2018), o HIV/Aids atinge diversos grupos, independente do sexo, gênero ou orientação sexual, e, nos últimos anos, tem ampliando o número em adolescentes e adultos jovens, devido vulnerabilidades da própria idade. Essas características biopsicosociais podem contribuir para a vulnerabilidade da população jovem a determinadas doenças, especialmente àquelas que decorrem do comportamento sexual de risco, que se encontra em franca expansão nessa camada da população, estabelecendo a tendência de juvenização da epidemia (AMARAL, et al; 2017). Com relação ao sexo masculino e feminino, em todas as cinco regiões prevaleceram um número maior de casos em homens. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste há um aumento significativo em pessoas do sexo masculino em relação ao sexo feminino, visível principalmente pela razão do sexo. As regiões Sul e Sudeste apresentam altas taxas de Aids em homens, porém, foi possível perceber que entre 2010 e 2011 começa a diminuir em ambos os sexos, diferentemente das outras regiões que apresentaram aumento d suas taxas. Desde o início, a Aids se concentrou no sexo masculino, devido à doença ser mais frequente em homens homossexuais, e já se passaram mais de 30 anos e mesmo assim continua a se concentrar predominante nesta população segundo dados epidemiológicos do Brasil e do mundo (PEREIRA et al., 2017). Dados do Ministério da Saúde (2019), descreveram que 73% dos casos de HIV ocorrem no sexo masculino, um a cada cinco casos estão entre homens de 15 a 24 anos. O debate acerca da relação homem e saúde está em evidência nos últimos anos, devido à baixa na procura destes por assistência médica, além de comportamento de risco (uso de drogas, relação sexual desprotegida, entre outros). Então, é muito importante investir em ações que possam atrair o homem aos serviços de saúde, com práticas de cunho preventivo, para incentivá-los no próprio cuidado e passem a ter comportamentos saudáveis. Com relação a variável raça/cor, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam números semelhantes. A Região Centro-Oeste apresenta taxas semelhantes a Região Norte e Nordeste, com elevados números de casos nas raças amarela e indígena principalmente a partir de 2008 com seu máximo em 2012, e, mesmo apresentando uma tendência de queda, ainda são as duas raças com maiores números de casos até 2017. As demais raças nessas duas regiões oscilam pouco, mantendo-se constante ao longo dos anos [...]. Com relação a escolaridade, todas as regiões apresentaram taxas elevadas na população do ensino médio e superior, seguida de analfabetos e ensino fundamental. De acordo com o boletim epidemiológico do Ministério da Saúde de 2018, houve um aumento na detecção de novos casos de Aids no público de 15 a 29 anos, faixa etária na qual encontram-se muitos jovens em ensino médio e na universidade (RIBEIRO, 2017; BRASIL, 2019). Amaral et al. (2017) em seu estudo destacou que há maior prevalência de soropositivos entre àqueles com mais anos de 8 anos estudo, sugerindo existência de possíveis falhas na disseminação de informações sobre HIV/AIDS, seja no ambiente escolar ou nas campanhas publicitárias governamentais, evidenciando grandes lacunas nos processos educativos na prevenção ao HIV/Aids às camadas mais jovens.

Fonte: Anais do SIC UERN (2020, p. 34).

O produtor do texto 01 inicia a seção topicalizando a sequência em que serão apresentados os resultados (cinco tópicos: taxa de Aids geral por região do país, taxa de Aids de acordo com as quatro variáveis) e as etapas dos relatos da pesquisa (Na primeira etapa, A etapa seguinte), de modo que o leitor é informado, em primeira mão, sobre a problemática da investigação (a disseminação da Aids no país) e sobre a organização textual em que são divulgados os resultados, por região e por variável de pesquisa (faixa etária, sexo, cor e escolaridade), numa linguagem escrita ordenada, clara e objetiva.

Ao longo de toda a seção, faz uso de marcadores quantitativos, indicadores de temporalidade (**a partir de 2008 ... até 2013**), **de 1980 até junho de 2019**, **até 2012**, **a partir daí**

até o ano de 2017), de idade (**com idade entre 15 e 29 anos, entre 30 e 59 anos, acima de 60 anos**), de instabilidade (**Há uma queda, Há um aumento significativo**) e de **proporcionalidade (17,59 casos por 100.000 mil habitantes)** e, num jogo discursivo e gradativo, utiliza-se das estratégias metadiscursivas para comparar e quantificar os dados e, assim, poder explicitar os impactos da pesquisa.

Pelas marcas de atenuadores (*foi possível* perceber que, *que possam* atrair) e de atos do discurso na passiva (*foi realizada, tem registrado, se comporta*) ao lado dos enfatizadores (é *muito importante* investir), imprime polidez à força das declarações acerca dos resultados constatados pela pesquisa, sobre a disseminação de HIV/AIDS e, para validá-las, recorre a estudiosos (**Maia e Colaboradores (2018), (PEREIRA et al., 2017)**) e a entidades (**Ministério da Saúde (2019), Boletim Epidemiológico de HIV/Aids (2019)**) que são autoridades reconhecidas na área de conhecimento do objeto de investigação.

De acordo com esse resultado, é possível perceber que o repertório linguístico com que o produtor do texto defende os argumentos apresenta especificidades singulares da grande área de Ciências da Vida, é coerente com os objetivos da comunidade acadêmico-científica (HIV, Aids, soropositivo, boletim epidemiológico) e atende, portanto, aos propósitos desta investigação.

Passemos à próxima análise dos aspectos metadiscursivos no texto acadêmico.

TEXTO 02: Ciências Exatas e da Terra – Resultados e Discussão

As observações de RCF e BAO feitas pelo satélite Planck e publicadas em 2018, sugeriram um valor de H_0 em torno de 67.4 ± 0.5 km/s/Mpc. Em contraponto, as medidas de distâncias de Cefeidas e Supernovas do tipo Ia realizadas pela colaboração SH0ES em 2019, sugeriram um valor de 73.5 ± 1.4 km/s/Mpc. Essa tensão é hoje um dos problemas mais debatidos na Cosmologia com diversas soluções possíveis na literatura, entre elas: novas espécies relativísticas, inhomogeneidades locais, energia escura fantasma, gravidade modificada e etc. Algumas soluções possíveis para a tensão, descartam o modelo Λ CDM ou adicionam novos parâmetros nas equações tornando o modelo muito mais complicado. Uma alternativa é modificarmos as propriedades da energia escura no modelo. Adotando a energia escura como um campo escalar dinâmico que fica cada vez mais negativo com o tempo, ou seja, um modelo de energia escura fantasma. Também tem sido usadas novas parametrizações em w . A Cosmologia padrão trata o Universo como um fluido perfeito e homogêneo em largas escalas. No contexto da relatividade geral, precisamos adotar componentes extras de densidade de matéria-energia para explicar a atual fase acelerada do Universo. Em um modelo cosmológico existem uma série de expressões que descrevem seu comportamento. É possível entendermos melhor a importância da matéria escura e da energia escura através de uma expressão que descreve a relação entre pressão e densidade, a equação de estado. No modelo WCDM o parâmetro equação de estado permanece constante, mas não pode ser diferente de -1. Portanto, estudar os impactos da energia escura na dinâmica do universo e na equação de estado são facilitados através dele. No modelo WCDM, a equação de estado para a energia escura é dada por: $w = -1$ onde w é o parâmetro da equação de estado que caracteriza o fluido, ρ é a densidade e p é a pressão. A dinâmica do Universo obtida através das equações de Friedmann, é dada pela equação:
$$\left(\frac{\dot{a}}{a}\right)^2 = 0\sqrt{\Omega_m(1+z)^3 + \Omega_r(1+z)^4 + \Omega_{de}(1+z)^{3(1+w)} + \Omega_k(1+z)^2}$$
 onde Ω_m é a densidade de matéria, Ω_r é a densidade de radiação, Ω_{de} é a densidade de energia escura e Ω_k é a densidade de curvatura. Para o modelo Λ CDM, o Λ assume da constante cosmológica (Λ) que é igual a -1. Esse valor constante está relacionado com a densidade de energia de vácuo. A equação de estado e a equação da dinâmica são dadas por: $w = -1$ e $\left(\frac{\dot{a}}{a}\right)^2 = 0\sqrt{\Omega_m(1+z)^3 + \Omega_r(1+z)^4 + \Omega_\Lambda + \Omega_k(1+z)^2}$, onde Ω_Λ é a densidade da constante cosmológica. O modelo adotado durante esse trabalho utiliza a parametrização CPL presente no artigo de Alestas et al. (2020) e foi considerado sem densidade de curvatura. A propriedade da energia escura foi modificada considerando uma energia com um valor de w_0 inicial (w_0) e um valor de w_1 hoje (w_1). A equação da parametrização é dada por: $w = w_0 + \frac{w_1}{1+z}$. Com a parametrização da equação (5), pode-se reescrever a equação (2) e obter:
$$\left(\frac{\dot{a}}{a}\right)^2 = 0\sqrt{\Omega_m(1+z)^3 + \Omega_r(1+z)^4 + \Omega_{de}(1+z)^{3(1+w_0 + \frac{w_1}{1+z})} + \Omega_k(1+z)^2}$$
 Como o somatório de todas as densidades do conteúdo material do Universo representa o todo, podemos dizer que: $\Omega_m + \Omega_r + \Omega_{de} + \Omega_k = 1$. Então substituindo (7) em (6), temos:
$$\left(\frac{\dot{a}}{a}\right)^2 = 0\sqrt{\Omega_m(1+z)^3 + \Omega_r(1+z)^4 + (1-\Omega_m-\Omega_r-\Omega_k)(1+z)^{3(1+w_0 + \frac{w_1}{1+z})} + \Omega_k(1+z)^2}$$
 Por fim criamos um programa no Fortran 77, que executava um teste de dinâmica usando o modelo da equação (8). O teste fixava Ω_m e Ω_r com os dados do Planck 2018, w_0 , w_1 e h são parâmetros livres e então calculamos os valores da distância de diâmetro angular (dA) para cada combinação e comparamos com o valor medido pelo Planck 2018. Todos os valores obtidos pelo programa que possuíam um erro de $\pm 0,001$ em relação ao valor teórico. Lembramos que a equação da distância de diâmetro angular é dada por: $d_A = \frac{r}{(1+z)}$ onde r é o redshift de recombinação com valor adotado igual a 1100, $(1+z)$ é o modelo e r é a distância de diâmetro angular. Através do modelo da equação (8) e de um programa na linguagem de programação Fortran 77, relacionamos o dA do Planck 2018 [3] com os valores obtidos deixando h , w_0 e w_1 livres. Com isso, conseguimos um espaço paramétrico com distância de $0-1$ com vários valores para h . Figura 1: Espaço paramétrico $w_0 - w_1$. O gráfico da figura 1 é um espaço paramétrico de $0-1$ que mostra as combinações de h , w_0 e w_1 . As linhas pretas são as linhas de contorno que expressam os valores de h para o Riess [4] e para o Planck [3]. Portanto, é possível utilizar os valores dentro do intervalo de 0,674 e 0,7403 para obter o best-fit do valor de h .

Fonte: Anais do SIC UERN (2020, p. 367)

As marcas metadiscursivas que o texto 2 apresenta, na enunciação introdutória, coexistem num arranjo discursivo da literatura para situar o leitor a respeito do percurso de estudos na área da Cosmologia. No entanto, o uso de siglas (**BAO**, **RCF**), de fórmulas e valores numéricos (**H0**, **SH0ES**, 67.4 ± 0.5 km/s/Mpc), entre outros dados inerentes ao léxico especializado da área, sem uma informação prévia de referentes para o leitor, não favorece a interação imediata. Assim sendo, é pela busca de pistas linguísticas como “satélite Planck” e “Cosmologia” que se começa a inferir que se trata de um trabalho ligado a investigações em Geofísica ou Cosmologia.

Há uma recorrência dessas siglas, fórmulas e valores ao longo de todo o texto, associados a definições/declarações com verbos copulativos ($\square$ é o redshift, $\Omega\square$ é a densidade de matéria, $\Omega\square$ é a densidade de radiação, $\Omega\square\square$ é a densidade de energia escura e $\Omega\square$ é a densidade de curvatura) ou a sintagmas nominais e/ou adjetivacionais (modelo Λ CDM, modelo

WCDM, intervalo 0,674, parametrização CPL, Ω_m do Planck) como marcas definitórias para a caracterização, descrição ou explicação necessárias à compreensão do conteúdo abordado. Essas marcas metadiscursivas consistem em pacotes lexicais inerentes ao contexto disciplinar da situação comunicativa.

A exemplo do texto anterior, contém marcadores quantitativos, mas estão relacionados a valores e medidas de distanciamento cosmológico (**intervalo de 0,674 e 0,7403**), ou à composição dos elementos das fórmulas $H(z) = H_0 \sqrt{\Omega_m(1+z)^3 + \Omega_r(1+z)^4 + (1-\Omega_m-\Omega_r)}$ $(1+z)^3(1+\Omega_m(1+z)^3 - 3\Omega_m(1+z)^4)$. Também contém alguns organizadores textuais como modalizadores (**é possível**), intensificadores (**mais, muito mais, melhor**) e topicalizadores (**Como, e então, por fim, portanto**), que atuam como condutores lógicos da progressão e fluidez e compreensão das explicações do autor.

Entendemos que esses recursos, ao lado da automenção (**modificarmos, entendermos, criamos, calculamos, compramos, Lembramos, relacionamos, conseguimos**), das frases copulativas e comparativas (**como um fluido, (Λ) que é igual a -1**) e de unidades ou construções que definem e especificam alguns termos ou conceitos, como é o caso da definição para a “equação de estado” em “**É possível entendermos melhor** a importância da matéria escura e da energia escura **através de uma expressão que descreve a relação entre pressão e densidade**, a equação de estado” respondem pelo conjunto harmônico do estilo composicional e conteudístico do texto. Compreendemos que, neste contexto, todo o conjunto de estratégias metadiscursivas torna-se imprescindível para que a interação se estabeleça.

Segue nossa próxima e última análise deste trabalho.

TEXTO 03: Linguística, Letras e Artes-Resultados e Discussão

No cenário das letras brasileiras, Caio Fernando Abreu desponta como um dos expoentes do conto, versando sobre temas em torno do sujeito contemporâneo. Carneiro (2009) aponta que dentre as temáticas abordadas pelo autor estão a opressão do homem pelo próprio homem, os problemas de interação social, a solidão e as crises existenciais do sujeito contemporâneo que busca encontrar sua identidade. Cardoso (2007) afirma é a partir de O ovo apunhalado (1975) que o escritor começa a ganhar destaque no cenário literário brasileiro. Dividido em três partes – Alfa, Beta e Gama –, o livro aborda temas como perda, opressão, família e consumismo. A autora chama atenção para a presença do insólito como aspecto importante da primeira fase de Abreu, apontando o argentino Julio Cortázar como sua grande influência. No que tange ao fantástico, Todorov (1975) resalta como traço desse modo ficcional a irrupção do sobrenatural no cotidiano, rompendo as fronteiras do real, aspecto que causa hesitação nos seres ficcionais. O cerne do fantástico, então, está na incerteza causada pela deflagração de um evento insólito, que desafia as regras do mundo familiar, suscitando a dúvida entre uma explicação natural ou sobrenatural. Segundo Roas (2013), essa hesitação não é suficiente para definir um texto como fantástico, uma vez que para algumas narrativas em que há o surgimento do fenômeno sobrenatural no mundo real não é possível atribuir uma explicação lógica. Roas (2013) afirma que nossa concepção de real está alicerçada naquilo que conhecemos, de acordo com os exemplos de cultura, ideologia e crenças de cada época. Desse modo, é necessário que o texto fantástico se aproxime o máximo possível do mundo cotidiano do leitor, isto é, se faça o mais realista possível para que o insólito possa irromper, ocasionando, dessa forma, a transgressão do mundo real. Partindo do pressuposto de que o medo é um efeito primordial do relato fantástico, é válido ressaltar que esse sentimento, além de intrínseco ao ser humano, é associado à incerteza e ao desespero, sobretudo na sociedade contemporânea, em que o mundo se desenvolve e o ser humano se depara com o desconhecido, o que constitui uma fonte exponencial de situações amedrontadoras e inquietantes (FRANÇA, 2011). Destarte, Ceserani (2006) frisa que no relato fantástico o leitor é envolvido em um mundo cotidiano, familiar, para que depois os mecanismos do medo e do terror sejam disparados. Roas (2013) corrobora ao assinalar que o fenômeno sobrenatural – inexplicável, impossível e incompreensível – causa uma ruptura no mundo ordinário do interlocutor, e a única reação possível seria a sensação de medo. O conto “Gravata”, narrado em terceira pessoa, apresenta um sujeito cujo nome não é revelado, mas que aparentemente é um ser solitário. Ao vislumbrar uma gravata na vitrine de uma loja, o homem passa a cobiçá-la, comparando às suas gravatas e as de outros homens, ao seu ver, vulgares demais. O intenso desejo de posse motiva o protagonista a economizar por um mês, aproximadamente, até a aquisição do acessório. Entretanto, ele se considera indigno de usá-la, pois nenhuma de suas roupas é suficientemente nobre para acompanhá-la. Concebida como algo sublime e divino, o homem tenta se impor diante da gravata, mas logo é assolado por um sentimento difícil de aceitar: o medo. Por fim, adquire coragem e exibe a gravata em torno de seu pescoço, quando sente sua garganta apertada pela gravata. No desfecho do relato, antes de cair no chão, o personagem contempla-se no espelho e vislumbra o exato momento em que é sufocado, inclusive o estranho movimento do objeto em seu peito. A cena trágica e extraordinária do enforcamento do homem pela gravata configura-se como um evento inexplicável e desconhecido aos olhos da razão. No conto, a solidão, um aspecto central na ficção de Caio, parece provocar no homem um sentimento de falta que motiva o consumismo, expresso em forma de metáfora, podendo ser representado pela demasiada cobiça do homem por um objeto. O desenho do sobrenatural não irrompe em forma de monstro, mas num evento que confronta o real e o irreal, a loucura e a lucidez. Podemos dizer que a gravata se configura como metáfora de um monstro pós-moderno: indicia a cegueira pelo consumo desvairado ou o desejo de ter em detrimento de ser. A gravata é antropomorfizada ao longo do conto e, ao final, ganha vida própria. O protagonista é assolado pelo sentimento de pavor e incerteza despertado por algo desconhecido, o que faz o leitor hesitar e questionar se aquilo está realmente acontecendo ou se é algo fruto da imaginação do personagem. Contudo, ao fim da narrativa a hesitação é quebrada, pois o narrador é estrangulado pela gravata, o que elimina a possibilidade de uma explicação lógica, nos deixando apenas com a solução sobrenatural.

Fonte: Anais do SIC UERN (2020, 1069).

Contextualizando a problemática do trabalho para o leitor (No cenário das **letras brasileiras**, Caio Fernando Abreu.), e convocando estudiosos da área para dar voz autoral às discussões (Carneiro (2009), Cardoso (2007), Todorov (1975), Roas (2013), o produtor do texto 3 parte de um contexto mais geral com a finalidade de apresentar as temáticas abordadas por Abreu em sua obra (Carneiro (2009) e situar o escritor como expoente do conto brasileiro (Cardoso (2007)), para uma análise descritiva do gênero conto (O conto “Gravata”, narrado em terceira pessoa, apresenta um sujeito cujo nome **não** é revelado, mas que **aparentemente** é um ser solitário) e da temática (No que tange ao fantástico, O cerne do fantástico, definir um texto como fantástico, relato fantástico).

Em outras palavras, o produtor 3, metadiscursivamente, traça um percurso teórico-metodológico para a pesquisa, partindo de um contexto mais geral sobre o contista Caio Fernando Abreu para chegar à delimitação de seu objeto de estudo: o fantástico no conto Gravata. Assim, convoca, primeiramente, os estudos que discutem essas generalizações (((Carneiro (2009) aponta que dentre as temáticas abordadas pelo autor estão a opressão do homem pelo próprio homem, os problemas de interação social, a solidão e as crises existenciais do sujeito contemporâneo que busca encontrar sua identidade))) para chegar e dar destaque ao fantástico no conto ‘a gravata’.

Nesse contexto de produção, além de fundamentar a pesquisa teoricamente, a referência à literatura prévia é uma estratégia metadiscursiva importante, pois favorece o reconhecimento e a credibilidade para com a criação intelectual do produtor e da comunidade acadêmica.

Quanto aos posicionamentos, é possível constatar, nas porções textuais sublinhadas que, assim como nos textos 01 e 02, o metadiscurso se materializa como manifestação da escrita interacional persuasiva para realizar apelos racionais confiáveis e afetivos com os leitores (HYLAND, 1998), uma vez que estão presentes categorias que modalizam (*parece provocar, configura-se como, podemos dizer*) e realizam atos discursivos do escritor (*Por fim, adquiere, exhibe, quando sente, antes de cair*), contribuindo, assim, para a defesa dos argumentos.

Considerações finais

O metadiscurso é um recurso de fundamental importância para o ensino com finalidades específicas em qualquer área do conhecimento, uma vez que os usos da linguagem e a construção do conhecimento são inseparáveis nas atividades humanas da academia. Además, enxergar e entender, no texto acadêmico, as manifestações escritas reveladoras das práticas discursivas de uma determinada comunidade, respeitando a área do saber, consiste, entre outras ações, em observar o papel dos recursos linguísticos como imprescindíveis ao complemento das informações no processo de organização do texto.

Por meio dessas manifestações linguístico-pragmáticas, escritores usam dispositivos do metadiscurso para ajustar o nível de personalidade de seus textos, para oferecer uma representação de si mesmos e de seus argumentos e alinhar o que escreve ao nível de entendimento dos interlocutores. Isso ajuda o leitor a organizar, interpretar e avaliar as informações apresentadas no texto. O metadiscurso é, portanto, crucial para uma comunicação bem-sucedida.

Pela análise dos resumos é possível inferir que os usos das estratégias retóricas escolhidas para construir comentários avaliativos ou afetivos, segundo os pressupostos teórico-metodológicos do metadiscurso, não apresentam diferenças nas categorias materializadas no texto, entre as disciplinas, mas sim nas funções que adquirem nas práticas de cada uma, o que implica na seleção ou recorrência de uso de certos recursos (mais ou menos quantitativos – mais ou menos evidentes) quais sejam as concepções e os propósitos para a validação e divulgação do

saber construído e de aproximação com o universo de interlocutor.

REFERÊNCIAS

- BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. Cláudia T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HYLAND, K. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. 2. ed. London; New York: Bloomsbury Academic, 2019.
- HYLAND, K. Undergraduate understandings: stance and voice in final year reports. In Hyland, K; SANCHO, G. C. (eds.) *Stance and voice in academic writing*. London: Palgrave-MacMillan, 2012.
- HYLAND, K. Exploring corporate rhetoric: metadiscourse in the CEO's letter. **Journal of Business Communication**. 35 (2): 224-245. 1998a.
- HYLAND, K. **Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse**. *Journal of Pragmatics*. n. 30, p. 437 – 455, 1998b.
- HYLAND, K. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. **TEXT** 18 (3) pp. 349-382, 1998c.
- JESUS, J. F. **Uso e função dos operadores metadiscursivos em exemplares do gênero artigo científico produzidos por estudantes de graduação**. 2020. 190p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Pau dos Ferros – RN. 2020.
- JESUS, J. F. H.; PONTES, A. L. Recursos metadiscursivos na produção escrita de professores: indícios de autoria e representações de si. In: SILVA, A.M. M.; CARVALHO, A. M.; OLIVEIRA, F. A. S.; AQUINO, J. L. (Orgs.). **Tessituras do discurso: múltiplas perspectivas**. São Carlos-SP: João e Pedro, 2019, p. 97-112
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. (Orgs.) **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PONTES, A. L.; JESUS, J. F. H. Recursos metadiscursivos na escrita acadêmica: uso e função. **Diálogo das Letras**, v. 6, p. 303-322, 2017.
- SWALES, J. M. **Research genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. Cláudia T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OS RECURSOS METADISCURSIVOS NO TEXTO ESPECIALIZADO

Edmar Peixoto de Lima
Márcia Pereira da Silva Franca

INTRODUÇÃO

Compreender, no texto especializado, as manifestações escritas produzidas por estudiosos de uma determinada área do saber, consiste, entre outras ações, em observar o papel dos recursos linguísticos como imprescindíveis ao complemento das informações no processo de organização do texto. Sob essa perspectiva, tomamos como pressuposição, para a construção deste trabalho, a ideia de que é por meio de explicações, de marcas linguísticas e/ ou estratégias do dizer que observamos os termos, a circulação do conhecimento especializado e, consequentemente, analisamos as terminologias que circulam nesse contexto de especialização.

Partilhamos, pois, dos posicionamentos de Lima (2017, p. 70), ao afirmar que “o texto revela diferentes posturas do produtor, que incluem a ação de re(dizer) algo de modo a tornar o assunto mais próximo do interlocutor”. Assim, consideramos que, no texto especializado, os recursos linguísticos são mobilizados pelo produtor como estratégias para evitar possíveis maus entendidos na comunicação. Além do mais, convém destacar que, nesse processo de alusão a essas estratégias, é provável que o produtor textual tente viabilizar uma leitura fluida, na qual se instaure um espaço dialógico entre o autor e o leitor, considerando, inclusive, o posicionamento teórico-metodológico assumido por esse produtor na construção do percurso textual.

Ainda com base nesse entendimento, recorremos aos preceitos sobre o metadiscorso, na perspectiva de Hyland (2005), que trata de definições, contexto de uso e da interação entre autor e audiência. Por meio desses recursos metadiscursivos, o leitor é guiado e envolvido no processo comunicativo de forma que haja a possibilidade de adesão à tese apresentada. Sendo assim, esses elementos assumem no texto a função de facilitadores no processo de comunicação. Sobre esse ponto de vista, aludimos, também, aos dizeres de Silva (2014, p. 44), ao afirmar que esses elementos nos possibilitam “delinear caminhos e traçar estratégias que nos fazem enquanto escritores ter sucesso no ato de comunicar, e, consequentemente, de argumentar a fim de persuadir nossa audiência”.

Dessa forma, neste capítulo, objetivamos analisar como as categorias metadiscursivas, propostas por Hyland (2005), são articuladas pelo produtor do texto especializado, considerado por nós como um texto de nível informacional mais denso, materializado nesta pesquisa pelas dissertações que compõem o corpus da Argumentação (CORPARG). Metodologicamente, realizamos um recorte e delimitamos os contextos definitórios do termo argumentação presentes nesses textos como objeto de análise deste trabalho.

Para orientar o nosso percurso analítico, partimos da concepção de que o metadiscorso pode favorecer o processo de compreensão das proposições apresentadas e, consequentemente, contribuir para que a comunicação especializada consiga atingir um número maior de interlocutores. Assim, o nosso enfoque consiste, especificamente, em observar nos contextos definitórios do termo argumentação, a presença dos recursos metadiscursivos e as funções mobilizadas no corpus.

Para fundamentar essa abordagem e a análise proposta, recorreremos aos aportes teóricos defendidos por Hoffmann (2015), no que se refere à linguística do texto especializado; aos preceitos defendidos por Hyland (2005), no que tange à abordagem sobre o metadiscorso e aos encaminhamentos propostos por: Krieger e Finatto (2004), Silva (2014), Lima (2017), Pontes e Jesus (2017), Jesus (2020), entre outros pesquisadores.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o produtor do texto especializado organiza as informações oriundas de uma área especializada e dialoga com a sua audiência. Nesse sentido, inferimos, ainda, que compreender os recursos metadiscursivos, em função da indispensabilidade que eles podem estabelecer na relação entre produtor e leitor, é considerar o interlocutor um corresponsável no processo de construção dos sentidos do texto escrito, uma vez que este passa a interpretar, (re) dizer e/ou propagar os saberes adquiridos por meio da leitura desses textos.

Nesse ínterim, cabe frisar que uma investigação desta natureza, que alia os preceitos teóricos da Terminologia, da Argumentação, como área de domínio, e dos recursos metadiscursivos na construção do texto, considerando, nesse enquadramento, a comunicação especializada, torna-se relevante por possibilitar aos estudiosos da linguagem o entendimento da função do metadiscorso mobilizado nesse processo e, sobretudo, no papel do interlocutor, que nem sempre se configura em alguém com as características de, também, ser um especialista no assunto em pauta. Sendo assim e com base nessa compreensão, na seção seguinte, objetivamos traçar alguns encaminhamentos para a compreensão do texto especializado.

2 PRECEITOS SOBRE O TEXTO ESPECIALIZADO

A comunicação especializada consiste, fundamentalmente, no espaço de construção dos textos especializados, uma vez que esse contexto viabiliza as construções textuais adequadas às diversas áreas de especialização. Nesse sentido, o texto especializado é considerado por Krieger e Finatto (2004) como o locus dos termos e, portanto, o seu habitat natural. As terminologias que circulam nesses espaços, assumem a função de particularizar o saber, nos quais os termos e as palavras, segundo as autoras mencionadas, “a priori não se distinguem” (KRIEGER; FINATTO, 2008, p. 04). Sob essa conjuntura, o texto especializado, como um dos objetos de estudo da Terminologia, é o universo em que os saberes, pertencentes às áreas do conhecimento, circulam. Além do texto, a Terminologia, também apresenta outros objetos de

análise, a exemplo, das unidades terminológicas.

Diante desses posicionamentos, convém destacar que não é possível um estudo mais acurado em Terminologia sem compreender o locus das unidades terminológicas, pois são elas que asseguram ao texto, também, o caráter de especialidade. Dito de outra forma, o espaço de circulação das terminologias das áreas especializadas, as informações conceituais e até mesmo as densidades terminológica e conceitual são possibilidades de estudos que revelam a dinâmica materializada nesses textos. Sobre essa questão, Matuda (2011, p. 57) afirma que “o texto representa a materialização das linguagens especializadas”.

Com relação às discussões iniciais que emergem sobre texto especializado, Hoffman (2015) afirma ser esse o objeto da Terminologia que surge em um cenário cujo advento tecnológico se configura em ascensão e que, possivelmente, o momento de expansão tenha sido um canal entre as orientações que norteiam o pesquisador e o texto especializado, inclusive, a nosso ver, por conta da necessidade de esse estudioso, no processo comunicativo, tratar destas terminologias. Hoffmann (2015, p. 107) corrobora, ainda, afirmando que

A reunião das manifestações mais típicas e mais frequentes da comunicação especializada em registros e descrições do “estilo científico” como um todo, ou nas linguagens especializadas de forma mais isolada, reforça, há algum tempo, a interpretação de que haveria “o” estilo especializado, “a” linguagem especializada ou “o” texto especializado.

Considerando a ideia de estilo, linguagem e a própria noção de texto vinculado às áreas especializadas, é fundamental que se reflita sobre os elementos comportamentais que circulam nessa comunicação. É, em razão dessa ideia que Lima (2017) infere ser por meio da comunicação especializada a possibilidade de identificação dos posicionamentos do autor, das escolhas teórico-metodológicas, assim como, das estratégias de dizer mobilizadas pelos produtores de texto. Nesse sentido, os escritores recorrem a elementos da língua para evitar interpretações que impeçam ou dificultem a compreensão das informações explícitas e implícitas viabilizadas nos textos.

Para Castro e Santiago (2015, p. 377), “a relação entre Terminologia e texto teve repercussões importantes para os estudos sobre termos científicos, pois se passou a considerar não apenas o termo em si, mas também o próprio texto especializado”. Sendo assim, não há como discutir texto especializado e termo em esferas distintas, uma vez que os conceitos estão imbricados de tal forma que um não é possível ser analisado sem a observação do outro.

Dito isso, cabe algumas considerações sobre o gênero textual que se constitui nas áreas especializadas. Nesse sentido, nas palavras de Killian e Finnato (2005, p. 140, apud Hoffmann, 1990a.), os “gêneros textuais especializados são uma classe de gêneros textuais, para cuja produção e recepção, além dos conhecimentos gerais, são necessários conhecimentos es-

pecializados”. Consideramos, portanto, para esta pesquisa, como gênero textual especializado, as dissertações que constituem o CORPARG.

Ao discorrermos sobre esse tema, algumas manifestações linguísticas merecem destaque quando refletimos sobre os aspectos que figuram ao texto elementos que o identificam como especializado; entre essas caracterizações, destacamos o nível informacional do texto, a densidade conceitual e a terminológica, visto que esses componentes se constituem em atributos que emergem no texto especializado, em diferentes graus e intensidade.

Sob essa perspectiva, compreendemos o gênero textual como uma base comunicativa, que envolve o grau de especialidade dos conhecimentos pertencentes a uma determinada área do saber. Veicula, ainda, com base nesse gênero, a concepção de um produtor de texto responsável por utilizar estratégias que viabilizem atingir os objetivos propostos pelas construções textuais, a saber: proporcionar a socialização e a disseminação do conhecimento especializado.

No processo de construção desses saberes, convém salientar que essa ação deve ser realizada pelo produtor textual, com vistas a contemplar a clareza de informações, necessária para que o interlocutor seja guiado e/ou possa interagir por meio do texto e ser capaz de reconstruir o percurso trilhado pelo autor, considerando a finalidade comunicativa das proposições.

Para atingir os propósitos textuais que instigam o envolvimento do interlocutor por meio do texto, os recursos metadiscursivos se configuram em uma dessas ferramentas e, por essa razão, na próxima seção, propomo-nos aludir os posicionamentos teóricos que tratam do metadiscurso.

3 O METADISCURSO EM FOCO

Considerando a importância que os elementos metadiscursivos assumem nas construções textuais, recorreremos aos posicionamentos defendidos por Hyland (2005), quando o autor investiga sobre o metadiscurso em uma perspectiva interacional. Nesse contexto, o pesquisador acredita que os recursos metadiscursivos são capazes de guiar e/ou envolver o leitor durante o processo comunicativo. Sob essa perspectiva, discutimos, nesta seção do capítulo, algumas definições, como, por exemplo, contexto de uso em que estão inseridos os recursos metadiscursivos, assim como propomos realizar uma breve reflexão sobre as categorias propostas pelo autor.

A busca pelo apoio da audiência, com vistas a suscitar a persuasão e/ou o convencimento do interlocutor se inicia por meio das informações que o locutor apresenta. Assim, torna-se imprescindível que esses dados façam sentido para os partícipes da comunicação, configurando-se, pois, em uma ação coletiva, em que o locutor, o interlocutor e o texto dialoguem e interajam simultaneamente nessa construção.

Visando atender a esse propósito, convém destacar que, neste estudo, não se objetiva

tratar do nível informacional que os textos em análise apresentam, mas o foco consiste em observar quais os mecanismos utilizados pelo produtor para que as informações se tornem menos densas e possam ser apontadas como mais próximas do entendimento do leitor, mesmo aqueles que não sejam considerados especialistas no assunto.

Com esse intuito, Jesus (2020, p. 37) nos instiga a compreender que “[h]á uma espécie de intencionalidade metadiscursiva na escolha dos usos e funções de determinados termos da linguagem que um pesquisador faz para construir seu objeto de dizer, tecer considerações” e construir preceitos avaliativos com relação ao que ele analisa, considerando, nesse caso, especificamente, a influência possível exercida sobre a audiência.

O metadiscurso assume, portanto, a função de contribuir na organização do texto e de viabilizar a aproximação entre o autor e o leitor por meio de estratégias persuasivas ou de convencimento. Induzindo, assim, possivelmente, o interlocutor a aceitar as proposições apresentadas no texto, no que se refere a uma aceitação plena ou imprimindo marcas de modificação, considerando as transformações do próprio ponto de vista no decorrer da leitura. Em razão desse posicionamento, Lovato (2010 p. 4) assegura que “esses elementos podem ser entendidos como estratégias em que o enunciador se apoia para projetar suas intenções comunicativas no texto”.

Ao tratar dessas questões, Hyland (2005) orienta o entendimento de que a aproximação existente entre o locutor e o interlocutor se configura em um cenário onde quem escreve apresenta seus posicionamentos enquanto sujeito-autor, na tentativa de esclarecer os ditos, fundamentar e defender suas ideias com argumentos, considerados por ele, como convincentes e capazes de influenciar a audiência.

Considerando essas concepções, o autor divide o metadiscurso em duas categorias que subsidiam o texto escrito, cuja finalidade consiste em guiar ou envolver o leitor durante o processo comunicativo: a interativa e a interacional. Ao tratarmos da categoria interacional, as subcategorias são as seguintes: hedges ou atenuadores; boosters ou intensificadores; atitude markers ou marcadores de atitude; self mentions ou automenção; engagement markers ou marcadores de engajamento. Essas subcategorias, portanto, assumem a função de envolver o leitor no texto. Nas palavras de Silva (2017, p. 49), “é através dessas dimensões que as interações entre leitor e autor ou falante e ouvinte são identificadas”.

Sendo assim, ilustramos, em seguida, no quadro 1, os elementos composicionais da categoria metadiscursiva interacional, com o propósito de tornar mais claro ao leitor como essas questões se materializam.

Quadro 1 – Categoria metadiscursiva interacional

Categorias	Funções	Exemplos
------------	---------	----------

Interacional	Envolver o leitor no texto	Recursos
Atenuadores	Mantêm o empenho e diálogo aberto a partir de amenizadores	Pode, talvez, possivelmente, sobre
Intensificadores	Enfatizam a certeza e o diálogo fechado	De fato, definitivamente, fica claro que
Marcadores de Atitude	Expressam o posicionamento do autor diante de uma proposição	Infelizmente, eu concordo, surpreendentemente
Automenção	Explicita a referência ao autor eu.	Eu, nós, meu, mim, nosso
Marcadores de Engajamento	Constroem uma relação explícita com o leitor	Considere, note, você pode ver (perceber) que

Fonte: Silva (2017, p. 48)

Com base nas informações expostas no quadro, é possível observar a função que os elementos metadiscursivos exercem na construção do texto, viabilizando o entendimento tanto do posicionamento do autor quanto do possível engajamento do leitor no acesso aos dizeres. A relação dialógica que se instaura no texto emerge na relação entre autor – texto – leitor, diríamos, sob essa perspectiva, que a construção de sentidos se materializa pela união desses três componentes sendo, portanto, uma ação participativa.

Hyland (2005), na tentativa de guiar o leitor, apresenta a categoria interativa, composta pelas seguintes subcategorias: transitions ou transições; frame markers ou marcadores de enquadramento; endophoric markers ou marcadores endofóricos; evidentials ou evidenciadores; code glosses ou códigos de glosa.

Quadro 2 – Categoria metadiscursiva interativa

Categoria	Funções	Exemplos
Interativa	Guiar o leitor	Recursos
Transições	Expressam relações entre as orações principais	Além disso, mas, assim, e
Marcadores de Enquadramento	Referem-se a atos do discurso, sequências ou estágios	Finalmente, e (por fim), para concluir, o meu propósito é
Marcadores Endofóricos	Referem-se a informações que estão em outras partes do texto	Como notado acima, ver Fig., na seção 2
Evidenciadores	Referem-se a informações de outros textos	De acordo com X, Z afirma (que)
Código de Glosa	Elaboram significados proposicionais	Nomeadamente (a saber); por exemplo, em outras palavras

Fonte: Silva (2017, p. 48)

Como já demonstramos neste trabalho, e conforme nos instigam os estudos sobre metadiscorso, o produtor textual recorre a esses objetos da linguagem com o intuito de manter um diálogo com o seu interlocutor no acesso às informações apresentadas. Assim, o escritor mobiliza diversos mecanismos linguísticos para cumprir o propósito delimitado pela escrita e a categoria interativa funciona como um desses elementos, cuja finalidade consiste em facilitar

esse acesso aos dizeres explicitados no texto. Nessa categoria, há o planejamento e a organização textual visando guiar o leitor no processo de compreensão e viabilizando o entendimento dessas informações.

A apresentação das categorias por meio do quadro autoexplicativo, proposto por Silva (2017), não representa uma visão estanque do uso dos recursos metadiscursivo, pelo contrário, tanto a situação de uso quanto o contexto em que esses elementos estão sendo utilizados podem representar a dinamicidade dos recursos quanto à função mobilizada no texto.

Intentamos, assim, na próxima seção expor as análises, com base no enquadramento teórico exposto neste capítulo.

4 ANÁLISE DOS RECURSOS METADISCURSIVOS MOBILIZADOS NAS DISSERTAÇÕES

Nesta seção de análise, objetivamos interpretar os dados com base na exposição teórica evidenciada nas etapas anteriores do trabalho. Em função desse propósito, apresentamos alguns encaminhamentos para a compreensão do texto especializado, com destaque para as questões que envolvem o contexto de produção das dissertações, de modo que possibilitem ao leitor uma clareza maior a respeito do nosso entendimento sobre o tema.

Convém explicar que não pretendemos identificar a definição do termo argumentação, visto que nos propomos a analisar os recursos metadiscursivos e destacar a funcionalidade desses elementos no entorno do termo em textos, considerados por nós, mais densos, como os que constituem o CORPARG. Por questões metodológicas, discutimos, pois, as subcategorias que mais se destacam no corpus, com a finalidade de evitar, possivelmente, a repetição de informações. Nesse caso, então, ilustramos as análises de, somente, 04 excertos, retirados do corpus de estudos, subdivididos do seguinte modo: os dois primeiros se referem à dissertação 02 e, na sequência, os 02 últimos se referem às dissertações 19 e 11, respectivamente. Acrescentamos, ainda, que não especificamos critérios para a seleção desses excertos, priorizamos, sobretudo, a presença dos recursos metadiscursivo no texto.

Sobre o gênero dissertação, convém o destaque para a noção de que esse é um texto acadêmico, que se configura em um requisito indispensável à conclusão do curso de pós-graduação e à obtenção do título de mestre. Entendemos, por meio da construção desse gênero, que o estudioso já desenvolve pesquisas acadêmicas em um nível mais elevado do que os pesquisadores iniciantes: por isso, espera-se uma densidade informacional mais profunda materializada nesses textos. Podemos afirmar, ainda, que essa produção consiste em uma discussão mais detalhada do tema, revelando maior aprofundamento sobre a literatura que embasa a investigação, visto que os autores devem apresentar um conhecimento mais acurado sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Feitos esses esclarecimentos, vejamos como os elementos metadiscursivos se com-

portam nos textos, considerando a forma como as subcategorias descritas neste trabalho emergem nos excertos a seguir:

Excerto I - Dissertação 02

De acordo com Toulmin, o ponto de partida da argumentação é o fato de que raciocinamos e apresentamos aos outros razões para tudo o que fazemos, pensamos ou dizemos. Toulmin defende que o termo *argumentação condiz à “atividade total de propor pretensões, pô-las em questão, respaldá-las, produzindo razões, criticando essas razões, refutando essas críticas”, (TOULMIN-RIKE-JANIK, 1984, p. 14). Assim, estaríamos argumentando a partir do momento em que passamos a racionar sobre determinada tese (o que se assemelha com o dialogar solitário perelmaniano), e, empreendendo a ação de argumentar, estaríamos praticando o que Toulmin denomina como o ponto de apresentação aos outros das nossas razões, em um processo de diálogo argumentativo que se alimenta e completa com o uso da racionalização/argumentação. Também avaliando a argumentação, Habermas “não considera a argumentação, o discurso, como uma série de proposições, e sim como uma série de atos de fala; a argumentação não é (ou não é apenas) um encadeamento de proposições, é também um tipo de interação, de comunicação”, (ATIENZA, 2003, p. 162). Habermas defende uma ação comunicativa em que ocorre interação social onde os planos de ação dos atores (pessoas) são coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos através de relações intersubjetivas, nas quais, dois ou mais atores buscam entender-se sobre determinado assunto ou objeto com a finalidade de apreendê-lo.

Fonte: CORPARG

Notemos no excerto o emprego da estratégia utilizada pelo autor para introduzir as informações do contexto definatório. Ou seja, o produtor do texto se apoia no teórico da área, nomeado de Toulmin, para falar sobre o ponto de partida da argumentação, contudo ao discorrer sobre essas informações, o autor utiliza os verbos na 1ª pessoa do plural, “raciocinamos e apresentamos aos outros razões para tudo o que fazemos, pensamos ou dizemos”. Sobre essa questão, Hyland e Tse (2004), asseguram que o metadiscurso é um recurso linguístico de autorreflexão, não se referindo somente ao produtor do texto, mas também ao seu interlocutor.

Dessa forma, no excerto em análise, a subcategoria selecionada é a de automenção. Nela, o autor assume textualmente o seu envolvimento com as ideias apresentadas, situando a si mesmo e ao leitor como responsáveis pelo percurso da leitura. Notamos, dessa forma, por meio das expressões verbais, que o escritor instiga o comprometimento do leitor que, por sua vez, é convocado a se responsabilizar, também, pela compreensão das informações; por isso, o verbo nos remete ao pronome “nós”.

Em seguida, o autor conceitua argumentação e apresenta algumas explicações com o objetivo de ampliar o conceito. Essa ampliação contempla aspectos relevantes na construção da argumentação, visto que trata de questões vinculadas aos valores partilhados pelo auditório. Sendo assim, a base desse recurso metadiscursivo consiste em evidenciar de que modo os produtores textuais projetam seus pontos de vista diante do texto e o revelam para o interlocutor, convocando-o a se integrar no percurso proposto pelo autor. Nesse caso, além de guiar o leitor, essa categoria viabiliza a convocação dele para a ação de refletir sobre a sua própria participação nessa conjuntura.

Sob essa perspectiva, assinalamos que o entorno do termo prepara o leitor para o conceito que o produtor de texto pretende atribuir, pois nesse percurso, a compreensão se materializa pelos fatores que ‘rodeiam’ o termo, como características, funcionalidades, exemplos, entre outros elementos. Dessa forma, por mais denso, conceitualmente, que seja o termo, o

contexto definatório contribui para que os esclarecimentos necessários sejam realizados e favoreçam o entendimento do exposto.

Continuando as análises, no segundo excerto, com foco na presença da glosa, apreciamos a função desse recurso na dissertação 02. Nesse sentido, é possível refletir que a glosa assume, no texto, o papel de esclarecer as informações defendidas pelo autor. Ou seja, pelas características do próprio gênero dissertação, esse texto pode apresentar uma densidade conceitual de natureza mais apurada pelo fato de ser necessário ao produtor especificar, criteriosamente, o percurso teórico-metodológico delineado no processo investigativo. E, a nosso ver, as glosas desempenham o papel, de grande relevância nos contextos, por viabilizarem a possibilidade de explicação mais detalhada e/ou ampliação do entendimento dos conceitos mobilizados no texto. Vejamos no excerto que se segue.

Excerto II – Dissertação 02

Se seguirmos as propostas de Perelman, constatamos que esse acordo prévio entre o orador e o interlocutor/auditório diz respeito ao que mutuamente se concede e admite comumente entre o orador e o seu auditório. Esse acordo exprime-se nas premissas da argumentação. Sem premissas acordadas, explícita ou implicitamente, não há argumentação possível, nem sequer comunicação. Assim, sendo a argumentação é um discurso que se insere numa troca interlocutória recíproca ao nível da sociabilidade, terá de pressupor, ou partir de um acordo sobre o que seja, pelo menos, o real. Isto é, como premissa da argumentação existe um acordo sobre o que seja, e que defina e delimite o que é o real. Mas não só, o acordo prévio abrange também o que seja o preferível. Se não há qualquer espécie de acordo sobre o que seja o real, dificilmente qualquer troca argumentativa se torna possível de suceder.

Fonte: CORPARG

O autor inicia o excerto discorrendo sobre as premissas da argumentação, para, só então, introduzir o conceito atribuído ao termo. Para ele, “a argumentação é um discurso que se insere numa troca interlocutória recíproca ao nível da sociabilidade, terá de pressupor, ou partir de um acordo sobre o que seja, pelo menos, o real”. Observamos que o significado outorgado à argumentação revela que esse é um conceito denso, sobretudo, pelo fato de o produtor da dissertação utilizar, no processo de conceitualização, terminologias específicas da área. Esse grau de densidade, a nosso ver, dificulta a compreensão das informações por parte de um especialista de nível menos elevado ou para pesquisadores iniciantes nos estudos.

Consequentemente, a glosa assume a função de introduzir uma reformulação do conceito ou uma nova forma de dizer o que antes já havia sido dito. Essa ideia se materializa, no excerto II, por meio da seguinte construção: “Isto é, como premissa da argumentação existe um acordo sobre o que seja, e que defina e delimite o que é o real”. Nesse sentido, é perceptível o papel da glosa no contexto, sendo considerada uma ferramenta de auxílio no entendimento das informações apresentadas, podendo ser registrada antes ou depois da exposição dos conceitos.

É por meio dela que o produtor tentará estabelecer a coordenação entre as proposições defendidas por ele e a orientação do leitor no percurso de compreensão dos conceitos. Por esse viés, acreditamos que a funcionalidade e as particularidades do termo, com base nesses recursos metadiscursivo presentes no texto, tornam-se mais facilmente entendidas pelo leitor.

A glosa, nesse caso, é a responsável por viabilizar a diminuição da densidade conceitual dos termos e ampliar, possivelmente, a compreensão dos conteúdos proposicionais.

É importante enfatizar que o contexto definatório revela, diante do termo argumentação, não, somente, o conceito em si, mas estratégias que podem oportunizar o acesso aos possíveis significados, às características que norteiam o elemento definido, como também à funcionalidade no processo de entendimento da terminologia pertencente à área. Dessa forma, a presença da glosa pode manifestar uma compreensão sobre o saber especializado, atingindo, provavelmente, um auditório mais amplo e de graus de especialidades diferentes.

Nessa direção, compreendemos que existem marcas metadiscursivas que representam elementos importantes para a atribuição de conceito aos termos. A nosso ver, a glosa é uma dessas marcas, que assume o papel de, também, introduzir um conceito, embora no contexto definatório em questão, o fenômeno exerça a função de aclarar as informações apresentadas pelo produtor textual.

Aliados a isso, são os recursos metadiscursivos de transição que operam no plano discursivo e esclarecem os conceitos necessários à compreensão do termo argumentação. Para ratificar as ideias expostas sobre a transição nesta seção, elegemos o excerto a seguir:

Excerto III - Dissertação 19

Com Perelman, os estudos sobre Argumentação e Retórica tomam um novo impulso. Ele propõe uma “Nova Retórica”, teoria da argumentação contrária ao posicionamento cartesiano, até então dominante nos estudos da linguagem, recolocando uma retórica concebida como uma maneira de discutir e chegar a um acordo sobre valores, sem abandonar o campo da razão, mas ao mesmo tempo transcendendo as categorias da lógica-formal. Retomando a definição clássica de Retórica como a arte de falar de modo a persuadir e convencer, postula a Argumentação como uma forma de fornecer argumentos, razões a favor ou contra uma determinada tese, sendo tal tese situada, dirigida a um auditório determinado. O objetivo da argumentação é, portanto, a adesão do auditório; “efetivamente, é em função do auditório que se desenvolve a argumentação” (Perelman, 2005, p.6). Assim, o orador deve conhecer as teses e os valores admitidos pelo auditório.

Fonte: CORPARG

O recurso metadiscursivo de transição no excerto, revela-se com evidência, pois essa subcategoria é textualizada pelo uso dos conectores entre as orações. Nesse sentido, convém destacar que a linguagem é, também, respaldada por meio dos elos coesivos que assumem o papel de organizar o conteúdo proposicional do texto, e nesse caso em específico, nos contextos definitórios. As informações são, assim, agregadas e articuladas discursivamente, de forma que melhor promovam a construção de sentidos e a atribuição de significados ao termo *argumentação*.

Consequentemente, entendemos que a subcategoria de transição é responsável pela organização textual e pelo entendimento informacional relacionados ao tema exposto. Esse recurso auxilia, portanto, o leitor a compreender a conexão entre as ideias apresentadas no texto. No fragmento em destaque podemos ratificar esse posicionamento. Vejamos: ... *Ele propõe uma “Nova Retórica”, teoria da argumentação contrária ao posicionamento cartesiano, até então dominante nos estudos da linguagem, recolocando uma retórica concebida como uma*

maneira de discutir e chegar a um acordo sobre valores, sem abandonar o campo da razão, mas ao mesmo tempo transcendendo as categorias da lógica-formal.

Sob essa perspectiva e sem a pretensão de esgotar as possibilidades de identificação e análise da subcategoria no excerto, destacamos três conectores que, revelados no fragmento, denotam ideia de comparação, adição e contrariedade. Juntos, esses conectores aglutinam as informações expostas e atribuem sentido ao conteúdo proposicional no discurso. Vale salientar que não somente esses elementos classificam o recurso, como também não são apenas esses valores semânticos que apresentamos no fragmento, pois além de existirem outros conectores que se enquadram nessa subcategoria, é possível, do mesmo modo, observar inúmeros sentidos que fogem à forma prototípica do conector lógico.

Nesse sentido, consideramos que a subcategoria de transição pode articular melhor o discurso, devido a possibilidade de organização do conteúdo proposicional por meio dos articuladores. Compreendemos ainda, que essa subcategoria se revela pela necessidade de expressar a relação semântica entre as orações e possibilitar o encaixamento das ideias propostas no plano discursivo.

No próximo excerto, destacamos a subcategoria dos evidenciadores.

Excerto IV – Dissertação 11

Partindo de uma concepção que se filia à tradição retórica, a Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau inscreve a argumentação nos quadros da Análise do Discurso. Colocando-se contrário à concepção de Ducrot, segundo a qual a argumentação é um fundamento da língua, Charaudeau afirma que a argumentação “não pode ser identificada com a presença de marcas em uma sequência de frases ou proposições ligadas por conectores lógicos” (2001: 191). Ao contrário disso, equiparada à narração e à descrição, a argumentação é entendida como uma atitude discursiva em razão de uma finalidade comunicativa, fruto de uma opção do sujeito argumentante ou seja, o responsável pelo ato de linguagem). Esse sujeito argumentante, ao argumentar com o sujeito alvo, apresenta uma tese acerca do mundo, compondo uma relação triangular que, na perspectiva do sujeito argumentante, representa duas finalidades. A primeira delas é “uma busca de racionalidade que possa servir como ideal de verdade”, como meio de explicar fenômenos com mais de uma resposta possível.

Fonte: CORPARG

No excerto da dissertação 11, o produtor de texto objetiva dialogar com outros trabalhos já publicados, pois há a necessidade de atribuir credibilidade ao que está sendo revelado por meio dos dizeres. São recursos úteis para relacionar pesquisas em andamento e, sobretudo, para revelar possíveis diálogos com outras investigações já divulgadas e que se fazem presentes nos contextos definitórios analisados.

Notamos que, o contexto definitório já apresenta, na introdução, a atribuição dos primeiros dizeres a Patrick Charaudeau, situando os estudos da argumentação à análise do discurso. Em sequência, são mobilizados argumentos contrários e confirmados com base na concepção defendida por Ducrot. O produtor de texto discorre sobre os encaminhamentos teóricos com base no pensamento dos autores, descrevendo características e particularidades sobre a temática, para, em seguida, apresentar o conceito do termo em análise.

Nesse sentido, em uma observação mais detalhada, percebemos que o contexto definitório, cujos evidenciadores se apresentam em destaque, figuram como possíveis diálogos estabelecidos entre os autores e que o conceito direcionado ao termo *argumentação* faz parte ou é resultante desses processos.

Acreditamos que a escolha (consciente ou não) dos recursos metadiscursivos que compõem o gênero, determinam a construção do dizer, pois, a forma como são tecidas as informações corroboram para uma finalidade no contexto, o que, a nosso ver, nos contextos definitórios, refletem tentativas de melhor conceituar ou definir o termo *argumentação*.

À guisa de encerramento do texto, seguimos para as considerações finais com o objetivo de destacar algumas observações advindas das análises do corpus e concluir os apontamentos sobre os resultados da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento dos recursos metadiscursivos revela muitas informações sobre o propósito comunicativo do produtor do texto especializado. É por meio desses elementos que o autor busca interagir com o seu auditório e, dessa forma, convocar, possivelmente, o leitor a aderir à defesa de uma proposição.

No gênero textual especializado que compõe o corpus, identificamos os recursos metadiscursivos que se referem às duas categorias, tanto a interativa quanto a interacional. Algumas subcategorias com mais destaque que outras, como a transição, por exemplo, o que não atribui menor relevância ao uso das demais.

Podemos observar, ainda, que há uma postura participativa do produtor de texto na tentativa de atribuição dos significados à terminologia mobilizada por ele, pois mesmo ancorados em definições já preestabelecidas, a presença dos recursos sugere uma reação mais coparticipativa dos envolvidos no processo. O leitor é, por essa razão, convocado, mais pontualmente, a percorrer os caminhos da investigação materializados no texto.

Sobre os contextos definitórios, é possível mencionar que há uma preocupação, por parte do escritor, em ampliar a compreensão do termo mobilizado na construção textual, assim como de caracterizá-lo, conceitualmente, diante de um ponto de vista defendido pelo sujeito que produz o texto. O metadiscurso pode representar o meio de oferecer novas possibilidades de conceituar, esclarecer, explicar, guiar, direcionar e envolver o interlocutor no entendimento das informações.

Diante disso, pode-se destacar que as estratégias metadiscursivas utilizadas pelo autor se materializam em torno da organização textual, da utilização de elos coesivos que permitem a fluidez da informação e do estabelecimento de ideias que atribuem coerência ao texto.

É possível afirmar que, por meio da exposição dos dados, o produtor do texto espe-

cializado se preocupa em guiar o interlocutor durante a leitura, em conduzi-lo e orientá-lo à atribuição de significados, à compreensão dos dizeres, ao entendimento das proposições e, consequentemente, à defesa da ideia de “ganhar a confiança” do leitor.

Dito isso, vale ressaltar que essa discussão não tem por objetivo esgotar as possibilidades de análise quanto ao uso dos elementos metadiscursivos no texto especializado, representado neste trabalho pelo gênero dissertação. Intentamos, portanto, apenas o desejo de suscitar alguns encaminhamentos que possam provocar novas pesquisas e, consequentemente, instigar novos olhares para as estratégias utilizadas pelos autores que objetivem, de algum modo, influenciar o auditório.

Acreditamos, nesse caso, que o metadiscorso possa ser um recurso estratégico argumentativo, uma vez que o seu emprego no texto, facilitará, a nosso ver, o acesso à informação especializada que, por sua vez, viabilizará o envolvimento da audiência com as proposições defendidas pelo produtor textual.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, B. D. de R.; SANTIAGO, M. S. A importância da Terminologia para prática de revisão do texto técnico-científico. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 9, n. 5, p. 374-388, dez. 2015.
- HOFFMANN, L. Linguagens especializadas como sublinguagens. Tradução: Leonardo Zilio. In: FINATTO, M. J. B.; ZILIO, L. (org.). **Textos e Termos por Lothar Hoffman**: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Pallotti, 2015.
- HYLAND, K.; TSE, P. **Metadiscourse in academic writing**: a reappraisal. *Applied linguistics*. 25 (2), p. 156-177, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31418041_Metadiscourse_in_Academic_Writing_A_Reappraisal. Acesso em: 12 de junho de 2019
- HYLAND, K. **Metadiscourse**: exploring interaction in writing. Continuum: Londres, 2005.
- KILIAN, C. K. Texto comentário 7 - Gêneros textuais especializados: uma concepção para a formação em língua estrangeiras voltada para linguagens especializadas. In: FINATTO, M. J. B.; ZILIO, L. (org.). **Textos e Termos por Lothar Hoffman**: um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas. Porto Alegre: Pallotti, 2015.
- KRIEGER, M. G.; FINNATO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.
- KRIEGER, M. G. **Terminologia e seus objetos de investigação**. In: X Simposio Iberoamericano de Terminología, 2008, Montevideo. RITERM, 2008. p. 1-8. Disponível em: www.riterm.org

projeto.unisinos.br/termilex/textos/Artigo-Graca05.pdf. Acesso em: outubro. 2019.

JESUS, J. F. **Uso e função dos operadores metadiscursivos em exemplares do gênero artigo científico produzidos por estudantes de graduação**. 2020. 190p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Pau dos Ferros – RN. 2020.

LIMA, E. P. de. **Abordagem terminológica nas veredas teóricas da argumentação: uma investigação sob a perspectiva da variação denominativa**. 2017. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOVATO, C. S. Recontextualizando os saberes científicos: a glosa em notícias de popularização da ciência. **Revista Letras**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), v.12, n.13, p.1-16, Campinas, julho de 2010.

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

MATUDA, S. **A fraseologia do futebol: um estudo bilíngue português-inglês direcionado pelo corpus**. 2011. 304 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

NAVARRO, L. S. A Teoria da Argumentação de Chaim Perelman/ Chaim Perelman's Theory of Argumentation. In: XXII Encontro Nacional do CONPEDI / UNINOVE. De 13 a 16 de novembro de 2013. **Anais[...]** São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Tema: Sociedade global e seus impactos sobre o estudo e a efetividade do Direito na contemporaneidade.

PERELMAN, C. OLDEBRECHTS-TYTECA, L. **O Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução Eduardo Brandão. 2ª edição – São Paulo. Martins Fontes, 2005.

PONTES, A. L.; JESUS, J. F. H. de. Recursos metadiscursivos na escrita acadêmica: uso e função. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 303-322, jul./dez. 2017.

SILVA, A. C. **O metadiscorso em artigos científicos de linguística e literatura**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Artes e Comunicação e Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2014.

SILVA, A. Metadiscorso na perspectiva de Hyland: definições, modelos de categorização e possíveis contribuições. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 41-67, jan./jun. 2017.

WENDT, I. S.; VIEIRA, R. **Extração de Contextos Definitórios a partir de Textos em Língua Portuguesa**. In: Proceedings of the 8th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology, pages 115 – 123, 2011, Cuiabá – MT, Brazil, October 24-26. **Anais [...]**. Cuiabá – MT: Sociedade Brasileira de Computação, 2011.

Os Autores

Adriana dos Santos Pereira

Graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Ensino de Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Ceará. Possui experiência em educação a distância e em avaliação de textos em larga escala. Tem interesse nas seguintes áreas: Estudos Críticos do Discurso, Práticas de Letramento, Multimodalidade, Representações Sociais, Gêneros Textuais/Discursivos, Novas Tecnologias na/da Educação, Avaliação da Aprendizagem e Gestão Pedagógica. Atualmente, é integrante do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC/UECE-CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multimodalidade, Semiótica Social, Letramentos Múltiplos e TDICs (MultisemioTICs)/UERN-CNPq. E-mail: adrika.pereira13@gmail.com

Adriana Moraes Jales

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com dois Doutorados Sanduíches, sendo o primeiro na PUC e na USP, e o segundo na Universidade de Aarhus - Dinamarca. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Central, Mossoró - RN. Docente permanente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura – GPELL. Coordena o Subprojeto Letras/Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do texto e do discurso, linguística enunciativa, leitura, escrita, ensino de língua inglesa, gêneros textuais/discursivos e análise de livro didático. E-mail: adrianajales@uern.br

Ana Lúcia Tínoco Cabral

Graduada em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre e Doutora em Língua Portuguesa, também pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP). Pós-doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales

(EHESS), Paris, França. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Pesquisa (IP-PUCSP) e consultora da plataforma digital “Leitores para sempre”. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Textual, em confluência com a linha teórica da Semântica Argumentativa e nos estudos da Linguística da Enunciação. Atua principalmente nos seguintes temas: linguagem argumentativa, interação verbal escrita, linguagem jurídica, polidez linguística e uso da linguagem em redes sociais. Coordenadora do Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação GTLTAC), da ANPOLL, até 2023. E-mail: altinococabral@gmail.com

Antônio Luciano Pontes

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará, em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissionalizante de Letras (PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Líder do grupo de pesquisa Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE-CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF/UERN-CNPq). Membro efetivo do Grupo de Trabalho Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, da ANPOLL. Desenvolve pesquisa nas áreas de Geolinguística, Lexicografia teórica, em interface com a Teoria da Multimodalidade, Análise do Discurso, Geografia Linguística. Atualmente integra a equipe do Atlas Linguístico do Brasil e do Projeto Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português. E-mail: pontes321@hotmail.com

Edmar Peixoto de Lima

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Ensino da Língua Inglesa e em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros/RN. Sócia da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Coordenadora e idealizadora do projeto de extensão Laboratório de Produção Escrita Acadêmica (LAPEA). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL/ UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (PROTEXTO/UFC), do Laboratório de Estudos Lexicais (LABLEX/UFRN) e do Grupo de Estudos em Linguística Textual (GELT), da UNILAB. Articula o Grupo de Estudos em Texto, Argumentação e Léxico (GETAL/UERN), grupo em formação. Tem experiência nas áreas de Linguística, Terminologia, Língua Portuguesa e de Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e estrangeiras, com ênfase nos estudos sobre

as ciências do léxico (Terminologia, Lexicologia, Lexicografia e Terminografia), Linguística de Corpus, Produção e Ensino do Texto e do Discurso, Argumentação, Formação e Prática Docente na área de Letras. E-mail: edmarpeixoto@uern.br

Francisco César Nobre de Sousa

Graduado em Letras e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, também pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Farias Brito (FFB) e em Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Tutor da Educação a distância – EaD no Instituto UFC Virtual. E-mail: cesar_nsousa@hotmail.com

Irandé Antunes (Maria Irandé Costa Moraes Antunes)

Graduada em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista de língua portuguesa junto à Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE) e ao Ministério da Educação (MEC). Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo, junto a professores de Língua Portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno de temas como: língua, texto e discurso, gêneros textuais, produção escrita, leitura e formação de professores. E-mail: moraisantunes@uol.com.br

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2014). Professora Adjunta I do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Mossoró-RN. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente no ensino e no desenvolvimento de pesquisas sobre os seguintes temas: Argumentação, Linguística Textual e Referenciação, Análise de Gêneros Discursivos com foco nas relações de sentidos apresentadas pelos processos referenciais e sobre a prática de leitura e de escrita em Língua Portuguesa em interface com o ensino. E-mail: jammaraoliveira@uern.br

José Roberto Alves Barbosa

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado Pós-Doutorado nessa mesma IES na área de Análise de Discurso Crítica e Práticas de Letramento, sob

a supervisão da Profa. Dra. Izabel Magalhães. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras, com habilitação em língua e literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Professor e pesquisador da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Faculdade de Letras e Artes (FALA) no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN) e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UERN/Mossoró. Na graduação e pós-graduação leciona e pesquisa com base nas seguintes disciplinas: Teorias Linguísticas e Literárias, Análise de Discurso Crítica, Letramento Crítico Multimodal, Metodologia de Ensino de línguas antigas e contemporâneas. josealves@uern.br

Josefa Francisca Henrique de Jesus

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e especialista em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação-PPGL da Universidade Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Faculdade de Letras e Artes (FALA) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL) e do Grupo de Estudos em Texto, Argumentação e Léxico (GETAL), grupo de pesquisa em formação. Tem experiência acadêmica em Linguística, Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, Metadiscurso. Tem publicações na área de organização do texto, análise de gêneros, escrita acadêmica, Libras, educação a distância, metadiscurso e ensino de língua materna. E-mail: josefajesus@uern.br

Manoel Francisco Guaranha

Graduado em Letras (Português e Inglês) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tibiriçá (TIBIRIÇÁ). Mestre em Letras e Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC-SP), unidades Santo André e Ipiranga. Professor do Programa Interdisciplinar de Mestrado em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Tem experiência na área de Letras atuando, principalmente, nos seguintes temas: literatura brasileira e portuguesa; análise do discurso; argumentação; teorias e práticas de leitura; linguagens, tecnologia e ensino. E-mail: manoel.guaranha@cruzeirodosul.edu.br

Márcia Pereira da Silva Franca

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Gestão

Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestra e doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Gerente Pedagógica do Ensino Fundamental II em Juazeiro do Norte. Desenvolve pesquisa em Terminologia, Metadiscorso e Argumentação. Membro do Conselho de Curadoria do Memorial Padre Cícero, representando a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - Ce. E-mail: [marciafrancaHYPERLINK "mailto:marciafranca60@yahoo.com.br"60HYPERLINK "mailto:marciafranca60@yahoo.com.br"@yahoo.com.br](mailto:marciafranca60@yahoo.com.br)

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participa como organizadora dos livros *Leitura, Escrita e Produção de Textos e Linguagem e Práticas Sociais*. Publica regularmente em várias Revistas Científicas qualificadas. Membro do Conselho Editorial das Revistas *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Revista Língua*, *Linguística e Literatura*, *Estudos de Psicologia* e da coleção *Bakhtin o inclassificável* (Mercado de Letras). Atua como professora e orientadora de mestrado e de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguística Aplicada. Líder do Grupo de Pesquisa, registrado no CNPq, *Práticas Discursivas na Contemporaneidade*. E-mail: [mariabernadeteHYPERLINK "mailto:mariabernadete01@gmail.com"01HYPERLINK "mailto:mariabernadete01@gmail.com"@gmail.com](mailto:mariabernadete01@gmail.com)

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/UFC*. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e referenciação. Membro do Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação, da ANPOLL. Membro da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13. Áreas de pesquisa: análise de gêneros, com ênfase nos gêneros publicitários e nas estratégias de construção dos sentidos do texto (referenciação, intertextualidade, multimodalidade) e análise do discurso. E-mail: margarete.ufc@gmail.com

Vanda Maria Elías

Graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestra e Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Desenvolve pesquisas relacionadas ao texto, escrita, leitura, hipertextualidade e ensino de língua portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO). Membro do Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação, da Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (PROTEXTO/UFC-CNPq) e do Grupo Escrita, leitura e ensino de língua portuguesa (PUCSP). Organizadora e co-autora de obras acadêmicas pela Contexto. E-mail: vanda.elias@unifesp.br

