

NÚCLEO CATAPHORA

# V C O G I T E

Colóquio sobre Gêneros & Textos

15, 16 e 17 de junho de 2016  
CCHL – UFPI – Teresina (PI)

# ANAIIS

ISBN 978-85-509-0036-0

**Organização**

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Leila Rachel Barbosa Alexandre  
(Organização)

# Anais

do V COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos

1ª edição

ISBN 978-85-509-0036-0

Teresina - PI  
Editora da UFPI  
2016

Os artigos que integram os Anais do V COGITE são de inteira responsabilidade de seus autores quanto a conteúdo e revisão.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C718a

Colóquio sobre Gêneros & Textos (5.: 2016: Teresina, PI).

Anais [do] V COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos [recurso eletrônico] – 15, 16 e 17 de junho de 2016, Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella / Organização: Leila Rachel Barbosa Alexandre. – Teresina: EDUFPI, 2016.

289 p.

Modo de acesso: <http://www.coloquiocogite.com.br/>

ISBN 978-85-509-0036-0

1. Linguística. 2. Gêneros do Discurso. 3. Referenciação. 4. Análise do Discurso. I. Título.

CDD: 410

## V COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos

### **Realização**

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora

### **Apoio**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI  
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí - PPGEL  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

### **Coordenação Geral**

Francisco Alves Filho

### **Comissão Organizadora**

Bruno Diego de Resende Castro  
Emanuel Barbosa de Sousa  
Francisco Alves Filho  
Lafity dos Santos Alves  
Leila Rachel Barbosa Alexandre  
Maria Lourdilene Vieira Barbosa

### **Comissão de Apoio**

Beatrice Nascimento Monteiro  
Camila Rayssa Barbosa da Silva  
Carolina Aurea Cunha Rio Lima  
Francisca Verônica Cunha Oliveira  
Marina Oliveira Lélis Viana  
Mery Ruth Lustosa Torres

### **Comissão Científica**

Aurea Suely Zavan (UFC)  
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI/PROFLETRAS)  
Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI/PROFLETRAS)  
Beatriz Gama Rodrigues (UFPI)  
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI/LPT/CNPq)  
Benedito Bezerra (UPE/UFPE)  
Bruno Diego de Resende Castro (UFC)  
Digenário Pessoa de Sousa (IDB/ESMG)  
Eliane Pereira dos Santos (UFMA)  
Emanuel Barbosa de Sousa (UFPI/UFC)  
Francisco Alves Filho (UFPI)  
Francisco Wellington Borges Gomes (UFPI)  
Franklin Oliveira Silva (UESPI)  
Lívia Fernanda Nery da Silva (UFPI)  
João Benvindo de Moura (UFPI)  
Maraisa Lopes (UFPI)  
Maria Lourdilene Vieira Barbosa (UFPI)  
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)  
Valdulce Ribeiro Cruz Sousa (UFPI)  
Yanna Liss Soares Gomes (UFPI)

### **Capa, Diagramação e Composição**

Leila Rachel Barbosa Alexandre



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor:** José Arimatéia Dantas Lopes

**Pró-reitor de Pós-Graduação:** Helder Nunes da Cunha

**Pró-reitor de Pesquisa:** Pedro Vilarinho Castelo Branco

**Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras:** Nelson Juliano Cardoso Matos

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras:** Catarina de Sena Siqueira Mendes da Costa

### NÚCLEO DE PESQUISA CATAPHORA

**Coordenador:** Francisco Alves Filho

**Subcoordenador:** Emanuel Barbosa de Sousa

**Finanças:** Bruno Diego de Resende Castro

**Conselho Consultivo:** Maria Lourdilene Vieira Barbosa, Lafity dos Santos Alves e Leila Rachel Barbosa Alexandre

**Secretária:** Mery Ruth Lustosa Torres

**Comissão de divulgação:** Marina Oliveira Lélis Viana e Camila Rayssa Barbosa da Silva.

**Redatora:** Carolina Aurea Cunha Rio Lima

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências Humanas e Letras

*Campus* Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro Ininga, Teresina, Piauí.

E-mail: [cataphora2008@gmail.com](mailto:cataphora2008@gmail.com)

Site: <http://www.cataphora.com.br>



## **SOBRE O EVENTO**

O Núcleo Cataphora - Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - teve origem em 2008 como Grupo de Pesquisa. Surgiu como resultado de pesquisas na área de gêneros realizadas por mestrandos do Curso de Letras (UFPI), orientados pelo Professor Doutor Francisco Alves Filho. Em 2013 o Grupo tornou-se oficialmente um núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Diante das várias pesquisas realizadas pelo Grupo, nasceu a necessidade de socializar e discutir os resultados desses estudos, o que culminou com a criação do I COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, realizado em 2011.

O COGITE vem se firmando como um evento de divulgação de pesquisas e de discussão teórica sobre gêneros e textos e suas relações com a vida social, e se configura como um espaço em que as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Cataphora são divulgadas e discutidas com outros pesquisadores, professores e estudantes.

As duas primeiras edições do COGITE aconteceram em 2011 e 2012, tendo sido os dois eventos restritos a apresentações e pesquisas realizadas pelo Grupo Cataphora. Já em 2013, o III COGITE avançou, abrindo espaço para apresentações de trabalhos de pesquisadores externos ao Núcleo e também, pela primeira vez, os trabalhos apresentados foram publicados em ANAIS, práticas que foram ampliadas no IV COGITE, realizado em 2014. Naquele ano, a organização do evento anunciou que o COGITE passaria a acontecer a cada dois anos, o que culmina na realização do V COGITE, em 2016. Em sua quinta edição, o COGITE trouxe como principal novidade a realização de oficinas, que tratarão de aspectos práticos da elaboração de textos.

O V COGITE — Colóquio de Estudos sobre Gêneros e Texto — mantém-se como um evento tanto de divulgação como de discussão de pesquisas sobre gêneros de texto/discurso e suas relações com a vida social. A realização do V COGITE atendeu à necessidade da promoção de reuniões científicas que visem discutir temáticas bem delimitadas de modo a se avançar teórica e metodologicamente na abordagem de fenômenos da vida sociocultural no Brasil e no Piauí. Este evento também se justificou face à necessidade de fortalecer os grupos e núcleos de pesquisa locais — caso do Núcleo Cataphora — contribuindo para a formação e fixação de jovens pesquisadores em

nosso Estado. Também agregou a função de criação de um espaço para divulgação das pesquisas individuais realizadas por professores, pesquisadores, alunos de graduação, de pós-graduação e de estudantes que realizam iniciação científica.

O V COGITE, dentre outros objetivos, buscou divulgar e rediscutir os fundamentos teóricos e as ferramentas metodológicas das principais teorias em voga para estudos de gêneros do texto/discurso, promover um espaço de discussão teórico-metodológica de questões que gravitam em torno das práticas sociais de linguagem, além de divulgar pesquisas atuais sobre as relações entre gêneros, textos e discurso.

**Comissão Organizadora**



## SUMÁRIO

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL NA CRÔNICA: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	9
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo	
DIDATIZAÇÃO DO "E-MAIL" EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADO PELO PNLD-2012/2013/2014 .....	30
Antonio Artur Silva Cantuário	
O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NO 1º ANO .....	47
Carmem Lúcia da Cunha Rocha	
O DISCURSO DE ANITTA: PRODUÇÃO DE AUTOESTIMA E SENSUALIDADE .....	62
Dionyella Francisca de Sousa Silva	
O BILINGUISMO COMO METODOLOGIA DA LIBRAS PARA A INTERAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO SURDO .....	73
Djanes Lemos Ferreira Gabriel e Marcos Paulo de Sousa Araújo	
UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO ACADÊMICO RESUMO .....	87
Eveline Lima de Castro e Raquel Figueiredo Barretto	
A LINGUAGEM NO COMENTÁRIO ONLINE: UMA ANÁLISE NO SITE <i>NYAH! FANFICTION</i> .....	97
Fiana Cutrin de Oliveira Ribeiro e Érica Pires Conde	
PROPÓSITOS COMUNICATIVOS: UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO NOTÍCIA E COLUNA DO JORNAL DO SINDICATO DOS COMERCIÁRIOS DE TERESINA-PI .....	114
Francildo Paiva Santos e Layana Kelly Pereira de Holanda	
RECEITA MÉDICA & BULA DE MEDICAMENTOS: <i>CONTINUUNS</i> INTERACIONAIS NO EVENTO DE LETRAMENTO CONSULTA MÉDICA .....	132
Francisco Renato Lima e Maria Angélica Freire de Carvalho	
LETRAMENTO LITERÁRIO: UM DELINEAR DE PRÁTICAS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA .....	151
Hilda Mendes da Silva Freitas	
RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO COM ALUNOS DE SÉTIMO ANO .....	169
Isabel Maria Soares da Costa Carvalho	

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A ABORDAGEM DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTAL SÓ PORTUGUÊS .....	186
Isael da Silva Sousa	
GÊNERO NOTÍCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	201
Jessyca Oliveira da Silva	
UMA LEITURA DA FARSA DA BOA PREGUIÇA NUMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM EJA ....	211
Luzia Cristina Magalhães Medeiros e Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz	
A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO DE BASE SOCIORRETÓRICA PARA A CARTA DE RECLAMAÇÃO .....	227
Maria Ladjane dos Santos Pereira e Antônia Maria Medeiros da Cruz	
A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DO CASO LAVA-JATO NAS CARTAS AO LEITOR DA REVISTA VEJA.....	244
Marina Kataoka Barros e Luciana Costa Rodrigues de Paula Duarte	
TEORIA DE COLÔNIA DE GÊNEROS EM BHATIA: DISCUTINDO AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS NO FACEBOOK .....	254
Renato Lira Pimentel	
ANÁLISE DE GÊNERO DISCURSIVO NA ESFERA BUROCRÁTICA ESTATAL: O CASO DO MEMORANDO .....	271
Valfrido da Silva Nunes	

---

## REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO SOCIAL NA CRÔNICA: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo<sup>1</sup> (UFPE)  
*amandaledoufpe@gmail.com*

**Resumo:** Considerando que a linguagem é um dos sistemas simbólicos através dos quais as identidades são construídas e que veicula representações a respeito dos grupos sociais (WOODWARD, 2012), torna-se relevante compreender os aspectos envolvidos nesse processo, principalmente quando ele acontece em contextos institucionais, como a escola. O ambiente escolar é um espaço privilegiado para a construção de identidades, tais como as identidades de gênero social, e para a veiculação de representações e ideologias (MOITA LOPES, 2002), disseminadas nos textos orais e/ou escritos, os quais se vinculam ou remetem a diversos gêneros textuais. Gêneros textuais são compreendidos neste trabalho como formas de ação social recorrentes, através das quais é possível realizar diversos atos de fala (MILLER, 2009; BAZERMAN, 2005). Nos últimos anos, o conceito de gênero textual vem sendo incorporado ao discurso escolar. Nesse contexto, uma das ferramentas que se destaca é o livro didático, o qual se apresenta como principal material que medeia as interações nas salas de aula brasileiras (BATISTA, 2003; COSTAVAL; MARCUSCHI, 2005). Tendo em vista os aspectos mencionados, o presente estudo, que corresponde a um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, objetiva investigar as representações de gênero social (masculino/feminino) que são veiculadas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos o gênero textual crônica (SANTANA, 2012) e analisamos as representações associadas aos gêneros sociais no que se refere aos personagens, às ocupações que exercem, entre outras temáticas.

**Palavras-chave:** Livro didático. Representação social. Identidade de gênero. Crônica.

### 1 Introdução

Nos últimos anos, estudos que investigam questões relacionadas às identidades sociais estão em evidência em diferentes campos do conhecimento. Nos estudos linguísticos desenvolvidos no contexto brasileiro, o conceito de identidade vem despertando o interesse de pesquisadores alinhados a distintos aportes teóricos, com destaque para a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002), Estudos do Letramento (BEZERRA, 2015) e os Estudos do Discurso (CORACINI, 2006), entre muitos outros.

Partindo da perspectiva de identidade como não essencialista, consideramos que suas características não são fixas nem pré-determinadas por fatores históricos ou biológicos, mas defendemos que se trata de uma categoria múltipla que está em constante processo de (re)construção (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2012). Inscritas em práticas sociais e discursivas,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística. Bolsista do CNPq.

as identidades sociais emergem em situações de interação permeadas por questões ideológicas e de poder (BUCHOLTZ; HALL, 2005), e têm na linguagem um dos sistemas simbólicos através dos quais representações são (re)produzidas e (re)significadas nos diferentes contextos (WOODWARD, 2012).

Dentre os traços mais marcantes da identidade de um indivíduo está a identidade de gênero, conceito que enfatiza o caráter social e histórico de como as pessoas se constituem como homens e como mulheres em uma determinada sociedade, em uma época específica (LOURO, 1997). Considerando que a escola se apresenta como uma das principais instituições que contribuem para a formação dos indivíduos e é onde passamos muito tempo de nossas vidas, torna-se relevante pensar sobre os processos de constituição identitária que ocorrem nesse ambiente (MOITA LOPES, 2002).

No contexto escolar, o livro didático, se apresenta como um lugar privilegiado para a veiculação de discursos e representações, através dos diversos textos nele localizados. Esses textos estruturam as práticas que acontecem em sala de aula e, em especial no caso da disciplina de Língua Portuguesa, estão associados a variados gêneros textuais orais e escritos, os quais são compreendidos como formas de ação social recorrentes, através das quais as pessoas realizam diversos atos de fala (BAZERMAN, 2005; MILLER, 2009).

Considerando os aspectos mencionados, o presente estudo, que consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, tem por objetivo investigar as representações de gênero social<sup>2</sup> veiculadas através do livro didático de Língua Portuguesa. Com vistas a alcançar esse objetivo, analisaremos como tais representações estão associadas aos gêneros masculino e feminino em uma coleção direcionada ao Ensino Fundamental II, a partir dos textos pertencentes ao gênero crônica, visto que este se apresenta como um dos gêneros mais recorrentes nesses livros didáticos. O artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, abordaremos as noções teóricas de identidade, gênero e representação social; em seguida, comentaremos sobre o livro didático de Língua Portuguesa e sua utilização no contexto escolar brasileiro; mais adiante, discutiremos a noção de gênero textual em que o trabalho está baseado, caracterizando, em especial, a crônica. Por fim, apresentamos a análise dos dados, concluindo com as considerações finais.

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que, neste estudo, nos limitamos a abordar as configurações de gênero masculina e feminina, em virtude de o livro didático representar apenas essas configurações.

## 2 Identidade, gênero social e representação

A emergência dos estudos sobre identidade nas últimas décadas está relacionada a uma série de fatores sócio-históricos e políticos importantes, dentre os quais podemos destacar: (i) mais amplamente, o processo de globalização e o contato entre as mais diversas comunidades, que geram tensões entre identidades locais e globais; (ii) o desenvolvimento dos Estudos Culturais e dos estudos Pós-coloniais, em meados do século XX, que deram um novo impulso às pesquisas sobre cultura dos grupo sociais e se interessaram pelo processo de (re)construção das identidades nacionais no período pós-colonial; (iii) o desencadeamento de movimentos sociais associados à busca de direitos de diferentes grupos a partir da década de 1960-1970, tais como o movimento feminista, o movimento dos gays e lésbicas e as lutas raciais, que apelam para as identidades de cada grupo; e (iv) a crise das identidades no paradigma da pós-modernidade (HALL, 2005; DUBAR, 2006; PRADOS; ALVAREZ, 2014). Esses e outros movimentos estão associados a variados aparatos teóricos que se articulam a fim de compreender o (que se tornou o) sujeito na contemporaneidade e é nesse contexto que a noção de identidade e outros aspectos a ela relacionados ganham relevância. A seguir, explicitamos a perspectiva de identidade, bem como as noções de gênero e representação, nas quais ancoramos nosso trabalho.

### 2.1. *Noção de identidade*

Dada a variedade de perspectivas que se interessam pela temática da identidade, existem distintas definições desse conceito. Inicialmente, recorreremos a Hall (2005) para compreender alguns aspectos das identidades. Esse autor distingue três concepções de identidade, com base na caracterização dos sujeitos de diferentes épocas, a saber: (i) o sujeito do Iluminismo; (ii) o sujeito sociológico; e (iii) o sujeito pós-moderno. Na primeira concepção, o sujeito é um indivíduo centrado, dotado de razão e consciência, que permanece essencialmente o mesmo ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma concepção individualista da identidade. Na segunda, o sujeito ainda tem uma essência interior, no entanto esta não é autônoma nem autossuficiente diante dos mundos culturais exteriores, mas com eles dialoga. Corresponde à concepção “interativa” da identidade, na qual ela é formada a partir da interação entre o eu e a sociedade. Na terceira concepção, a identidade, antes unificada e estável, torna-se fragmentada, não permanente e, muitas vezes,

contraditória. O autor explica que a identidade na pós-modernidade assume um caráter de “celebração móvel”, (trans)formada constantemente.

Com base na classificação de Hall (2005), podemos distinguir duas perspectivas nos estudos sobre identidade: as essencialistas e as não essencialistas. Até o século XIX, prevaleceram as concepções essencialistas da identidade, a exemplo das concepções individualista e interativa definidas por Hall (2005). A perspectiva essencialista considera a identidade como uma categoria fixa, imutável, monolítica e universal. A unidade da identidade, nesse modelo, está fundamentada em argumentos de caráter histórico, biológico e/ou da natureza. Já o modelo não essencialista, ao qual estamos alinhados, com base no paradigma pós-moderno, assume que as identidades não são únicas, mas múltiplas, fragmentadas, contraditórias e em (trans)formação (SILVA, 2012).

Associada à abordagem dos Estudos Culturais, destacamos a problematização da noção de identidade a partir da perspectiva da diferença. Essa perspectiva sugere quando uma pessoa participa de um determinado grupo, essa participação implica a exclusão de outros grupos; por exemplo, ser brasileiro significa não ser chinês, americano, alemão. Nesse sentido, tanto a identidade (“aquilo que eu sou”) quanto a diferença (“aquilo que o outro é”) são fruto de criação linguístico-discursiva, e, portanto, não são essências, mas produtos socioculturais permeados por relações ideológicas e de poder (HALL, 2012; SILVA, 2012). Ainda sobre o conceito de identidade, consideramos, em consonância com Bucholtz e Hall (2005), que as identidades são múltiplas, apresentam um caráter social e cultural, e emergem a partir da interação social.

## 2.2 *Gênero social*

Um dos aspectos mais importantes da identidade de um indivíduo é o gênero. O termo gênero, que foi introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, objetivava sinalizar que as desigualdades das construções de masculino/feminino são culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (DINIS, 2008). Não apenas no interior das pesquisas feministas, mas na literatura de diferentes áreas que se interessam por gênero, esse conceito tem assumido diferentes conotações, tanto em virtude das diferentes abordagens teóricas, como também devido às diferentes concepções históricas e culturais de gênero.

No presente trabalho, defendemos que o gênero é uma categoria socialmente construída, diferente da oposição biológica macho/fêmea, na medida em que não são necessariamente as características sexuais por si mesmas que o definem, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21). Ressalte-se que, nessa perspectiva, o caráter biológico não é negado, mas são enfatizados os aspectos sociais e culturais que moldam a construção e percepção do corpo sexuado. O gênero, portanto, está relacionado aos modos de ser e estar no mundo de mulheres, homens e de ambos, entre si (BANDEIRA, 2008).

Ao abordar a questão de gênero, a estudiosa Judith Butler (2003) introduz o conceito de performatividade. A autora considera que o gênero é produzido e imposto pelas práticas discursivas que o constituem, ou seja, a identidade de gênero seria “performativamente construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2003, p. 48). A esse respeito, Anna Livia e Kira Hall (2010), parafraseando Foucault, defendem que os discursos não apenas se referem a significados e representações, mas se constituem como práticas que criam o objeto do qual falam. As autoras exemplificam essa noção de performatividade do gênero explicando que, quando uma criança nasce, ao proferir as palavras “é uma menina!”, não se trata de uma mera descrição, mas de uma prescrição, na medida em que se relaciona com uma série de normas vinculadas ao gênero, que, estereotipicamente, regulam qual a cor da roupa que irá usar, que brincadeiras e brinquedos serão adequados, que roupa vestir, como andar, falar, entre outras coisas. Podemos perceber que, também para a perspectiva performativa, o gênero se constitui discursivamente.

A identidade de gênero é, dessa forma, uma construção sociodiscursiva, histórica e processual, que, sendo permeada por relações de poder, (re)produz as desigualdades a ela atreladas. Sobre isso, postula Moita Lopes: “muito do que parece ser tomado como diferenças naturais entre os homens e as mulheres é criado no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 205). Isso significa que existem diferenças entre os gêneros e essas diferenças, mais do que determinadas biologicamente, são (re)construídas discursivamente. No entanto, as diferenças entre os gêneros não deveriam implicar desigualdade de direitos, de oportunidades ou de valorização social entre eles. Por isso, cada vez mais instâncias vêm se mobilizando a fim de discutir sobre e dissipar as desigualdades entre os gêneros.

Tendo em vista a importância da instituição escolar na nossa sociedade, não surpreende que ela se constitua como um espaço privilegiado para a construção das identidades dos indivíduos. Por isso, compartilhamos do posicionamento de autores como Louro (1997) e Moita Lopes (2002), quando defendem a necessidade de refletir sobre os processos identitários que ocorrem em sala de aula. Segundo explica Louro (1997), assim como outras práticas que acontecem em espaços institucionais, as práticas educativas são generificadas; isso significa que tais práticas “produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero” (LOURO, 1997, p. 25).

Nessa perspectiva, a escola, através de práticas generificadas, não somente reproduz ou reflete as concepções de gênero que circulam na sociedade, mas também as produz (LOURO, 1997), embora, de maneira geral, esses temas nem sempre se manifestem explicitamente no currículo ou no livro didático. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, ainda que os discursos que circulam na escola, através do livro didático, por exemplo, veiculem representações de gênero implícitas, eles podem influenciar as compreensões de masculino e feminino dos estudantes, bem como os papéis sociais a eles relacionados, reforçando ou rompendo estereótipos. Dessa forma, evidencia-se que “nas práticas linguísticas que se dão em uma sala de aula, mais do que a mobilização de conhecimentos, agenciam-se, também, diferentes formas de percepção sobre si mesmo e sobre o outro” (LEMKE, 2014, p. 167) e essas práticas linguísticas estão fortemente relacionadas a representações sociais, produzidas através da linguagem.

### *2.3 Representação social*

Se considerarmos, como vimos argumentando, que as identidades são constituídas discursivamente, a linguagem assume papel preponderante nessa construção. Por ser aparentemente neutra e por permear as práticas sociais das quais participamos, a linguagem é uma ferramenta poderosa na produção de representações sociais e, conseqüentemente, na marcação das posições de sujeito que os indivíduos podem assumir nas suas interações, moldando suas identidades sociais.

Essas práticas atuam na formação das representações porque não apenas descrevem relações, mas (re)criam ativamente essas relações e os significados a elas associados. Segundo postula Woodward (2012), a representação engloba as práticas de significação e os

sistemas simbólicos, como a linguagem, através dos quais são produzidos significados. Tais significados dão sentido às experiências dos indivíduos e possibilitam o que eles são e, inclusive, aquilo que podem se tornar. Assim, “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109).

Nesse sentido, essas representações não são meras descrições que “refletem”, neutra e distanciadamente, as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os “produzem” (LOURO, 1997). Sobre isso, Silva (2012, p. 91) enfatiza que a representação “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” e que as representações contribuem para reforçar, distorcer e atribuir valores positivos ou negativos a determinadas identidades, ressaltando o caráter ideológico que permeia essas construções.

No âmbito da Análise Crítica do Discurso, van Dijk (2005) propõe a noção de modelo mental para explicar os mecanismos pelos quais os discursos e as representações a eles relacionadas são perpetuados e legitimados socialmente. Nessa perspectiva, as pessoas construiriam representações mentais sobre acontecimentos e experiências, a partir de suas próprias vivências, da observação da vivência dos outros e, principalmente, do consumo de discursos provenientes especialmente das mídias. Esses discursos não são neutros, mas estão permeados por ideologias que formam a base das representações mentais. Os grupos sociais dominantes detêm maior poder e gozam de privilégios, tais como o controle dos meios pelos quais os discursos são disseminados. As ideologias que permeiam esses discursos dominantes adquirem *status* de verdade, sendo naturalizadas. Esses discursos alcançam as pessoas e moldam seus modelos mentais. O “controle da mente” dos grupos oprimidos, portanto, ocorre por um processo de (re)produção de representações que são veiculadas através da linguagem (VAN DIJK, 2005). Dessa forma, é possível afirmar que as representações sociais oferecem indícios dos papéis que determinados grupos podem assumir na sociedade e da valorização de suas identidades. Nesse sentido, refletindo especificamente sobre a questão de gênero, acreditamos que é fundamental construir novas representações a partir de contradiscursos que promovam relações mais igualitárias. Tendo em vista que o livro didático se constitui como mídia que atinge um número significativo de leitores que ainda estão em formação e que esse material veicula discursos e ideologias que

podem moldar seus modelos mentais, dedicamos o tópico a seguir a sua breve caracterização.

### 3 Livro didático de Língua Portuguesa

No contexto brasileiro, o livro didático (LD) “está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” (BATISTA; ROJO; ZUÑIGA, 2005, p. 53). Além de sua relevância na organização dos conteúdos e encaminhamentos realizados em sala de aula, o LD movimentou grandes somas no mercado editorial do país, especialmente considerando a parcela destinada à distribuição de livros voltada para a rede pública de ensino. Considerando esses e outros aspectos, cada vez mais o LD vem despertando o interesse de estudiosos, sendo o foco de preocupação por parte dos pesquisadores.

Batista e Rojo (2005, p. 14) definem livro escolar como “o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica”. Caracterizado como um “objeto cultural contraditório”, alvo de inúmeras críticas e polêmicas, esse tipo de livro compreende “múltiplas facetas” e pode ser pesquisado como “produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Ressaltamos que todas essas dimensões estão imbricadas nesse objeto e não isoladas entre si.

Abordando especificamente a função ideológica dos materiais escolares, Choppin (2004) destaca o papel preponderante do livro didático como instrumento privilegiado de construção de identidades, aspecto que o autor exemplifica considerando o LD como símbolo da soberania nacional, assumindo uma função política importante. Em consonância com o pensamento desse autor, destacamos a relevância do LD para a construção das identidades de gênero, foco de interesse do nosso trabalho. Atribuímos a importância desses manuais não apenas a sua presença massiva na sala de aula, mas também à imagem do livro didático como detentor de discurso de autoridade (OTA, 2009), instância máxima “de um saber que parece cristalizado, pronto e acabado” (OTA, 2009, p. 215) e portador da verdade, possuidor

da leitura correta (SCHRODER, 2012). Assim, devido ao seu alcance, as representações veiculadas no LD adquirem grandes dimensões e legitimidade.

Acrescentamos às dimensões elencadas por Bittencourt (2004) a perspectiva de livro didático vinculado a políticas públicas do Estado, no caso brasileiro, instituída através de diversas medidas legais que regulam sua utilização nas escolas públicas. Entre essas medidas estão a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública de nível básico brasileiras, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído desde 1985. Sobre esse programa, Cassiano (2013) explica que ele pode ser dividido em duas fases: a primeira fase compreenderia o intervalo entre 1985 e 1995, período em que ainda não havia o processo de avaliação dos livros, e a segunda fase seria de 1996 até os dias atuais, quando do estabelecimento de uma equipe de especialistas de cada área disciplinar para a avaliação pedagógica sistemática das coleções submetidas ao edital pelas editoras, com o objetivo de melhorar a qualidade dos livros e aprimorar o programa. As coleções aprovadas são disponibilizadas para escolha dos professores através da publicação de resenhas organizadas em um Guia.

Os critérios de avaliação dizem respeito à correção conceitual, à contribuição para a construção da cidadania e à adequação metodológica das coleções. Assim, para ser aprovado, é necessário que o LD: (a) esteja isento de erros conceituais graves; (b) abstenha-se de preconceitos e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno; e (c) seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só se configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna, mas que também seja corretamente efetivado no livro do aluno (RANGEL, 2005). O PNLD, em conjunto com outras medidas, se estabelece como uma mudança de paradigma teórico-metodológico no contexto do ensino de língua materna (RANGEL, 2005).

Tal mudança foi corroborada pela publicação de documentos que orientam os procedimentos de ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais apresentam grande influência na elaboração dos livros didáticos, na medida em que as editoras procuram se adequar no intuito de terem suas coleções aprovadas. Uma das orientações de maior repercussão dos PCN (1998) sobre o ensino de língua materna é a indicação de que esse ensino seja realizado através da diversidade dos gêneros textuais. Esse direcionamento se reflete na elaboração dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que

procuram incluir textos de gêneros de diversas esferas para mediar o trabalho com a língua em sala de aula. Em face desses aspectos e através da observação de algumas coleções didáticas, verificamos que a crônica se apresenta como um dos gêneros mais recorrentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A seguir, discutimos o conceito de gênero textual em que estamos embasados e caracterizamos brevemente o gênero crônica.

#### **4 Noção de gênero textual: caracterizando a crônica**

Especialmente após a publicação dos PCN, em especial o de Língua Portuguesa, o conceito de gênero textual se disseminou no cenário escolar, a partir da compreensão de que o ensino de língua deveria ser mediado pelos diversos gêneros que circulam na sociedade. Os livros didáticos de Língua Portuguesa incorporaram essa recomendação, inserindo vários gêneros de texto em torno dos quais são feitas propostas de leitura, compreensão e produção textual.

Na literatura acadêmica especializada, é possível encontrar distintas perspectivas de estudo de gêneros, representadas por autores como M. Bakhtin, J. Swales, C. Miller, entre outros. No presente trabalho, nossa compreensão sobre esse conceito está alinhada às concepções dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), relacionada à escola norte-americana de estudo de gêneros, representada por autores como Carolyn Miller e Charles Bazerman (BAWARSHI; REIFF, 2013). Nessa perspectiva, o gênero é concebido como forma de ação social utilizada como resposta a situações recorrentes e tipificadas, que se modificam historicamente (MILLER, 2009) e como fenômeno de reconhecimento psicossocial através do qual as pessoas organizam suas atividades cotidianas, realizando diferentes atos de fala (BAZERMAN, 2005). Os gêneros textuais, portanto, são diversos e funcionam como mediadores da comunicação humana (MARCUSCHI, 2008).

No caso específico da crônica, gênero que nos interessa neste trabalho, esclarecemos que, a palavra “crônica” remete à noção de tempo, sendo relacionada ao registro histórico em um intervalo de temporal específico, a exemplo das crônicas de viajantes. Com o passar do tempo, esse gênero se modificou, adquirindo outras funções e significados (SIEBERT, 2014). Atualmente, no contexto brasileiro, é possível afirmar que a crônica transita entre os domínios discursivos jornalístico e literário, sendo, de maneira geral, caracterizada como um

texto narrativo, relativamente curto, escrito em uma linguagem informal, que versa sobre acontecimentos do cotidiano, a partir da subjetividade do cronista (LIMA, 2010).

Muitos dos estudos recentes sobre a crônica se debruçam sobre a sua abordagem pedagógica realizada pelo livro didático de Língua Portuguesa (ALVES, 2012; SOARDI; ARAÚJO, 2013). Além de sua incorporação ao ensino, consideramos que a crônica pode ser caracterizada como um gênero que suscita “reflexões interdisciplinares” e que “registra o contexto sociopolítico de uma época” (SANTANA, 2012, p. 91). Tendo em vista os pontos mencionados, o presente trabalho visa contribuir para a investigação das representações sociais relacionadas aos gêneros masculino e feminino, presentes no LD de Língua Portuguesa, através da análise das crônicas localizadas em uma coleção, conforme será apresentado no tópico a seguir.

## 5 Representações de gênero social na crônica

A questão dos gêneros suscita debates acirrados em diferentes esferas sociais, tais como a escolar, a religiosa e a jurídica, de forma que os distintos posicionamentos reverberam no livro didático. Apesar de se configurar como uma temática importante, os estudos a respeito de gênero social nos livros didáticos, especialmente nos de Língua Portuguesa, ainda carecem de pesquisas que aprofundem os aspectos já investigados (MOURA, 2013; MARCUSCHI; LÊDO, 2015) e apontem para uma configuração do LD que discuta a (des)igualdade entre os gêneros.

Com vistas a alcançar os objetivos pretendidos neste trabalho, os procedimentos metodológicos adotados foram os seguintes: em primeiro lugar, escolhemos uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa destinada às séries do Ensino Fundamental II. A coleção foi selecionada aleatoriamente, dentre aquelas à disposição da pesquisadora, observando o critério de ter sido aprovada pelo PNLD. Trata-se da coleção *Diálogo*, de autoria de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, publicada em 2009 e aprovada pelo PNLD 2011<sup>3</sup>.

Nesta coleção, optamos por investigar as representações veiculadas através do gênero crônica. Esclarecemos que a seleção da crônica como foco de interesse deste trabalho ocorreu por duas principais razões: a partir do contato com diversas coleções didáticas,

---

<sup>3</sup> As coleções aprovadas pelo PNLD podem ser escolhidas pelos professores para serem utilizadas por três anos. No caso da coleção que analisamos, trata-se do triênio 2012-2015.

percebemos que esse gênero textual figura como um dos mais presentes em livros didáticos do Ensino Fundamental II. Na coleção que analisamos, por exemplo, todos os volumes (6º a 9º anos) apresentam crônicas. Em segundo lugar, porque, como aborda um fato cotidiano, acreditamos que, através da crônica, é possível vislumbrar as concepções subjacentes a uma determinada sociedade, em um contexto histórico específico, a partir da evocação de diferentes elementos relacionados a representações sociais dos sujeitos, incluindo aí as representações de gênero social.

Em seguida, procedemos ao levantamento das crônicas presentes nos volumes dessa coleção. Nessa etapa, selecionamos todos os textos que foram explicitamente nomeados como crônicas, na introdução que precedia o texto ou nas atividades sobre o texto. A análise que se segue discute os dados encontrados, a partir de categorias temáticas, adaptadas de Marcuschi e Lêdo (2015), tais como: autoria dos textos; personagens centrais; ocupações; esporte e lazer. Em nossa interpretação, esses temas possibilitam refletir sobre a emergência, através das práticas de linguagem, das representações sociais relacionados aos gêneros sociais.

Após o processo de levantamento, encontramos um total de 12 crônicas, com a seguinte distribuição entre os volumes:

**Tabela 01: Crônicas encontradas na coleção Diálogo**

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Volume/página</b>
1. A bola	Luís Fernando Veríssimo	6º ano - p. 212-213
2. A máquina	Lúcia Carvalho	7º ano - p. 73-75
3. Blusão da moda	Flávio José Cardozo	7º ano - p. 109-110
4. A cidade e os bichos	Ivan Angelo	7º ano - p. 264-266
5. Antes que elas cresçam	Affonso R. de Sant'Anna	8º ano - p. 184-186
6. Megabytes de paixão	Max Gehringer	8º ano - p. 198-200
7. O homem que conheceu o amor	Affonso R. de Sant'Anna	9º ano - p. 8-11
8. Para quem quer aprender a gostar	Arthur da Távola	9º ano - p. 25-27
9. Pobre Pequeno Príncipe, perdido em pérfido planeta	Moacyr Sciliar	9º ano - p. 45-46
10. Notícia da mais que amada	Carlos Heitor Cony	9º ano - p. 48-49
11. Da Olivetti ao torpedo	Ricardo Freire	9º ano - p. 169-170
12. Eu queria ter e ser	Ferréz	9º ano - p. 201-203

Fonte: Elaboração da autora

Considerando os dados apresentados na tabela 01, é possível perceber que a maior parte das crônicas está localizada no livro destinado ao 9º ano (seis textos), concentrando metade do nosso *corpus*. Por outro lado, o volume que menos apresenta crônicas é o do 6º ano, com somente um texto. Uma possível explicação para essa distribuição é a associação das diferentes tipologias textuais aos gêneros textuais específicos relacionados com essas tipologias. Essa associação é baseada na noção de progressão, que agrupa os gêneros recomendados para cada série, a partir de sua complexidade, de forma que no volume do 6º ano os textos da ordem do narrar selecionados para compor o livro didático sejam menos complexos e mais lúdicos, enquanto os textos narrativos do volume do 9º ano sejam mais complexos e abordem temáticas cotidianas, tal como acontece nas crônicas, adaptadas à maior maturidade (linguística/cognitiva) dos discentes<sup>4</sup>.

Um aspecto relacionado à questão de gênero que pode ser observado através da tabela 01 é a predominância de autores de crônicas: em um *corpus* de 12 textos, apenas 01 foi escrito por uma mulher. Esse dado, infelizmente, é coerente com o pouco espaço destinado à participação feminina na Academia Brasileira de Letras: das 40 cadeiras, somente 5 são ocupadas por escritoras<sup>5</sup>. Tal constatação é preocupante, não somente em termos de representação feminina no livro didático, mas em um panorama mais amplo, porque sinaliza a baixa participação das escritoras no cenário jornalístico-literário brasileiro<sup>6</sup>. Nesse sentido, se considerarmos que o LD tem a tendência de selecionar os conteúdos e os textos mais valorizados socialmente, percebemos que a maior parte desses textos é escrita por homens. Ressalte-se que, no caso das crônicas que estamos analisando, o foco narrativo predominante é o de primeira pessoa, ou seja, o narrador se inclui na participação dos fatos que conta e, portanto, opina com sua subjetividade sobre tais acontecimentos. Dessa forma, é possível afirmar que esse narrador fala de um lugar social a partir do qual, aparentemente, tem sua voz reconhecida.

---

<sup>4</sup> No caso do volume do 9º ano analisado, há uma unidade que aborda especificamente a crônica, caracterizando-a e sugerindo a produção de uma coletânea de crônicas como atividade. Esse aspecto, acreditamos, contribui para a presença de maior quantidade de textos desse gênero neste livro.

<sup>5</sup> Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_membros\\_da\\_Academia\\_Brasileira\\_de\\_Letras](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_membros_da_Academia_Brasileira_de_Letras). Consulta em 07 jun. 2016.

<sup>6</sup> Nos limitamos, neste trabalho, a apresentar esse dado como possível indício de desigualdades mais profundas. Consideramos que as explicações histórico-sociais que o justifiquem devem ser alvo de pesquisas futuras.

Se observarmos os personagens centrais que aparecem nas crônicas, incluindo o narrador, encontraremos uma proporção aproximada de 21 personagens masculinos e 4 femininos, aspecto que se alinha à menor representação feminina nesses textos. Um ponto relacionado aos personagens que encontramos foi a citação de personalidades famosas na crônica; esses famosos, aparentemente, têm grande relevância em suas respectivas áreas de atuação, como a psicanálise, a literatura e a música. Nesse caso, todos os famosos citados pelos cronistas eram homens, conforme exemplos a seguir:

**Exemplo 01: Personalidades famosas citadas nas crônicas (9º ano, p. 9-10)**

(...) Ouvindo-o, por um instante, suspeitei que a psicanálise havia fracassado; que tudo aquilo que **Freud** sempre disse de que o desejo nunca é preenchido, que se o é, o é por frações de segundos, e que a vida é insatisfação e procura, tudo isso era coisa passada. (...) **Bilac** nos dizia **salomônico**: “Eu tenho amado tanto e não conheço o amor”. O **Arnaldo Jabor** disse outro dia a frase mais retumbante desde “Independência ou Morte!” ao afirmar: “O amor deixa muito a desejar”. **Ataulfo Alves** dizia: “Eu era feliz e não sabia”. (Grifos nossos).

**Exemplo 02: Personalidades famosas citadas nas crônicas (9º ano, p. 202)**

(...) Eu queria que pessoas como o **Renato** e o **Cazuza** tivessem tido o que tanto cantavam, o amor. Eu queria ter conhecido o **Plínio Marcos**, o **João Antônio**, o **Raul Seixas** e o **Chico Science**.

A partir dos exemplos 01 e 02, podemos observar a referência a ícones de diferentes áreas, especialmente cantores que marcaram gerações. Percebemos, mais uma vez, a figura masculina em destaque. Sendo evocados como referências, os personagens citados funcionam como inspiração daquilo que somos e do que gostaríamos de ser (ver exemplo 02). Esses exemplos demonstram que as representações de personagens masculinos têm uma recorrência maior, tanto através da linguagem escrita quanto da imagética (ver exemplo 03 a seguir), e estão associados a aspectos positivos, tais como ser famoso e/ou bem-sucedido em sua área de atuação.

**Exemplo 03: Imagem de famosos citados pelo cronista**



Fonte: 9º ano, p. 206

Com relação às ilustrações, podemos afirmar que, em geral, elas estão associadas ao tema ou assunto tratado na crônica e a seus personagens principais. Na crônica *A cidade e os bichos*, que fala sobre como o homem vai perdendo o contato com os animais e com a natureza em virtude da urbanização, uma das ilustrações é a figura de cobra, iguana, jabuti e pássaro em meio a miniaturas de prédios, por exemplo. Já a crônica *Antes que elas cresçam*, que aborda a relação entre um pai e sua filha, é ilustrada com desenhos da menina em diferentes fases de sua vida: como bebê, adolescente, jovem e adulta. Dessa forma, as ilustrações que acompanham os textos, quando não abordam uma temática mais neutra do ponto de vista dos gêneros, contribuem para a visibilização dos personagens em destaque, os quais, como vimos, são, em sua maioria, figuras masculinas.

Considerando as ocupações que são representadas nas crônicas, é recorrente a de escritor, frequentemente associada ao próprio narrador. A tabela 02 procura sintetizar as profissões relacionadas a personagens masculinos e femininos:

Tabela 02: Profissões relacionadas aos gêneros

Personagens masculinos	Personagens femininos
Dono de loja	Professora de balé

Veterinário Jornalista Profissional de informática Engenheiro Escrivão Professor Desenhista Pintor Rei Prefeito Ator Jardineiro	Profissional de informática
--	-----------------------------

Fonte: Elaboração da autora

Através da tabela 02, percebemos que as profissões relacionadas a personagens do gênero masculino são mais diversificadas e numerosas do que as relacionadas a personagens do gênero feminino. Esses aspectos contribuem para uma maior representação masculina, como atuante em diversas áreas e ocupações, em especial com relação às profissões de maior *status* social. A respeito das profissões associadas às personagens femininas, destacamos sua atuação no campo da informática, encontrada na crônica *Megabytes de paixão*, que se afasta dos estereótipos normalmente relacionados à mulher e sua presença no mercado de trabalho.

Relativamente ao que aparece sobre esporte e lazer, destacamos dois textos que remetem, cada um, a uma dessas temáticas: as crônicas *A bola* e *Antes que elas cresçam*. A primeira crônica conta um episódio em que um pai presenteia seu filho com uma bola, no entanto o menino não sabe muito bem o que fazer com ela, se interessando somente por jogos eletrônicos. O futebol aparece como uma preferência do pai do menino, representação que se alinha à ideia de que o homem se interessa por esporte, especialmente pelo futebol. Já a segunda crônica descreve as relações entre pai e filha, enfatizando suas angústias ao perceber como passa rápido o seu crescimento. Ao longo do texto, percebemos algumas das atividades de lazer em que a filha se envolve; sobre isso, apresentamos alguns trechos no exemplo 04:

**Exemplo 04: Atividades de lazer (9º ano, p. 185)**

(...) E você agora está ali na porta da discoteca esperando que ela não apenas cresça, mas apareça. Ali estão muitos pais, ao volante, esperando que saiam esfuziantes sobre patins (...). Não mais as colheremos nas portas das discotecas e festas, quando surgiam entre gírias e canções.

A partir do fragmento 04, observamos que a filha adolescente sobre a qual fala o narrador frequenta discotecas e festas, aspecto que, a nosso ver, é uma possibilidade moderna e evoca representações femininas que sugerem uma maior liberdade, visto que há algumas décadas as adolescentes ficavam mais restritas ao ambiente do lar, não sendo comum frequentarem eventos sem a vigilância dos pais. Tomando como ponto de partida os exemplos comentados, a seguir apresentamos nossas considerações finais.

## **6 Considerações finais**

Conforme argumentamos ao longo do trabalho, a identidade se apresenta temática como fundamental e que urge aprofundar, tendo em vista o cenário de busca por direitos e por relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais em que estamos inseridos. A dimensão do gênero social adquire ainda mais relevância quando observamos que as práticas de que participamos, incluindo as escolares, são generificadas (LOURO, 1997). Nesse contexto, a linguagem atua como ferramenta na (re)significação de nós mesmos e dos outros.

Neste estudo, objetivamos investigar as representações de gênero social evocadas nas crônicas presentes em uma coleção didática de Língua Portuguesa, direcionada para as séries do Ensino Fundamental II. Considerando o recorte realizado, reconhecemos as limitações deste trabalho e seu caráter preliminar.

Na análise dos dados encontrados, pudemos perceber a quase absoluta autoria masculina das crônicas, assim como o seu protagonismo com relação aos personagens principais e, conseqüentemente, às ilustrações dos textos. Foi possível observar também que os personagens masculinos são mais frequentemente associados ao universo profissional, em comparação às personagens femininas. No que concerne ao esporte, parece se perpetuar a associação estereotípica de homem e esporte, principalmente o futebol.

Positivamente, encontramos a presença feminina em campos profissionais predominantemente relacionado aos homens, como a informática, sinalizando a ocupação da mulher nesses espaços. Além disso, a figura feminina apareceu em ambientes como discotecas, aspecto que se aproxima de vivência de parte dos jovens da atualidade. Negativamente, no entanto, sempre que se fez referência a uma personalidade famosa, tratava-se de um homem.

Em seu conjunto, esses aspectos ainda corroboram estudos anteriores que apontam que o LD reproduz o modelo hegemônico do homem branco heterossexual (MOITA LOPES, 2002; MARCUSCHI; LÊDO, 2015). Reconhecemos a ausência de representações que veiculem preconceitos explícitos quanto à questão de gênero. No entanto, há que se refletir sobre o **não-dito**. No que concerne às representações sociais que emergem nas crônicas analisadas, é notável a diferença do espaço discursivo reservado a visibilizar cada gênero: a figura masculina é mais recorrente e ocupa lugar de destaque, já a partir da voz do narrador-autor. Nesse sentido, consideramos que, se, com a instituição do processo avaliativo do PNLD, visando retirar os preconceitos e estereótipos explícitos, o livro didático avançou, ainda resta muito a avançar em termos de desconstrução do implícito, do sutil, do silenciamento e do pouco espaço destinado à representação feminina, com vistas à (re)produção de discursos mais igualitários, que influenciarão as construções identitárias dos discentes.

### Referências

ALVES, S. M. A leitura do gênero textual crônica literária no contexto de um livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental. **Revista Desenredos**, Teresina-PI, ano IV, n. 5, out./dez. 2012. P. 1-16.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16(1), n. 288, p.207-230, jan./abr., 2008.

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

\_\_\_\_\_; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-45.

\_\_\_\_\_; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** (Online), v. 15, p. 61-76, 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. (org.). Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.471-473, set./dez. 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF,1998.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.

BUTLER, J. P. **Problema de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORACINI, M. J. R. F. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa**, São Paulo, vol. 50, n. 1, p.7-21, 2006.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-12.

DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEMKE, C. K. Língua e identidade: conceitos negociados em um contexto escolar multilíngue. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 165-189, 2014.

LIMA, S. A. O gênero textual crônica nas práticas escolares da leitura e da escrita. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPAL**, 31 de agosto a 03 de setembro de 2010.

LIVIA, A.; HALL, K. "É uma menina!": a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Orgs.) **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-127.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, E.; LÊDO, A. C. O. Representações de gênero social em livros didáticos de Língua Portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, 2015.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOURA, N. C. de. Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO: 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PRADOS, R. M. N.; ALVAREZ, S. M. Discursos e processos de identificação: subjetividade da mulher e a mitologia. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 13-28, 2014.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

SANTANA, S. M. de. O gênero crônica e interdisciplinaridade: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. **Interdisciplinar**, ano VII, vol. 16, jul./dez. 2012, p. 90-102.

SCHRODER, M. **Livro didático público paranaense "Língua portuguesa e Literatura"**: o professor-autor e o gênero discursivo. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SIEBERT, S. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOARDI, A.; ARAÚJO, R. C. L. A abordagem da crônica no livro didático. **Anais do X Seminário de Iniciação Científica Só Letras**, UENP, 2013, p. 8-13.

VAN DIJK, T. **Discurso, notícia e ideologia**: estudos de Análise Crítica do Discurso. Campo das Letras, Porto: 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72.

---

## DIDATIZAÇÃO DO “E-MAIL” EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADO PELO PNLD-2012/2013/2014

Antonio Artur Silva Cantuário (UESPI)  
*antonioartursilvacantuario@hotmail.com*

**Resumo:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que o ensino de língua materna deve focar os diversos gêneros discursivos, concebendo a linguagem como uma forma de interação social. Busca-se verificar em um livro didático de língua portuguesa (ensino médio) o gênero **E-mail**, bem como verificar as concepções teóricas de gêneros discursivos subjacentes ao material didático. A pesquisa apoia-se, teoricamente, nas concepções de Mikhail Bakhtin (2011) sobre gêneros e ainda nos estudos de Marcuschi (2008) e outros autores sobre os gêneros discursivos do ambiente digital. Os dados foram coletados a partir de itens de identificação de elementos (composição, tema e estilo) relativos ao **E-mail** na obra didática **Português: linguagens**, a partir de um formulário desenvolvido pela autoria desta pesquisa. Observou-se que o livro analisado destina uma unidade ao gênero em estudo, mostrando-se também em conformidade com as metodologias e acepções teóricas que se esperam para o trabalho com essa modalidade de texto, embora algumas ações didáticas ainda estejam ligadas apenas ao contexto escrito. O material didático analisado apresenta subsídios teóricos ancorados nas postulações bakhtinianas e nos estudos de Marcuschi (2008) sobre o ensino de gêneros discursivos.

**Palavras-chave:** E-mail. Gênero discursivo. Livro didático.

### 1 Introdução

As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) proporcionaram uma grande diversidade das atividades humanas no universo virtual (internet), com uma série de mudanças nas formas de estar no mundo, sobretudo nas formas de estar junto.

As práticas de leitura e escrita, atividades alinhadas ao reconhecimento e apropriação de um gênero discursivo, promovem, frente a esse novo panorama, um novo jeito de ler e escrever, tendo em vista a diversidade semiótica que a tecnologia proporciona.

Diante disso, com o avanço digital, muitos gêneros têm deixado o meio essencialmente escrito e adentrado ao ambiente virtual. Em meio a tantas ferramentas e recursos virtuais, essa nova emolduração tem alterado, em boa parte, a essência dos gêneros, fazendo com que alguns gêneros deixem o seu meio natural e passem a compor novas formas de discurso. A era dos computadores propiciou também o surgimento de gêneros mais recentes, que ganharam um nome bem peculiar, discursos eletrônicos (gêneros digitais).

Nesse novo contexto, a escola, como agência formadora, não pode desconsiderar as modificações que o mundo digital promove quanto ao uso da escrita, pois se tem uma nova mídia, ou um conjunto delas, com todas as consequências que, necessariamente, se processam quando se lê ou escreve em um novo e poderoso suporte, que comporta tantas semioses.

As mudanças que essa realidade impõe à escola envolvem não só um currículo que inclua as novas rotinas comunicativas do universo digital, em seus diferentes gêneros - blog, e-mail, sites, chats, listas - mas, sobretudo, professores preparados para atuarem diante de um corpo de alunos que, em sua grande maioria, já navegam na internet, o mais das vezes com uma desenvoltura bem maior que a dos próprios professores.

Esta pesquisa se situa nesse panorama de discussão sobre o modo de educar para e no mundo digital, focalizando os materiais didáticos com que a escola efetiva grande parte de suas práticas – os livros didáticos, mais especificamente os destinados ao Ensino Médio. Ou seja, busca-se com este trabalho responder à seguinte pergunta: Como o “E-mail” é didatizado e que orientações teóricas de gênero estão subjacentes a esse processo, ou seja, de que modo o estudo desse gênero é inserido na sala de aula via livro didático?

Afim de guiar esse estudo, com base na problematização proposta, objetiva-se verificar em um livro didático de língua portuguesa (Ensino Médio) aprovado pelo PNLD de que modo o gênero “E-mail” é didatizado, bem como as concepções teóricas de gêneros discursivos subjacentes ao material didático aprovado pelo PNLD.

Desse modo, as contribuições de Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso serão úteis para atingir esse objetivo, bem como os estudos de Marcuschi (2008) sobre os gêneros discursivos do ambiente digital. Araújo (2010), Marcuschi e Xavier (2010), Paiva (2010), dentre outros autores, promovem também um reflexo contundente em torno da presente temática.

Nesse sentido, diante do panorama de discussão dos modelos de ensino de língua materna e da proposta que vem se consolidando no Brasil, de tomar o texto em seus diversos gêneros como objeto de ensino e aprendizagem, é importante ampliar e aprofundar conhecimentos, discutir e avaliar como essas diretrizes se efetivam nos livros didáticos no que diz respeito aos gêneros da esfera digital, já que à escola cabe formar pessoas capazes de exercer sua cidadania num mundo cada vez mais interativo pelas infovias da comunicação.

No âmbito docente, esta pesquisa poderá, nesse sentido, oferecer subsídios também para uma visão mais abalizada e crítica acerca dos livros didáticos que apresentam propostas nesse sentido, contribuindo para uma forma crítica de usá-los em sala de aula.

## 2 Os Gêneros do Discurso

Os gêneros discursivos foram, durante muito tempo, estudados sob a perspectiva literária, focando-se a análise sob dois aspectos: o artístico e o literário. Essa abordagem não traz em seu escopo a análise dos enunciados sob a perspectiva de considerar a especificidade dos enunciados, bem como o caráter verbal que aproxima esses gêneros.

Nesse sentido, por considerar adequado o estudo dos gêneros discursivos na dimensão sociodiscursiva, Bakhtin (2011), indo além do campo da literatura, define gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados específicos elaboradas em diferentes esferas da comunicação humana, que surgem em situações concretas de uso da língua, bem como se materializam pelas necessidades comunicativas dos falantes.

Bakhtin (2011) pressupõe as diversas esferas de comunicação social e os variados enunciados que, embora individuais, se constituem na coletividade, assim os gêneros discursivos se estabilizam parcialmente em algum momento e em algum espaço a fim de dar aos falantes condições de comunicação que permitam a utilização da linguagem de forma adequada e em sentido de compartilhamento entre os mesmos.

Marcuschi (2008), em diálogo com Bakhtin (2011) entende que o gênero do discurso tendência à concretização das articulações linguísticas no discurso escrito/ falado, pois são instituições relativamente estáveis que perpetuam e formalizam, em parte, as necessidades comunicativas, bem como estabelecem relações de poder no âmbito social. Assim, Marcuschi (2008) entende que todo ato comunicativo se materializa em algum tipo de gênero.

E, em se tratando do aspecto formal dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) considera que, se para estabilizar, relativamente, um gênero do discurso é necessário que este mantenha: conteúdo temático, estilo e construção composicional; que são indissociáveis e que perpassam pelo mesmo campo de comunicação. O tema seria não apenas o que se quer dizer, mas um conjunto complexo de ideias que pretende o falante no ato discursivo; o estilo é de fato o uso dos recursos da língua – léxico, construções sintáticas e morfológicas, recursos

fraseológicos; e a construção composicional elucida os componentes estruturais que formalizam os enunciados.

Bakhtin (2011) categoriza os gêneros em primários e secundários. Gêneros primários são mais simples (textos do cotidiano, de pouco refinamento estilístico), e os secundários são de vertentes mais formais (romances, dramas, relatórios, conferências, etc.) e que reelaboram gêneros primários e outros gêneros secundários, como constatou Araújo (2010).

Logo, entende-se que a complexificação dos gêneros discursivos se dá na medida em que a sociedade e suas necessidades também se complexificam.

Bakhtin (2011) esclarece que os gêneros do discurso são dominados/reconhecíveis pelos falantes em face da esfera da comunicação humana em que estão inseridos, como a esfera jornalística, cotidiano, religiosa, etc. Isso corrobora para um reconhecimento mais evidente dos discursos na sociedade e, por conseguinte, seu caráter responsivo, como está prefigurado também na teoria de Bakhtin (2011).

Nesse aspecto é necessária uma observação: tendo em vista que este estudo analisará os gêneros discursivos inseridos no espaço digital e que são transpostos para o livro didático como “objetos de ensino-aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 72), entende-se a web espaço digital, no sentido de que afirma Araújo (2010, p.118), como sendo “um espaço plural no qual não apenas muitos gêneros são atualizados, mas diversas esferas da comunicação também” e, por isso, não será adotado neste estudo o termo “esfera digital” para se referir ao espaço em que são gerados discursos em blogs, e-mails, por exemplo.

Esse posicionamento se justifica pelo fato de que, ao entender a esfera da comunicação humana como uma agência formadora de novos discursos específicos de uma comunidade, e por perceber no espaço digital, como afirma Araújo (2010), uma complexa constelação de discursos de outras esferas (no blog, por exemplo, há um predomínio de discursos prototípicos da esfera do cotidiano) é que se considera o termo “esfera digital” incoerente com o apoio teórico deste estudo, centrado em Bakhtin (2011), pois “a web é bem mais complexa do que se supõe, já que ela não é uma esfera complexa da comunicação humana.” (ARAÚJO, 2010, p.117).

E, ao tratar da web, vista neste trabalho como uma rede híbrida que comporta muitas semioses além da língua e não como uma esfera digital, é de fundamental importância alguns esclarecimentos sobre o suporte de gêneros, visto que o propósito é verificar, neste trabalho,

a constituição didática de gêneros discursivos que circulam na web como instrumentos de ensino em livros didáticos.

Nesse aspecto, Marcuschi (2008) considera que determinados gêneros do discurso, para se manifestarem social e historicamente, necessitam de suportes que permitam a veiculação e identificação no espaço em que os inserem. Podemos inferir que os suportes podem ter seu espaço em ambiente físico e virtual, e é neste espaço que ocorre a materialização dos discursos escritos/ falados. Esses suportes podem variar de acordo com sua recorrência social: os convencionais (folhas, jornais, livros, revista, rádio, televisão), e os incidentais (embalagem, roupas, corpo humano, muros, fachadas, calçadas).

Ou seja, com base nisso, pode-se considerar, com base no suporte que os contempla, que os gêneros discursivos constantes na tela do computador

Ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, **som**, **imagem**), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais. [...] faz parte de nossa experiência como leitor integrar de forma significativa textos verbais e visuais, assim como orientar nossa leitura por uma série de recursos visuais, utilizados de forma funcional no processo de disponibilização da informação nos textos impressos [...]. (BRAGA, 2010, p.180).

A citação acima reverbera alguns aspectos que podem diferenciar o texto impresso de um texto que circula na web como: imagem, som, clicagem e o próprio modo de encaminhar a leitura via hipertexto. Essas semioses constituem-se nesse sentido fundamentais estratégias estilístico-composicionais dos gêneros próprios do suporte virtual.

Marcuschi (2010) corrobora a ideia de Braga (2010) sobre as semioses que circundam os gêneros hipertextuais. O autor indica três aspectos que constituem diferenças entre a linguagem da internet e as demais formas de se comunicar: uma escrita diferenciada que faz surgir neologismos, abreviação e siglas, um maior número de semioses e a reelaboração de gêneros discursivos com maior intensidade.

### *2.1 O gênero e-mail*

O e-mail é um dos gêneros discursivos do espaço digital que permeia grande parte das atividades acadêmicas e institucionais. Existem várias plataformas com formatos diferentes

de página (do e-mail), mas com ferramentas semelhantes: "Hotmail.com", "gmail.com", por exemplo, são os mais utilizados, atualmente.

Segundo Marcuschi e Xavier (2010), antes de chegar ao estatuto de gênero, o e-mail funcionava como um serviço eletrônico em 1972 nos Estados Unidos, sendo hoje um dos gêneros discursivos mais praticados na escrita, já que segundo Freenberg (2009, p.167), embora se tenha mudado de suporte (agora o cristal líquido das telas dos computadores), mais do que nunca, escreve-se em *e-mails*, em *blogs*, em *chats* e outros gêneros dos espaços digitais, ou seja, "o mundo *on-line* é essencialmente um mundo escrito."

Define-se da seguinte forma esse gênero: "[...] geralmente produzido pela mesma pessoa que a transmite e o receptor é, quase sempre, o destinatário da mensagem. O envio e a entrega das mensagens são mediados por um ou mais provedores de internet. (PAIVA, 2010, p.85)".

Além dessa definição, outras características circundam o e-mail como: velocidade na transmissão, assincronia (nem sempre há uma interação instantânea, por vezes, o destinatário demora a responder ao e-mail enviado, gerando uma quebra de expectativa e certa ansiedade por parte do destinatário), a mesma mensagem pode ser enviada para vários destinatários, o interlocutor é facilmente identificado e pode-se anexar arquivos.

## 2.2 Livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD: considerações pedagógicas

O livro didático, na contemporaneidade, ainda é o instrumento de apoio mais frequente nas escolas brasileiras, sobretudo, pelas mudanças que vêm sofrendo ao longo do tempo. Isso fica evidente, por exemplo, quando se compara a produção de livros didáticos anterior ao ano 2000 e a produção de livro didático a partir de 2002.

Batista e Rojo (2008) enfatizam que houve um avanço dos materiais didáticos, seja pelo seu aspecto gráfico, seja pela introdução de conteúdo que antes a escola imaginava não ser de sua competência ensinar. No campo da pesquisa científica, as autoras dizem que houve um crescente aumento de produções que visam estudar os livros didáticos, embora se observe uma queda desde o ano de 2002.

Diante dessa evidência, as autoras consideram que essa tentativa de melhorar os materiais didáticos e de propor instrumentos de ensino que veiculem conhecimentos pertinentes ao contexto da escola se dá, em grande parte, pelo esforço do Programa Nacional

do Livro Didático-PNL D, que é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE e pela Secretaria da Educação Fundamental- SEF.

Criado em 1985, o PNL D sofre algumas mudanças no ano de 1996 com o apoio das Leis de Diretrizes e Bases-LDB. Dentre algumas normatizações sobre esse programa pode-se mencionar alguns aspectos que dizem respeito a ela: sua função em avaliar, propor a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras.

O PNL D emite (avalia) resenhas trienais sobre os livros didáticos (fundamental e médio) propostos à avaliação, promovendo materiais didáticos que podem circular na sala de aula, por conterem, segundo a visão dos avaliadores, conteúdos e métodos pertinentes. Os livros recomendados devem circular nas escolas brasileiras no prazo de três anos consecutivos.

Assim, é adequado destacar a grande contribuição do PNL D para o avanço dos livros didáticos, pois

Os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento e que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino. (BATISTA; ROJO, 2008, p.53-54).

Ou seja, o livro didático passa a ser o centro da escola, e isso pressupõe a importância que parecer ter para essas instâncias o material didático que será veiculado. Costa Val e Castanheira (2008, p.149) dizem que o PNL D mostra-se um importante programa de avaliação ao constatarem em pesquisas científicas que “vem melhorando a qualidade dos livros que se submetem ao processo de seleção e classificação instituído pelo MEC”.

No tocante aos conteúdos que vêm sendo inseridos nas aulas de língua portuguesa, como os gêneros discursivos do espaço digital, Bunzen e Rojo (2008, p.78) adiantam que os livros didáticos vêm inserindo conteúdos que fazem parte da realidade da clientela escolar, reconfigurando e reposicionando as aulas de língua portuguesa para uma realidade prática, “constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza, sobretudo, gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias.”.

Isso mostra que os materiais didáticos têm contemplado esferas comunicativas que fazem emergir gêneros diversos e peculiares. A internet enquanto suporte e espaço de muitas semioses consta, hoje, como conteúdo para o trabalho com os textos que circulam nesse

espaço e isso emoldura um passo mais ousado, quando pensamos o estudo da linguagem em situações concretas de uso.

Nessa lógica, Bunzen e Rojo (2008) diagnosticam, quando mencionam os termos “comunicação de massa” e “mídias”, que os livros didáticos hoje estão focando seus olhares também nos textos que estão emergindo no universo digital. Comprova-se, assim, que os instrumentos de ensino estão adequando seus sumários ao espaço real e dinâmico, caminhando de maneira síncrona com as mudanças e com os novos jeitos de consumir e veicular os textos na era da comunicação digital.

Costa Val e Castanheira (2008, p.148) afirmam que vêm se consolidando no cenário de produção dos livros didáticos alguns aspectos que estão se tornando tendência no aprimoramento das obras: “incremento na qualificação, em relação ao perfil apurado em avaliações anteriores; uniformização organizacional; qualidade gráfico-editorial; zelo quanto à contribuição do livro para a formação cidadã do aluno.”.

Os itens acima demonstram que as editoras de livros didáticos estão cada vez mais inteiradas com as questões que aproximam a escola do convívio social extraescolar, bem como se esforçam para produzir materiais de qualidade e que veiculem saberes que estabeleça um laço mais fortalecido entre teoria e prática, considerando que o livro deve ser autêntico e dialógico.

Essa nova forma de abordar e inserir conteúdos via livro didático nas aulas de língua portuguesa corrobora o que dizem os Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PNC, os quais orientam que o estudo da língua materna deve ter como eixo de partida a diversidade de textos que se materializam nos diversos gêneros das esferas da comunicação humana. (BRASIL, 2002). Isso viabiliza um estudo com direcionamento e com propósitos pedagógico e social, pois dominar um gênero discursivo é saber usá-lo com um intuito, sociodiscursivamente, orientado.

Essa orientação sugere um estudo dialógico e demarcado pela fronteira do linguístico e do social. Nesse sentido, o tratamento dado aos gêneros discursivos nos PCN prevê uma atividade de ensino da língua portuguesa centrada no como fazer (reflexivo) e não nos esquemas de decodificação e memorização e verifica-se, portanto, que os livros didáticos estão caminhando por esse mesmo trajeto.

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Esse estudo se trata de uma pesquisa descritiva quanto ao objetivo e com relação à fonte de coleta de dados é um estudo bibliográfico. Em relação ao objeto de estudo, a pesquisa é qualitativa, uma vez que o intuito é apenas verificar e descrevê-lo.

Foi analisado um livro didático de língua portuguesa (ensino médio) aprovado pelo PNLD- 2012/2013/2014. A escolha do PNLD- EM (ensino médio) como fonte de referência para a escolha das obras deu-se em função da abrangência desse programa nas escolas públicas brasileiras, respaldando as escolhas dos livros com os quais professores e alunos efetivam grande parte das práticas relativas ao ensino da leitura e da escrita.

Foi utilizado um formulário de identificação do referido gênero no processo de coleta dos dados, focando a descrição, concepções teóricas, e classificação, criado pelo autor deste trabalho. Esse instrumento foi orientado a partir de leituras da teoria de gênero de Bakhtin (2011) e nas concepções pedagógicas sobre o trabalho com os gêneros discursivos com base em Marcuschi (2008).

#### **4 Às Análises**

*4.1 Obra: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. São Paulo: Atual, 2013.*

#### **GÊNERO E-MAIL**

O capítulo 10 do livro de Cereja e Magalhães contém a seção denominada "Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail e o comentário" - produção de textos. A priori, é importante ressaltar que dos vinte e um gêneros textuais trabalhados na obra, apenas dois são da esfera digital (e-mail e o comentário *on-line*), presentes em uma única unidade que tem oito páginas.

Além disso, foram contabilizadas apenas sete questões de compreensão e leitura, sendo que cinco são direcionadas ao trabalho mais específico (leitura e interpretação) com os gêneros e-mail e comentário e as demais questões são direcionadas à produção dos mesmos e à pesquisa.

O capítulo inicia-se com um breve histórico sobre a internet, bem como apresenta, de forma contextualizada, algumas características do ambiente virtual: as economias linguísticas do internetês e o hipertexto, que permitem o processamento múltiplo de

informações, simultaneamente; as páginas de vídeos (*youtube*) e fóruns de discussão virtual. Ao explanar tais elementos, o texto enfatiza os gêneros digitais que circulam na internet: o *e-mail* e o comentário.

Nas páginas subsequentes, trabalha-se, a princípio, o *e-mail* o qual o livro traz uma imagem (figura 1) que remonta a sua estrutura, e é a partir dela que se inicia uma série de questões relativas ao estudo do referido gênero.

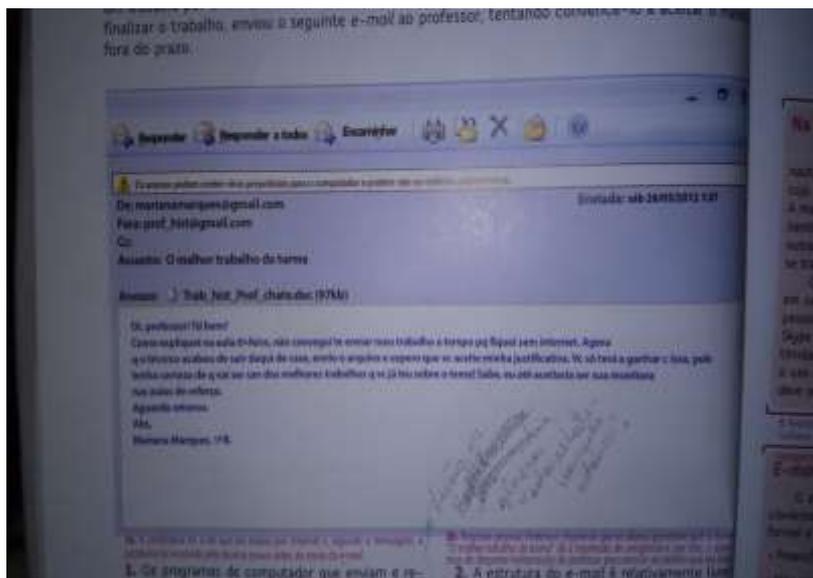


Figura 1: Seção Trabalhando o gênero e-mail.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 118)

A imagem (figura 1) permite visualizar alguns elementos comuns na tela do computador ao abrirmos o e-mail. No entanto, algumas dessas ferramentas só podem ser melhor trabalhadas a partir do monitor, ou seja, de fato, só se pode demonstrar sua função para a composição do gênero pelo auxílio do computador. O ícone “assunto” é um importante guia para o processamento do diálogo, no sentido de que “é um elemento crítico na tomada de decisão sobre prioridade de leitura ou até de descarte do texto” (PAIVA, 2010, p.103).

Nesse sentido, Paiva (2010) designa essa característica do e-mail como sendo um filtro que seleciona o que é necessário para suas finalidades comunicativas e ainda, que dá prosseguimento ou não a um determinado diálogo. E sobre o diálogo, é adequado, de acordo com Paiva (2010, p.106, grifos meus) ressaltar que “o processo de leitura das mensagens não é obrigatoriamente linear, pois o leitor lê-las por hierarquia cronológica, ordem alfabética ou por *assuntos*”.

Deste modo, a explanação do gênero (*e-mail*) se apresenta claramente nas atividades quanto a sua composição relativamente estável: título, remetente, destinatário, assunto, desfecho.

Seguem as atividades propostas para o trabalho com o referido gênero:

1) Os programas de computador que enviam e recebem *e-mails* registram importantes dados referentes às mensagens recebidas e enviadas, tais como endereço de e-mail de remetente e destinatário, títulos de arquivos anexos, assunto, data, hora, etc. Em relação ao e-mail em estudo, responda:

- Que justificativa a aluna deu para não ter enviado o trabalho por *e-mail* e, seguindo a mensagem, quando o problema foi resolvido?
- Qual o dia e o horário em que a mensagem foi enviada?
- Suponha que o professor não aceitou a justificativa da aluna. Tendo em vista os dados da mensagem que aparecem na tela do computador, dê uma possível razão para essa decisão do professor?

2) A estrutura do *e-mail* é relativamente livre. Geralmente, há um vocativo, um cumprimento, o desenvolvimento do assunto e a despedida e assinaturas. Apesar da liberdade quanto à estrutura, porém, é importante que não se perca de vista a situação de comunicação.

- No e-mail que enviou ao professor, como Mariana nomeou o assunto?
- Levante hipóteses: essa escolha da aluna foi adequada? Justifique sua resposta.

3) Além de não aceitar a justificativa do atraso na entrega do trabalho, o professor podia se sentir ofendido com o *e-mail* de Mariana e, por isso, não se dispor a convidá-la para ser monitora nas aulas de reforço.

- Entre os itens registrados no e-mail, qual podia fazer com que o professor se sentisse ofendido?
- Releia o trecho do e-mail e discuta: A maneira como Mariana se expressa nesse trecho do e-mail podia influenciar o professor na decisão de aceitá-la como monitora? Justifique sua resposta.

4) Em alguns gêneros digitais, como o e-mail e o bate-papo, a linguagem não segue a norma padrão escrita. Observe a linguagem empregada no e-mail em estudo.

- O que está em desacordo com a norma padrão escrita?
- Levante hipóteses: no *e-mail* lido, a linguagem pode ser considerada inadequada?
- Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, reescrevam o *e-mail* de Mariana, tornando-o mais adequado ao objetivo que ele tinha em vista ao escrevê-lo. Para isso, considerem: finalidade do *e-mail*, perfil dos interlocutores, assunto, estrutura, linguagem. (CEREJA; COCHAR, 2013, p.123)

Na atividade 1 o enunciado solicita que o aluno perceba, de fato, a importância dos elementos que compõem o e-mail, em seu grau maior ou menor de obrigatoriedade.

Nas atividades, ainda, identificamos uma vinculação à proposta bakhtiniana, na questão 2, que postula uma estabilidade e também certa instabilidade dos gêneros, ressalvadas suas características mais peculiares e, permitindo também que os alunos percebam as flexibilizações que os gêneros apresentam, seja em sua estrutura, seja na sua

composição ou estilística. No primeiro item (atividade 2), percebe-se um apelo à composição do assunto, de modo que o aluno consiga perceber qual importância essa ferramenta tem e como ela pode alterar outras informações do texto.

A atividade 3 se direciona ao modo como Mariana se expressa, de que modo a mesma utilizará recursos para atingir sua finalidade comunicativa, ou seja, que estilo será utilizado para compor o gênero; o sujeito “interlocutor” também é evidente nessa proposta, no sentido de que segundo Bakhtin (2011) os propósitos sociointeracionistas consideram fielmente o “outro” no ato de dizer. Desenvolve práticas que dizem respeito àquilo que o locutor deseja falar, com seus propósitos comunicativos.

Na questão 4 vê-se uma tendência ao trabalho com os elementos estilísticos, ou seja, de que recursos linguísticos o autor usa para se aproximar de seu interlocutor, pois, o interlocutor é peça fundamental para que o locutor possa elaborar discursos que permita a continuidade comunicativa e que, atinjam ao objetivo ideológico desejado. Nesse viés, o estilo, a composição e tema estão condicionados à escolha dos propósitos comunicativos e da presença do interlocutor.

E, na atividade 5, tem-se uma proposta de produção do e-mail, na qual se visualizam com bastante clareza os elementos ( finalidade discursiva, o interlocutor, composição e tema) que Bakhtin (2011) considera para a composição do cenário de um gênero.

É adequado dirigirmos o olhar à parte de questão 5 “adequando-o ao objetivo que ele tinha em vista escrevê-lo”. Verifica-se nisso um forte vínculo à consideração do interlocutor no processo de construção do gênero (considerando a finalidade discursiva de quem fala) e a perspectiva do conceito de gênero, partindo da premissa de que os discursos ora se apresentam estáveis, ora instáveis, pois são condicionados às mudanças no tempo e no mudar dos hábitos e necessidades de um determinado grupo social.

Ressalta-se a importância dada à interação desse gênero, no sentido de que, nos enunciados das questões, os autores sempre estabelecem aquele que envia (remetente) e o interlocutor (destinatário), conferindo a esse gênero sua continuidade discursiva, pois a internet propicia um espaço de construções semióticas múltiplas, que por sinal, estabelecem também a interação emissor-texto-receptor; embora essa continuidade discursiva não necessariamente precise de várias formas de linguagem (semioses linguísticas).

E, tratando-se da perspectiva do *e-mail* enquanto produto dialógico (mesmo estando limitado ao contexto do virtual), algumas ferramentas de manipulação (*emotions*, seleção de

falantes, edição) desse gênero aproximam o diálogo virtual do presencial e esses mecanismos de comunicação são importantes porque “a interação em lista de discussão (e-mail; grifo meu) é uma atividade de linguagem que se constrói localmente (...) exige bastante colaboração e cooperação devido à ausência de elementos típicos do contexto face a face (...).” (PAIVA, 2010, p.104).

No tocante à concepção de língua adotada pelo livro, verifica-se uma proposta que tange ao aspecto sociodiscursivo dos códigos linguísticos; apropriações linguísticas contextualizadas (a exemplo disso, os autores mencionam uma nova língua, “internetês”). Assim, depreende-se que a língua aqui não está baseada nas premissas do formalismo, mas imerge aos preceitos do sociointeracionismo que preconiza uma proposta de língua enquanto sistema não autônomo.

Assim, a concepção de língua no manual didático apresenta uma base social e interativa, proposta por Bakhtin (2011) ao dizer que os discursos são construções sociohistóricas, ou seja, o social e o histórico modificam os dizeres e o modo com são ditos os discursos. Prova disso é que os autores explanam um quadro informando sobre a nova linguagem utilizada na internet, o “internetês” (figura 2) que diz respeito a um novo mecanismo linguístico utilizado, em geral, nas redes sociais, para agilizar as conversas e torná-las mais próximas do diálogo oral - retomada ao estilo e conteúdo composicional do gênero e-mail, assim como outros gêneros da esfera digital - propostos por Bakhtin (2011) para os gêneros textuais.

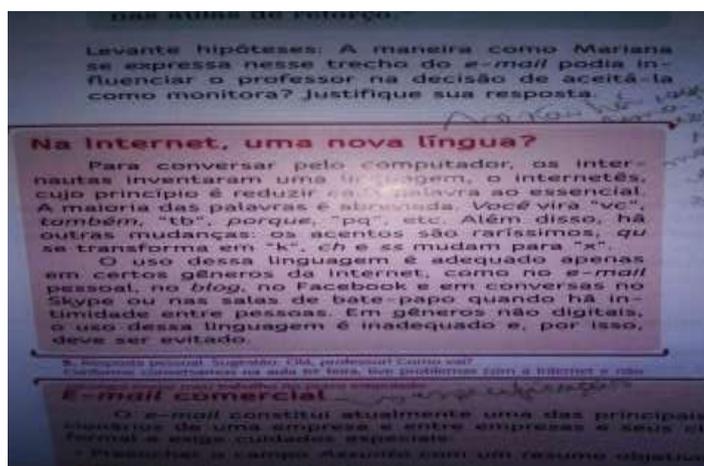


Figura 2: Seção Trabalhando o gênero  
Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 119)

Quanto à outra proposta de produção textual, os autores do material didático sugerem o seguinte:

Você também pode enviar um e-mail para um veículo de comunicação, manifestando-se sobre um assunto de seu interesse. Para isso, selecione em um jornal ou revista uma reportagem que tenha chamado sua atenção e escreva um e-mail para o jornal ou a revista, comentando o assunto e o modo como ele foi abordado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.120)

Em seguida dão subsídios que auxiliarão o aluno em tal proposta:

- Busque o site oficial do veículo de comunicação selecionado;
  - Tenha em mente o perfil do seu leitor;
  - Procure adequar a linguagem do seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. É importante que o tom da linguagem não seja muito informal, a fim de que sua mensagem dê aos leitores impressão de seriedade e desperte credibilidade;
- Preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexo (se houver), etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.120)

Percebe-se na atividade de produção textual que todos os aspectos, desde o tema ao conteúdo composicional e o estilo, precisam ser desenvolvidos na produção do e-mail, mostrando-se os autores em consonância com a teoria do círculo bakhtiniano sobre os gêneros do discurso. Essa proposta traz ainda alguns elementos (item 4) obrigatórios do gênero, segundo Paiva (2010): destinatário, assunto, remetente, data.

No que diz respeito às dicas oferecidas pelos autores, verifica-se nelas traços dos estudos de Marcuschi (2008) ao mencionar a importância do suporte para os gêneros e, ainda, a preocupação com a linguagem, de forma que isso não venha a ferir ou excluir os falantes da língua.

Assim, as palavras “suporte” e “perfil” concernem ao que Marcuschi (2008) explana sobre gêneros digitais: o suporte em que determinados gêneros podem aparecer, e o domínio discursivo, ou seja, em determinados discursos ou espaço social alguns gêneros tendem a circular com maior ou menor frequência.

Embora o livro de Cereja e Magalhães contemple uma mínima porção do trabalho com os gêneros digitais - se comparado ao todo do material -, tal recurso didático consegue empreitar a proposta que orientam os PCNs no tocante ao trabalho com gêneros sob as diversas formas de linguagem - de preferência aquelas que façam parte da realidade dos discentes-.

Assim, encontra-se nas orientações do manual didático um trabalho que se vincula aos postulados de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso e ainda orientados pela metodologia e contribuições dos estudos de Marcuschi para os gêneros digitais.

## 5 Considerações Finais

O objetivo dessa análise era verificar em um livro didático de língua portuguesa (Ensino Médio) de que modo o gênero "E-mail" é didatizado, bem como as concepções teóricas de gêneros discursivos subjacentes ao material didático.

Nesse sentido, constatou-se que a obra analisada destina um espaço ao estudo do gênero e-mail. Embora seja mínima a quantidade de gêneros discursivos do ambiente digital no material analisado, isso já representa um avanço, haja vista os livros produzidos anteriormente ao ano 2000.

Além disso, há propostas de produção e de análise do gênero na obra de Cereja e Magalhães (2013) no próprio livro e no suporte natural desse gênero, estimulando a prática social em concomitância com a aprendizagem do e-mail; há uma promoção da análise linguística de modo reflexivo.

Todavia, há de se considerar que o livro não funciona sozinho e, por isso, é dever do professor manejar e suprir as deficiências que, por ventura, os livros didáticos possam apresentar.

A proposta de Cereja e Magalhães (2013) avançam para o trabalho com outras semioses que a web proporciona, embora algumas ações didáticas estejam ligadas ao contexto essencialmente escrito. Teórica e metodologicamente seguem um percurso rumo à teoria sociointeracionistas de gênero, sobretudo, nas orientações teóricas de Bakhtin (2010) e nas propostas de trabalho de Marcuschi (2008).

Assim, a partir dessa investigação afirma-se que o referido livro didático, aprovado pelo PNLD, já apresenta um panorama que se encaminha para um ensino de língua que busca mais que definições, isto é, propõe uma forma de refletir sobre a língua numa perspectiva atual e situada socialmente, focando as diversas formas de interagir e suas respectivas esferas de comunicação.

## Referências

ARAÚJO, J. C. R. O. Transmutação de gêneros na *web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança)1999-2002. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BUNZEIN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1º a 4º série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

FREENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? In: NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Freenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Cadernos Primeira Versão Construção Social da Tecnologia, 2010. (material destinado a fins didáticos).

KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 27-40, maio/ago. 1999.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 15/05/2010

---

## O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NO 1º ANO

Carmem Lúcia da Cunha Rocha<sup>7</sup> (UESPI)  
carmem-05@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho consiste em apresentar resultados parciais da pesquisa PIBIC/CNPQ 2015-2016 intitulada "*Argumentação no ensino médio: pesquisas acadêmicas X práticas docentes*". Neste trabalho, pretendemos mostrar um relato-síntese de um questionário aplicado com um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública de Teresina, em que buscamos investigar como professores do 1º ano do ensino médio concebem o ensino da argumentação durante aplicação de uma Sequência Didática-SD com o gênero artigo de opinião, bem como verificar como os docentes concebem o ensino das habilidades argumentativas dos discentes em sala de aula. O aporte teórico fundamental desta pesquisa está centrado em Leal; Brandão, (2010), Boff; Koche (2009), Barbeiro; Pereira (2007) por refletirem sobre a escrita como um processo importante na sociedade, Ribeiro (2009) por pontuar a importância da argumentação na educação básica, dentre outros. A proposta metodológica desse trabalho constitui-se de um olhar descritivo, analítico, além de bibliográfico e de campo. O corpus foi constituído por um questionário contendo 20 perguntas, sendo retiradas 10 para esse estudo. Realizadas as análises do questionário, constatou-se que o docente entrevistado reconhece a importância do ensino da argumentação por meio do gênero artigo de opinião, no entanto não busca estratégias metodológicas adequadas e que explorem o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos em sala de aula. Dessa forma, o ensino desse gênero não é explorado pelo docente como recomendam os documentos oficiais de Língua Portuguesa.

**Palavras-Chave:** Argumentação. Artigo de opinião. Ensino da escrita.

### 1 Introdução

A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma das maiores exigências impostas pela sociedade. Isso ocorre porque em todos os contextos sociais a escrita se faz presente, seja na escola, na rua, no meio profissional, acadêmico, ou até mesmo no ambiente familiar.

A cada vez mais, a escola exige do homem o domínio da linguagem, seja ela escrita ou oral, pois a linguagem está relacionada com o uso que fazemos dos gêneros textuais nas práticas diárias.

---

<sup>7</sup> Aluna de Iniciação Científica Voluntária (ICV-PIBIC), do 8º período do curso de Letras Português-UESPI-CCM.

Dessa forma, o gênero artigo de opinião de natureza escrita e argumentativa se torna uma ótima ferramenta no ensino de Língua Portuguesa, pois esse gênero não se define apenas como um aglomerado de palavras isoladas, mas, principalmente é um gênero que possibilita a comunicação entre os sujeitos. Em outras palavras, o artigo de opinião circula tanto no meio impresso quanto virtual. Além disso, possibilita uma interação entre leitores e autor. Vale destacar que no artigo de opinião, o ensino da argumentação se torna outro meio importante no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos.

Nesse sentido, pretendemos mostrar um relato-síntese de um questionário aplicado com um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública de Teresina, em que buscamos investigar como professores do 1º ano do ensino médio concebem o ensino da argumentação durante aplicação de uma Sequência Didática–SD com o gênero artigo de opinião, bem como verificar como os docentes concebem o ensino das habilidades argumentativas dos discentes em sala de aula.

Quanto à problematização, partimos do pressuposto de que a maioria dos docentes da educação básica sentem dificuldades de planejarem e/ou realizarem atividades que se destinam ao ensino das habilidades argumentativas dos discentes. Diante disso, esse trabalho se justifica pelo fato de o artigo de opinião ser um gênero de extrema importância para o desenvolvimento discursivo do aluno em sala de aula, pois se refere a um gênero argumentativo que visa defender um assunto controverso, ou seja, por meio desse gênero o aluno é capaz de se posicionar acerca de vários temas polêmicos que aparecem em seu meio social, possibilitando-o a se expressar de forma adequada em qualquer situação discursiva.

Esse trabalho constitui-se de um olhar descritivo, analítico, além de bibliográfico e de campo. O corpus foi constituído por um questionário contendo 20 perguntas, sendo retiradas 10 para esse estudo. Também foram realizadas: a escolha do campo de pesquisa, esclarecimento do teor deste estudo para o docente de Língua Portuguesa, elaboramos e aplicamos um questionário contendo 20 perguntas com o professor de Língua Portuguesa do 1º ano e dialogamos com os postulados de Leal; Brandão (2010), Ribeiro (2009) ao tratarem da argumentação no ensino, Boff; Koche (2009) por discutirem o gênero artigo de opinião como meio de interação, Barbeiro; Pereira (2007), por debaterem sobre a importância do ensino da escrita, dentre outros aportes teóricos.

Assim, realizadas as análises do questionário, constatou-se que o docente entrevistado reconhece a importância do ensino da argumentação por meio do gênero artigo de opinião, no entanto não busca estratégias metodológicas adequadas e que explorem o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos em sala de aula. Dessa forma, o ensino desse gênero não é explorado pelo docente como recomendam os documentos oficiais de Língua Portuguesa.

## 2 Ensino da Escrita

A escrita é um processo que exerce um importante papel na sociedade, pois é por meio dela que o homem estabelece a comunicação nas práticas sociais. Ao mesmo tempo, esse processo exige do sujeito as capacidades de domínio da linguagem, bem como as habilidades de saber organizar as ideias, as expressões linguísticas na forma de texto. A citação abaixo explica tal processo:

O processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definitiva (uma carta, uma história, etc.), [...] Deste modo, longe de ser uma mera transcrição de algo pré-definido, o processo de escrita de um texto constitui um processo complexo: mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 16-17).

Nesse sentido, a escrita é concebida como um processo complexo que não se desenvolve de maneira rápida, mas é preciso que o sujeito desenvolva as habilidades linguísticas da sua língua materna. Nesse processo, além dos fatores de ordem linguística, outros fatores também são importantes, como os de caráter emocional, cognitivo e social.

Outra característica, é que o processo de escrita apresenta variações. Por conta disso, não podemos afirmar que existe um modelo único e padrão no desenvolvimento da escrita, pois os gêneros textuais se diversificam conforme as necessidades de uso dos falantes, pois a todo instante novos gêneros se originam e, conseqüentemente novos modos de escrita também surgem.

Deste modo, a escola deve propor espaços de aprendizagem para que os alunos desenvolvam o ato de escrever, bem como tornar os discentes capazes de

produzir textos diversos, que os façam refletir sobre os meios de produção textual, sobre os tipos de textos que circulam na escola, na sociedade ou no meio profissional.

Barbeiro e Pereira (2007) defendem que o processo de escrita deve envolver competências específicas, em que estas devem ser utilizadas pelos alunos durante as práticas de produções textuais. De igual modo, esses pesquisadores destacam dois tipos de ações em que a escola e o professor devam adotar durante as produções de textos escritos na sala de aula:

**Ação sobre o processo de escrita**- para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita;

**Ação sobre o contexto dos escritos**- para facultar o contato com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

Quadro 1: Tipos de ações no processo de escrita  
Fonte: Barbeiro; Pereira, 2007, p. 07.

Por meio dessas ações, esses estudiosos pontuam que o docente e a escola devam adotar tipos de ações ou estratégias durante o ensino da escrita para que os alunos tenham domínio dessa modalidade linguística em qualquer contexto discursivo.

No ensino da escrita, esses teóricos destacam alguns princípios orientadores que regem o ensino dessa modalidade:

- Ensino precoce da produção textual: a aprendizagem da escrita é um processo lento e demorado;
- Ensino que proporcione uma prática intensiva: a aprendizagem desse processo possibilita momentos de interação;
- Ensino sequencial das atividades de escrita: a aprendizagem dessa modalidade linguística ganha relevância quando os discentes interagem nas atividades em sala de aula;
- Ensino de regulação externa e interna da produção textual: a aprendizagem da escrita se torna valiosa quando há confrontos de opiniões e de interpretações no contexto escolar.

Conforme essas ideias, Barbeiro e Pereira (2007) discutem que o docente ao utilizar os princípios orientadores do processo de escrita, é necessário que reflita sobre o papel dessa modalidade na sociedade, bem como adotar estratégias eficazes no ensino de Língua Portuguesa.

### **3 Argumentação no Ensino**

Devido ao importante papel que ocupa, a argumentação tem sido estudada sob diferentes perspectivas teóricas. Isso acontece porque a linguagem assume um caráter interativo/discursivo que permite ao sujeito manter não somente a comunicação verbal, mas também defender suas ideias e opiniões, contra-argumentar, discordar ou tomar decisões.

Nesse sentido, Ribeiro (2009) defende a tese de que o homem ao se apropriar da linguagem na esfera discursiva estaria construindo seus primeiros argumentos, seja por meio da interação e convivência com a família ou pessoas da comunidade. Por essa razão, trabalhar a argumentação no ensino médio se torna uma prática fundamental que visa desenvolver nos alunos não só as habilidades argumentativas, bem como a construção e elaboração de melhores argumentos durante o contexto comunicativo.

Em todos os contextos a argumentação se faz presente. Isso acontece porque o homem utiliza diferentes práticas discursivas na sociedade, por exemplo, como as operações de negociar, justificar, refutar, decidir e tomar decisões sobre qualquer assunto. Todas essas operações discursivas circulam não só no meio familiar, como também no ambiente escolar, sendo que é neste ambiente que os alunos estão propícios a desenvolverem e praticarem com frequência as práticas e as habilidades argumentativas presentes em diferentes gêneros textuais, pois no ambiente escolar os alunos se deparam com uma variedade de textos pertencentes a diversas tipologias e por meio dessa variação ambos possuem capacidades diversas no trabalho com a linguagem, seja ela escrita ou oral.

Ribeiro (2009) discute que o contexto e as experiências sociais também se tornam favoráveis no desenvolvimento do aluno, pelo fato destes dois aspectos estarem refletidos na linguagem do sujeito. Diante disso, vale considerar que é papel da escola propor aos alunos diferentes situações reais de uso da língua e que os faça

refletir sobre o papel da linguagem nas esferas discursivas. Com base nesses argumentos, a autora ressalta:

[...] é necessário não somente que a escola reconheça capacidades argumentativas que os alunos trazem em sua bagagem cultural, mas inclua em seus propósitos educativos o aprimoramento dessas capacidades (RIBEIRO, 2009, p. 57).

Assim, é papel da escola incluir na sua proposta pedagógica procedimentos metodológicos que visam o aprimoramento das habilidades argumentativas dos discentes, para que assim, estes se tornem capazes de elaborar e construir argumentos consistentes de gêneros diversos.

Segundo essa pesquisadora, a escola tem mudado suas concepções de ensino e aprendizagem, inclusive no que se refere às abordagens sociointeracionista e construtivista. No entanto, “ela ainda se limita à transmissão de conhecimentos, às competências disciplinares, geralmente desvinculadas das práticas sociais (RIBEIRO, 2009, p. 57). Sobre essa questão, Antunes (2003) defende que ainda é possível essa situação mudar, uma vez que a escola deve buscar desenvolver diferentes concepções de ensino/aprendizagem que favoreçam aos discentes um aprendizado da língua materna de modo eficaz e mais consistente, que inclua em seu planejamento o trabalho com a linguagem de maneira significativa e que insira no ensino de Língua Portuguesa a variação de diversos tipos de textos para que os alunos reconheçam o propósito comunicativo da linguagem presente nos gêneros textuais, principalmente aqueles que circulam na esfera discursiva/argumentativa.

#### **4 Artigo De Opinião**

O artigo de opinião exerce um importante papel no desenvolvimento das habilidades argumentativas. Esse gênero de natureza argumentativa se apoia em questões sociais, em que os sujeitos podem ou não responder sobre uma questão controversa. Outra característica, é que o artigo de opinião discute teses de ordem social, cultural, política, econômica, etc. Fora esses aspectos, o homem se torna capaz de analisar um determinado ponto de vista e tomar posição durante a leitura desse gênero.

Esse gênero discursivo envolve diferentes pontos de vista, em que o articulista visa convencer a opinião dos leitores sobre determinado assunto, levando-os a tomarem posições diante de uma tese discutida. Vale destacar que as opiniões construídas por meio desse gênero são elaboradas por meio da argumentação. Esta por fazer parte da linguagem se torna fundamental na escrita desse gênero porque permite ao homem o confronto de opiniões, a defesa de ideias, bem como a construção de identidade.

Nesse sentido, o produtor de um artigo de opinião assume a posição de uma autoridade que fala acerca de teses consistentes. Durante essa tese, ele apresenta várias vozes que expressam sua opinião diante do assunto discutido. Conforme, Koch (2000) nenhum sujeito se torna neutro quando se trata da argumentação, além disso, pontua que todo sujeito é ideológico ao utilizar a linguagem.

Com base no que foi explanado, Boff (2009) pontua o artigo de opinião como um gênero interativo que envolve diferentes pontos de vista e, muitas vezes, essas opiniões possuem o objetivo de convencer o leitor sobre determinado assunto. Então, é a aceitação de uma tese que possibilita o envolvimento interativo entre autor e leitor.

Dessa forma, o artigo de opinião, além de envolver o uso do argumento, também exige outras estratégias discursivas para que o articulista consiga a adesão do leitor. Isto é, na produção desse gênero é necessário que os sujeitos busquem desenvolver outras habilidades linguísticas, como a questão da escrita, uma linguagem precisa e objetiva, tomada de argumentos consistentes, dentre outros recursos, em que o professor poderá explorar em sala de aula.

Dessa forma, esse gênero se compõe dos seguintes elementos:

- Enunciador (autor)
- Propósito comunicativo
- Tese

Fora esses elementos, os leitores, também, são parte integrante na circulação desse gênero, pois são eles quem analisam as opiniões apresentadas em uma tese.

Outros aspectos que também são constituintes fundamentais em um artigo de opinião são os seus elementos organizacionais, como: a apresentação de uma discussão, situação/problema e avaliação (solução) do problema levantado. A discussão corresponde à abordagem dos argumentos discutidos, bem como as opiniões levantadas durante a discussão de uma tese. Já a situação/problema, por sua vez:

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. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema (BOFF; KOCHÉ, 2009, p. 05).

Enquanto que na avaliação (solução) são evidenciadas as respostas à tese levantada. Isto é, nessa parte são mencionadas as reafirmações ou apreciações sobre a questão abordada. Segundo Boff e Koche (2009) essa parte não é exigida em um artigo de opinião, mas afirmam que serve para caracterizar este gênero textual, ampliando, assim, o leque de aprendizagem dos sujeitos.

## 5 Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza bibliográfica e de campo de cunho analítico e descritivo, cujo objetivo maior visa mostrar um relato-síntese de um questionário aplicado com um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública de Teresina, em que buscamos investigar como professores do 1º ano do ensino médio concebem o ensino da argumentação durante aplicação de uma Sequência Didática-SD com o gênero artigo de opinião, bem como verificar como os docentes concebem o ensino das habilidades argumentativas dos discentes em sala de aula.

O corpus de análise desta pesquisa é composto por um questionário contendo 20 perguntas, sendo retiradas 10 para esse estudo. Este questionário foi aplicado com um docente de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio.

Desse modo, a investigação das práticas docentes do 1º ano sobre o ensino da argumentação no artigo de opinião partiu dos seguintes questionamentos:

- Os professores de Língua Portuguesa priorizam o ensino dos gêneros textuais da esfera do argumentar no contexto do ensino médio?
- Como os docentes concebem o ensino das habilidades argumentativas no 1º ano do ensino médio?
- De que modo os docentes concebem o artigo de opinião?
- Os alunos são incentivados a realizarem produções textuais do gênero artigo de opinião em sala de aula?

- As propostas de produção textual do LD condizem com as recomendações dos PCN?

Com base nessas indagações, inicialmente foram realizadas as leituras dos referenciais teóricos sobre gêneros textuais em que pontuamos as discussões sobre o gênero artigo de opinião, também discutimos o ensino da escrita, argumentação e ensino, como também as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Vale ressaltar que na parte metodológica, realizamos a escolha do campo de pesquisa. Esclarecemos o teor deste estudo para o docente de Língua Portuguesa, bem como elaboramos e aplicamos um questionário contendo 20 perguntas com o professor de Língua Portuguesa do 1º ano.

## 6 Análise

O corpus de análise desta pesquisa é constituído por um questionário aplicado com um docente de LP durante a aplicação de uma SD com o gênero artigo de opinião. Esse questionário objetivava investigar como o docente do 1º ano de uma escola pública concebe o ensino da argumentação por meio desse gênero textual. Vale ressaltar que durante a aplicação do questionário foram esclarecidos os padrões científicos, profissionais e éticos da pesquisa científica ao professor. As respostas que constam no quadro abaixo são próprias do docente de Língua Portuguesa do 1º ano e não sofreram nenhuma alteração.

PERGUNTAS	RESPOSTAS-docente de LP
1. Como você vê o ensino da argumentação no ensino médio?	1. A aprendizagem da argumentação é diária, através da oralidade e leitura.
2. Como concebe o artigo de opinião?	2. (não respondeu)
3. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a apropriação do gênero artigo de opinião após aplicação de sequência didática com os alunos do 1º ano do ensino médio. Nesse caso, você trabalha o gênero artigo de	3. Já trabalhei.

opinião com frequência em sala de aula? Ou já trabalhou?	
4. É notável que o manual didático do 1º ano aborda o artigo de opinião como gênero proposto a ser trabalhado. Antes dessa sequência didática, você já havia abordado esse gênero em sala?	4. Este gênero foi abordado em sala de aula, como seguimos um plano de aula normal, o mesmo foi abordado no mês de outubro.
5. Com qual frequência você usa o livro didático em sala de aula?	5. Diariamente.
6. Na sua opinião, os conteúdos abordados no LD do 1º ano contribuem para o ensino da argumentação?	6. Sim.
7. Você prioriza o trabalho com os gêneros argumentativos? Em caso afirmativo, cite-os.	7. Sim.
8. Os alunos sentem dificuldades de argumentar durante as atividades proposta nas aulas?	8. Sim, pois os mesmos chegam sem base no ensino médio.
9. Os alunos são incentivados a realizarem produções textuais de gêneros argumentativos com frequência?	9. Sim.
10. Você considera desafiante o trabalho com a argumentação na educação básica? Por quê?	10. Sim, porque os alunos são bastante desmotivados.

Quadro 2: Perguntas aplicadas ao docente de Língua Portuguesa do 1º ano  
Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora desta pesquisa.

Durante o desenvolvimento da SD com o gênero artigo de opinião, o docente havia se mostrado bastante interessado pela proposta. No início da SD chegou a afirmar que admira propostas didáticas voltadas para o ensino da escrita. No entanto, não tem estímulos para desenvolver pesquisas com essa finalidade, pelo fato dos alunos chegarem ao 1º ano do ensino médio sem nenhuma base de leitura e escrita.

Com base nisso, podemos verificar que as respostas (8) e (10) se assemelham bastante com a opinião do docente ao afirmar que não desenvolveria pesquisas com essa finalidade, por creditar que os alunos são desmotivados a aprender. Na resposta (8), o docente diz "*Sim, pois os mesmos chegam sem base no ensino médio*". E na resposta (10) pontua "*Sim, porque os alunos são bastante desmotivados*". Com base nesses argumentos, verificamos que o professor reconhece as dificuldades de seus alunos. No entanto, não busca desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem mais consistentes. Em outras palavras, "Reclama-se muito atualmente que os alunos não sabem escrever, não defendem bem suas ideias" (Cunha, 2009, p. 01). Segundo Cunha (2009) é papel dos docentes buscar desenvolver estratégias metodológicas no ensino de Língua Portuguesa.

Outra ocorrência se dá também no ensino da argumentação, pois na resposta (1) o docente afirma "*A aprendizagem da argumentação é diária, através da oralidade e leitura*". Ou seja, o docente relaciona a argumentação como uma atividade oralizada que sempre se realiza em sala de aula. Sobre essa questão verificamos que o professor:

Associa o termo argumentação a *discussão* ou a *opinião*, referindo-se, via de regra, ao uso da linguagem oral. Podemos ressaltar, portanto, que parece não haver clareza sobre a diversidade de situações em que a argumentação emerge (LEAL; BRANDÃO, 2010, p. 199).

Segundo Leal e Brandão (2010) muitos docentes ainda associam a prática argumentativa como uma atividade oralizada em sala de aula. Isso ocorre porque a argumentação não é bastante trabalhada no contexto escolar e quando é trabalhada os docentes não buscam desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, realizando somente leituras oralizadas.

Diante dessa realidade, Cunha (2009) pontua "Mas como poderiam, se a eles não é oferecida a oportunidade de desenvolver as suas habilidades argumentativas na escola?" (Cunha, 2009, p. 01). Ou seja, muitas são as reclamações que professores fazem e poucas são as atitudes adequadas e inovadoras para um ensino de Língua Portuguesa eficaz. Nesse item a autora pontua que os discentes apesar de mostrarem dificuldades em argumentar, pressupõe que os docentes não oferecem oportunidades aos alunos para que estes superem tais dificuldades no ensino de língua materna.

Conferimos na resposta (7) que o docente não conseguiu dar exemplos de gêneros pertencentes à esfera do argumentar, apenas afirmou que prioriza o trabalho

com os gêneros argumentativos em sala de aula, porém não os especificou. No item (2) vemos que o docente sentiu dificuldades em conceber o gênero artigo de opinião (Leal; Brandão, 2010). Enquanto que nos itens (3) e (4) afirma ter conhecimento do gênero, quando afirma ter trabalhado em sala. Com base nisso, verificamos que as respostas do docente nos tópicos (2), (3) e (4) não se assemelham.

Sobre o livro didático, o docente afirma no tópico (5) que “*diariamente*” utiliza o LD de Língua Portuguesa em sala de aula e no item (6) pontua que os conteúdos abordados no LD do 1º ano contribuem para o ensino da argumentação, porém no decorrer das atividades da SD com o gênero artigo de opinião, o docente havia afirmado que tinha trabalhado o artigo de opinião em algumas páginas do LD de maneira superficial e que não havia focado nas habilidades argumentativas presentes nesse gênero textual, ou seja, a resposta do docente dada ao questionário se contradiz com suas ações no decorrer da SD.

## 7 Resultados

Com base nas respostas dadas ao questionário, verificamos que o docente compreende a importância da argumentação na educação básica. No entanto, não busca desenvolver propostas metodológicas que explorem o ensino das habilidades argumentativas. Diante disso, as autoras pontuam:

Concluimos que o docente sentia dificuldade em distinguir quais textos poderiam ser chamados de argumentativos. Tal desconhecimento, certamente, dificulta o trabalho pedagógico, pois selecionar quais textos serão levados para os alunos constitui-se em um ponto básico para ajudar os alunos, de modo intencional, a desenvolverem estratégias argumentativas variadas (LEAL; BRANDÃO, 2010, p. 199).

Conforme esse argumento, essas pesquisadoras pontuam que a maioria dos docentes sente dificuldades em trabalhar os gêneros pertencentes à esfera do argumentar porque muitas vezes desconhecem o propósito comunicativo dos gêneros textuais. Isso acontece devido à crença de que argumentar constitui tarefa complexa em que somente os adultos estão preparados (Leal; Brandão, 2010).

Essa ocorrência se dá, principalmente, no reconhecimento do gênero artigo de opinião, pois no decorrer da sequência didática desenvolvida no 1º ano do ensino médio, “Verificamos ainda a falta de conhecimento do docente sobre as principais

características e peculiaridades dos gêneros da ordem do argumentar (LEAL; BRANDÃO, 2010, p. 203)”. Isto é, podemos constatar esse argumento com a resposta do docente dada ao questionário no item (2), em que este deixa transparecer sua dificuldade em conceber esse gênero argumentativo.

No item seis (6) do questionário, o docente concorda com a ideia de que os conteúdos abordados no LD do 1º ano contribuem para o ensino da argumentação. No entanto, suas respostas se contradizem com sua prática em sala de aula. Em outras palavras, verificamos no decorrer da SD que os gêneros argumentativos presentes no LD eram poucos trabalhados pelo docente.

Sobre o gênero abordado na sequência didática, as autoras pontuam:

O artigo de opinião estaria entre os gêneros adotados para a discussão sobre assuntos controversos, usados, na maior parte das vezes, para a emissão de opinião sobre uma temática que esteja sendo de interesse de uma determinada comunidade leitora do jornal (LEAL; BRANDÃO, 2010, p. 201).

As autoras mencionadas acima priorizam a abordagem desse gênero argumentativo no ensino médio, pelo fato de que a linguagem, enquanto meio de comunicação é movida pela argumentação, pois em todas as esferas discursivas o homem é levado a argumentar. Além disso, é através de uma linguagem argumentativa que o sujeito torna-se capaz de estabelecer acordos, ideias, confrontar opiniões, discordar, persuadir, além de conseguir adesão sobre os outros.

Conforme esse ponto de vista, Ribeiro (2009) argumenta que seria de fundamental importância que os docentes buscassem refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula e que adotassem estratégias teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa que explorassem o ensino das habilidades argumentativas dos alunos.

Do mesmo modo, Barbeiro e Pereira (2007) refletem sobre o processo de escrita no ensino médio e pontuam que na escrita de um texto argumentativo é esperado que o aluno consiga desenvolver suas capacidades de argumentar, contra-argumentar, associar, principalmente buscar compreender a finalidade específica do gênero textual que escreve, sobretudo seu propósito comunicativo, mas, para isso, é necessário que o docente reflita sobre as dificuldades dos seus alunos, para que assim, busque desenvolver estratégias de ensino para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

Já Boff (2009) considera que o gênero artigo de opinião:

Pode ser um gênero textual eficiente nas aulas de Língua Portuguesa, pois promove a interação entre os indivíduos. Para que essa interação ocorra de modo efetivo, é necessário um real conhecimento por parte do professor do gênero e da função do processo argumentativo na organização do discurso, além de uma atitude altamente engajada com o seu fazer pedagógico (BOFF, 2009, p. 10).

Nesse argumento, verificamos que um dos aspectos que essa pesquisadora defende em relação ao ensino do artigo de opinião, é o conhecimento sobre esse gênero textual que o docente deve ter, principalmente do seu propósito comunicativo.

Assim, concluímos que as pesquisas acadêmicas que tratam do ensino da argumentação no ensino médio defendem que seria importante a formação inicial e continuada de cursos que favoreçam procedimentos metodológicos no ensino de LP e que os docentes reflitam sobre o papel da argumentação no contexto escolar.

## 8 Considerações Finais

Conforme expusemos anteriormente, concluímos que as pesquisas acadêmicas priorizam o ensino da argumentação no ensino médio porque é por meio da linguagem que o homem estabelece a comunicação na sociedade. Verificamos também nesta pesquisa, que o docente reconhece a importância do ensino da argumentação, mas desconhece, muitas vezes, a finalidade dos gêneros textuais, inclusive do artigo de opinião.

No início da sequência didática com o gênero artigo de opinião, o docente de Língua Portuguesa do 1º ano argumentou que admira pesquisas que se direcionam ao ensino da escrita, mas que não tem estímulos de desenvolver propostas com essa finalidade, pelo fato de considerar que os alunos não sabem argumentar na escrita. Com base nesse ponto de vista, concluímos que o docente não prioriza o ensino das habilidades argumentativas dos discentes no ato da escrita.

Outra ocorrência que verificamos no decorrer da SD foi a desmotivação do docente em adotar estratégias metodológicas e adequadas para o ensino da argumentação, pois considera que são os próprios alunos que chegam a escola desmotivados e que por causa disso, estes não conseguem aprender. Conforme isso,

concluímos que o docente não reflete sobre sua prática pedagógica, mas sim pontua falhas somente nos alunos.

### Referências

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

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **Ensino da escrita: a dimensão textual**. 1ª ed, 2007.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. *Revel*, vol. 7, n. 13, 2009.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Campinas. 2009.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, *et al.* **Entrevistando professoras: o que elas falam sobre o ensino da argumentação?**. *Educação Unisinos* 14(3):195-204, setembro/dezembro, 2010.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

---

## O DISCURSO DE ANITTA: PRODUÇÃO DE AUTOESTIMA E SENSUALIDADE

Dionyella Francisca de Sousa Silva (UFPI)<sup>8</sup>

*dionyellas722@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho surgiu com o interesse de analisar as músicas da cantora Larissa Macedo Machado, conhecida pelo nome artístico Anitta, explorando o gênero música por ser um gênero de grande difusão de ideologias provocadas pelos intérpretes. A música por aliar texto e musicalidade é considerada um gênero híbrido. Cada música provoca sentidos diferentes de acordo com sua letra e melodia, instigados pela riqueza desse gênero, o presente trabalho tem como corpus três músicas da MC Anitta, Na batida e Blá blá blá do disco Meu Lugar (2014) e Bang do disco Bang (2015), compostas por Anitta em parceria com os compositores Umberto Tavares e Jeferson Júnior. Este artigo enfatiza a corporeificação das letras no cotidiano do público, principalmente do público feminino. Para fundamentar o nosso trabalho obtivemos como base teórico-metodológica os autores Bakhtin (1992 e 2006), Eni Puccinelli Orlandi (2006), Koch (2006) entre outros, fazendo assim uma análise do discurso e do dialogismo presente nas músicas da Anitta e observando o processo de interação cantor/ouvinte. Com a análise do corpus verificamos que as músicas de funk da cantora Anitta colaboram para o crescimento da autoestima feminina além de explorar o desenvolvimento da sensualidade cada vez mais presente em vários estilos musicais principalmente no funk.

**Palavras-chave:** Funk. Discurso. Cantor/ouvinte.

### 1 Introdução

Partindo do pressuposto de que cada vez mais o mercado musical apresenta músicas de funk interpretadas pelo sexo feminino e de que os sentidos que as letras provocam nos seus ouvintes influenciam no seu modo ver o mundo, o presente artigo tem como objetivo abordar o gênero música por ter grande repercussão no Brasil, o qual conta com diferentes estilos musicais, como sertanejo, pop rock, samba, funk entre outros. O corpus do artigo conta com as músicas de funk da cantora Larissa Macedo Machado, conhecida pelo nome artístico Anitta, das quais foram escolhidas as músicas Na batida e Blá blá blá do disco Meu Lugar (2014) e Bang do disco Bang (2015), compostas por Anitta em parceria com os compositores Umberto Tavares e Jeferson Júnior.

Para fundamentar o nosso trabalho utilizamos de teorias de autores como Bakhtin (1992 e 2006), Eni Puccinelli Orlandi (2006), Koch (2006) entre outros, fazendo assim uma análise do discurso e do dialogismo presente nas letras do corpus, verificando a influência do

---

<sup>8</sup> Graduanda da Universidade Federal do Piauí. Picos-PI.

estilo funk na produção de autoestima e sensualidade no seu público, enfatizando o público feminino.

## 2 Metodologia

Para a realização do presente trabalho foi realizado pesquisas bibliográficas em artigos, dissertações e outros materiais que viessem a servir de aporte teórico para a análise do corpus proposto.

## 3 Funk no Brasil

O estilo musical funk surgiu nos Estados Unidos em 1960, e chegou no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980. Os primeiros bailes funk foram iniciados na zona sul do Rio de Janeiro, porém foi deixado de lado devido a explosão da MPB, fazendo com que os bailes fossem transferidos pra as favelas cariocas. Por muito tempo o funk foi visto como estilo marginalizado, associado ao tráfico e a violência das favelas onde ocorriam os bailes funk, tornando esses bailes ilegais, fazendo com que fossem realizados a cada dia em lugares diferentes.

Somente com a Lei Estadual 3.410, de 29 de maio de 2000 que os bailes foram regulamentados no Estado do Rio de Janeiro, como podemos verificar os artigos abaixo:

Art. 1º- São diretamente responsáveis pela promoção e/ou patrocínio de eventos Funk os presidentes, diretores e gerentes das entidades esportivas, sociais e recreativas e de quaisquer locais em que eles são realizados.

Art. 3º- Só será permitida a realização de bailes Funk em todo o território do Rio de Janeiro com a presença de policiais militares, do início ao encerramento do evento.

Mesmo com a regulamentação dos bailes, o funk continuou sofrendo preconceitos, até os próprios artigos da lei que o regulamentou demonstra resquícios de medo e preconceito, que através do Art.6º Estabelece algumas regras para o seu funcionamento:

Art. 6º- Ficam proibidos a execução de músicas e procedimentos de apologia ao crime nos locais em que se realizam eventos sociais e esportivos de quaisquer natureza.

Mesmo com tanto misticismo, medo e preconceito em torno do funk, com a legalização dos bailes, o funk ganhou mais espaço no Rio de Janeiro e em outros estados. E, dentro desse estilo foram surgindo alguns “sub-estilos”, os funk’s mais românticos, sensuais, de ostentação e aqueles que tinham o propósito de denunciar as injustiças sociais e raciais.

No começo da difusão do funk os intérpretes eram geralmente homens, hoje o número de mulheres que cantam funk está crescendo, surgindo primeiro as denominadas mulheres frutas, como por exemplo, a Mulher Melancia, e posteriormente as MCs como MC Ludmila, Mc Anitta entre outras, reafirmando o que há muito tempo já vem sendo debatido, que é o fato da mulher está ganhando cada vez mais espaço na sociedade.

#### 4 Gênero Música

A música é considerada um gênero textual por atender as seguintes características: é provida de sentido, há interação autor/leitor, no caso da música cantor/ouvinte; estabelece uma comunicação e é considerado um gênero híbrido por aliar texto e musicalidade, em que ambos colaboram para a transmissão da mensagem a qual se propõe repassar. Ao tratamos de gênero híbrido, vamos de encontro com o que Koch e Elias (2006) denominam a capacidade de determinado gênero assumir uma nova característica a partir do contato com outros gêneros. As autoras estabelecem que o reconhecimento por parte do receptor dos diferentes gêneros possibilita-lhe uma melhor compreensão do propósito do gênero “criado” e a partir de textos existentes se pode dar novas características e ao mesmo tempo resgatar características já próprias do gênero para suprir as “deficiências” em relação a função de determinado gênero.

Quando se fala em gênero textual logo nos vem a cabeça os gêneros escritos, as vezes nos esquecemos dos orais, por estarmos condicionados a tratar o modelo escrito como o meio de comunicação mais eficiente. Bakhtin (1997) nos mostra que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles

são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Os enunciados escritos e orais são formas de concretização da língua que refletem as especificidades de cada sujeito que enuncia, e o autor deixa claro que a característica do sujeito refletida em seu enunciado vai além do conteúdo do enunciado ou de sua estética, refletindo as características do sujeito na forma como o enunciado foi construído.

O gênero música como um gênero escrito e oral, alcança várias camadas sociais, através do rádio, das emissoras de TV, pela internet e por outros meios de comunicação, provando sentidos diferentes em cada sujeito. O funk a cada “geração” vem trazendo propostas e problemáticas diferentes.

Boa parte dos intérpretes desse estilo veio de comunidades desfavorecidas economicamente e por meio da música colocam em xeque as mazelas daquela sociedade marginalizada, fazendo com que as atenções se voltem para ela por “15 minutos”, que seja. Fazendo com que estes ganhem voz diante a sociedade. Entretanto o funk não se manifesta apenas como meio de denúncia, mas também como autoafirmação, é o que ocorre, por exemplo, nas músicas que demonstram a valorização do dinheiro e da luxúria nos denominados funk de ostentação, ou então a autoafirmação nos funks produzidos por mulheres que se autodenominam “Divas” e “poderosas”.

## 5 Discurso e Dialogismo

Qualquer sujeito que pronuncie um discurso o faz com características, próprias, permeado pelas suas ideologias, crenças e opiniões políticas. Esse discurso por sua vez não é algo inédito que nunca foi proferido, porém foi dito em outro momento em outras condições. Indo de encontro com essa implicação, Orlandi (2009) propõe que:

Não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de processo discursivo amplo, contínuo. (ORLANDI, 2009, p. 39).

Quando falamos das relações entre os discursos, estamos tratando de um dos fatores que pelos quais o discurso é conduzindo, a relação de sentido, que promove as várias interpretações possíveis do discurso. Baseado no que Orlandi (2009) diz, os discursos são

infinitos, porém passíveis de mutações, de acordo com o contexto e as condições que promoveram a sua proliferação.

No processo de enunciação de um dado discurso o sujeito, ou seja, o locutor, se auto avalia e avalia o seu interlocutor, a quem o seu discurso será direcionado, conforme o que pode e deve ser dito para o sujeito, interlocutor. Conforme (RECHDAN, 2003, p.02):

A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

O locutor a levar em consideração o seu interlocutor, por mais que ele não seja real, ou não se saiba a sua identidade, o locutor visa a realização do dialogismo. Na produção de discurso o dialogismo contribui para a produção de sentido, promovendo dessa maneira a compreensão de seu (s) interlocutor (es). A relação do dialogismo para com o discurso é estabelecida por (BAKHTIN, 1997, p. 346) como:

Concepção estreita do dialogismo compreendido como uma das formas composicionais do discurso (discurso monológico ou dialógico). Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera. O monólogo, concebido como discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta. Diversos graus de monologismo são possíveis.

Conforme Bakhtin (1997) para o discurso ocorrer é imprescindível o discurso monológico que por sua vez é permeado de dialogismo, no sentido de vários discurso, que reflete na hora da (re) construção, e na compreensão de qualquer discurso. Ao nos referirmos aos discursos monológicos é preciso ter a concepção de que antes da produção do discurso monológico, o sujeito recebe influências de outros discursos que colaboram para a construção de seu "monólogo".

## 6 Análise das Músicas

Para a análise do corpus, apresentamos a letra das músicas escolhidas na íntegra, para termos uma visão geral e posteriormente retiramos os trechos que melhor reflete o nosso objeto de estudo.

### 1) BANG

Vem na maldade, com vontade  
Chega encosta em mim  
Hoje eu quero e você sabe  
Que eu gosto assim

Bang (bang) dei meu tiro certo em  
Você  
Deixa que eu faço acontecer  
Tem que ser assim pra me  
Acompanhar  
Pra chegar  
Então vem, não sou de fazer muita  
Pressão  
Mas vou ficar na tua mão  
Se você quiser não pode vacilar

Demorar  
E pra te dominar

Virar tua cabeça  
Eu vou continuar  
Te provocando  
E pra escandalizar  
Dar a volta por cima  
Não vou parar, até te ver  
Pirando  
Vem na maldade, com vontade  
Chega encosta em mim  
Hoje eu quero e você sabe  
Que eu gosto assim

Bang (bang) dei meu tiro certo em

Você  
Deixa que eu faço acontecer  
Tem que ser assim pra me  
Acompanhar  
Pra chegar  
Então vem, não sou de fazer muita  
Pressão  
Mas vou ficar na tua mão  
Se você quiser não pode vacilar  
Demorar  
E pra te dominar  
Virar tua cabeça  
Eu vou continuar  
Te provocando  
E pra escandalizar  
Dar a volta por cima  
Não vou parar, até te ver  
Pirando  
Vem na maldade, com vontade  
Chega encosta em mim  
Hoje eu quero e você sabe  
Que eu gosto assim

E pra te dominar  
Virar tua cabeça  
Eu vou continuar  
Te provocando  
E pra escandalizar  
Dar a volta por cima  
Não vou parar, até te ver  
Pirando  
Vem na maldade, com vontade  
Chega encosta em mim  
Hoje eu quero e você sabe  
Que eu gosto assim

### 2) BLÁ BLÁ BLÁ

Vou rebolar só porque você não gosta  
Se não quiser me olhar, vira de costas

Você vai ter que aturar  
Porque eu vim par te provocar  
E para de falar, blá blá blá

Ah ah ah  
Ah ah ah  
Ah ah ah

Você achou que não tinha  
Nada a perder  
Que eu fosse boba assim pra obedecer  
Até que teu beijo é bom  
Mas vê se abaixa o tom  
Você não manda em mim  
O jogo é assim

Eu avisei que não ia mais te dar moral  
A fila andou e você foi pro final

Até que teu beijo é bom  
Mas vê se abaixa o tom  
Você não manda em mim  
O jogo é...

Até que você faz bem  
Mas não sou de ninguém  
Sabe o que aconteceu?

Você perdeu!  
Vou rebolar só porque você não gosta  
Se não quiser me olhar, vira de costas  
Você vai ter que aturar  
Porque eu vim par te provocar

### 3) NA BATIDA

Não dá mole, vem pra cá  
Não tem hora pra acabar  
O clima tá esquentando  
Eu só vim avisar

Se pensou que ia desistir  
Não precisa se iludir  
Não sou daquelas que pedem pra parar  
Pra parar  
Na batida

E para de falar, blá blá blá

Você achou que não tinha  
Nada a perder  
Que eu fosse boba assim pra obedecer  
Até que teu beijo é bom  
Mas vê se abaixa o tom  
Você não manda em mim  
O jogo é assim

Eu avisei que não ia mais te dar moral  
A fila andou e você foi pro final

Até que teu beijo é bom  
Mas vê se abaixa o tom  
Você não manda em mim  
O jogo é...

Até que você faz bem  
Mas não sou de ninguém  
Sabe o que aconteceu?  
Você perdeu!  
Vou rebolar só porque você não gosta  
Se não quiser me olhar, vira de costas  
Você vai ter que aturar  
Porque eu vim par te provocar  
E para de falar, blá blá blá

Vou rebolar só porque ah ah ah  
Se não quiser me olhar ah ah ah  
Você vai ter que aturar ah ah ah  
Porque eu vim par te provocar  
E para de falar, blá blá blá

É que eu fico sem pensar  
Para a pista  
Vem que aqui é o meu lugar

Na batida  
Nem adianta tentar  
Aqui é o meu lugar  
Aqui é o meu lugar

E depois que começar  
Não se arrepende  
E depois que me atijar

Não adianta mais!  
Quando me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando eu me mexer  
Vai ver quem vai perder!

E depois que começar  
Não se arrepende  
E depois que me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando eu me mexer

Vai ver quem vai perder!

Não dá mole, vem pra cá  
Não tem hora pra acabar  
O clima tá esquentando  
Eu só vim avisar

Se pensou que ia desistir  
Não precisa se iludir  
Não sou daquelas que pedem pra parar  
Pra parar  
Na batida

É que eu fico sem pensar  
Para a pista  
Vem que aqui é o meu lugar

Na batida  
Nem adianta tentar  
Aqui é o meu lugar  
Aqui é o meu lugar

E depois que começar  
Não se arrepende  
E depois que me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando eu me mexer  
Vai ver quem vai perder!

E depois que começar  
Não se arrepende  
E depois que me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando me atiçar  
Não adianta mais!  
Quando eu me mexer  
Vai ver quem vai perder!

A música 1) lançada em 2015, um dos mais novos sucessos da cantora Anitta, demonstra uma Anitta mais sexual. Já as 2) e 3) lançadas no início da carreira de Anitta, demonstram uma Anitta abusada preocupada em se divertir sem se preocupar com os outros ao redor. E essa relação de poder fica claro no quadro a seguir:

MÚSICAS	TRECHOS
Música 1)	<p>"Vem na maldade, com vontade Chega encosta em mim Hoje eu quero e você sabe Que eu gosto assim"</p> <p>"Deixa que eu faço acontecer"</p> <p>"E pra te dominar"</p>

	Virar tua cabeça”
Música 2)	<p>“Vou rebolar só porque você não gosta Se não quiser me olhar, vira de costas Você vai ter que aturar Porque eu vim par te provocar E para de falar, blá blá blá”</p> <p>“Você achou que não tinha Nada a perder Que eu fosse boba assim pra obedecer”</p>
Música 3)	<p>“E depois que começar Não se arrepende E depois que me atiçar Não adianta mais!”</p> <p>“Não sou daquelas que pedem pra parar”</p> <p>“Quando eu me mexer Vai ver quem vai perder!”</p>

As letras retratam a mulher no poder, dominadora, não muito diferente do que os interpretes masculinos faziam, porém agora a mulher toma o poder para si. Com isso o discurso de Anitta vai de encontro com o discurso propagado pelos homens na hora de produzirem e reproduzirem o gênero Funk, dessa forma concordamos com Orlandi (2009) que “Não há discurso que não se relacione com outros” em que é identificado o interdiscurso entre o sujeito que está no poder, tentando se auto firmar.

No trecho da segunda música: “Você achou que não tinha Nada a perder / Que eu fosse boba assim pra obedecer” evidencia uma mulher que sai do campo de atuação de passividade e se torna ativa na sociedade com vez e voz, deixando a imagem da mulher esposa, mãe, dona de casa, para campo de atuação que vai bem mais além desses papeis sociais.

O público ouvinte, principalmente o público feminino se identificam com o discurso de Anitta, pois as suas letras apontam o poder da mulher, poder esse não somente de

dominação, mas também de mostrar a que veio com qual papel. Quando Anitta se intitula poderosa, levando em consideração sua origem humilde e que através de seu trabalho conseguiu alcançar tanto “poder” que poucos conseguiram, as suas fãs tentam se espelharem na “Diva” de tão modo que essa influência reflete em seu comportamento.

Em uma visão Bakhtiniana a recepção e a compreensão do discurso remete em suas ouvintes o teor de seu diálogo, ao ouvirem a cantora as mulheres se sentem tocadas pelo seu discurso de tão maneira que o poder que imana da música acaba por ser incorporado pelas ouvintes.

## 7 Considerações Finais

A corporeificação das letras no cotidiano do público feminino nos mostra que a música como um gênero reflete em seu enunciado características ideológicas em seu interlocutor que motivados pelo discurso do gênero, acaba por moldar a característica de seu receptor/ouvinte.

As músicas de funk da cantora Anitta colaboram para o crescimento da autoestima feminina além de explorar o desenvolvimento da sensualidade e da relação de poder do sexo feminino, que está demonstrando não ser um sexo tão “frágil”. Anitta é apenas uma dentre outras mulheres que se tentam firmar na sociedade que “privilegia” o papel do homem, antes mesmo de Anitta outras cantoras já vinham com um discurso de que a mulher exerce e pode exercer um papel maior na sociedade do que já foi estabelecido, há décadas, por uma sociedade machista.

Dentre os objetivos a serem alcançados neste trabalho, propomos para trabalho futuro fazer uma análise mais criteriosa a cerca da influência do discurso de Anitta no público feminino e principalmente, em adolescentes de Bairros pouco privilegiados.

## Referências

BAKHTIN, M. **Questões de estética e literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.M./VOLOSHINOV, V. N. (1979). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou Polifonia?**. Universidade de Taubaté, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1 e 3, 1º Semestre 2003.

SÁ, S. P. (2007). Funk Carioca: Música eletrônica popular brasileira?! **Revista e-compós**.

SILVA, C. Do silêncio ao discurso da 'e-Stória': uma análise dos sujeitos Gessinger e Maltz. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, p. 84-93, Abri. 2012.

VIANA, L. R. O funk no Brasil: música desintermediada na cibercultura. **Sonora**, Unicamp, SP, v. 3, n. 5, 2010.

VIANNA, H. (2006). O Funk Como Símbolo da Violência Carioca. In: G. VELHO, & M.ALVITO, **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora FGV.

---

## O BILINGUISMO COMO METODOLOGIA DA LIBRAS PARA A INTERAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO SURDO

Djanes Lemos Ferreira Gabriel (UESPI)  
*djaneslemos@hotmail.com*

Marcos Paulo de Sousa Araújo (UESPI)  
*mpauloaraujo@hotmail.com*

**Resumo:** Os estudos que analisam a linguagem na sociedade estão cada vez mais em voga. É evidente que com essas pesquisas acerca da língua também se verifica que as diversas formas de linguagem proporcionam o desenvolvimento da interação, logo esses dois elementos não podem ser dissociados. Dessa forma, deve-se compreender que só há interação comunicativa porque há linguagem. É necessário, porém, explicitar que não se pode considerar como formas de expressão apenas a língua oral. Nesse ínterim, lembra-se das discussões em torno da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, que é espaço-visual. Ela é a língua-suporte da comunidade surda e é utilizada diariamente por eles, enquanto a Língua Portuguesa tem outra forma de utilização que não a conversação do dia a dia. Essas duas línguas devem ser ensinadas ao público surdo e não devem ser consideradas como opostas, mas como complementares. Nesse sentido, o presente trabalho analisa como se dá o processo de interação social dos surdos. Ancora-se nas principais discussões acerca do Bilinguismo fazendo um diálogo com autores como Karnopp (1994) e Quadros (1997); além disso, pretende-se dar relevância aos conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso, uma vez que para Bakhtin (1997), é através dos gêneros que os homens se comunicam dentro de uma dada sociedade. Benveniste (1991) também será utilizado, quando afirma que é apenas por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito. Assim, esta pesquisa pauta-se em três eixos: linguagem, bilinguismo e gêneros. Em análises, depreende-se que o Bilinguismo é uma metodologia adequada aos surdos, pois é capaz de fazer com que eles interajam ao mesmo tempo com seus amigos, sua família, pessoas que entendem sua língua, e também com outros indivíduos que não a entendam, evitando um atraso na vida desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Linguagem. Surdos. Bilinguismo. Gênero.

### 1 Introdução

É evidente que os surdos há algum tempo já vem garantindo direitos no Brasil, e isso tem sido um avanço em relação aos grandes sofrimentos que esse público já teve. Se observar-se a história da própria educação dos surdos ver-se-á que eles muito sofreram ao longo dos anos.

As metodologias da LIBRAS nem sempre foram adequadas para atender as necessidades dos surdos. O que a educação deveria ter-lhes proporcionado desde o princípio era a interação social, ou seja, trazer-lhes formas de se comunicarem e expressarem com outros indivíduos como outros quaisquer. Eles deveriam ser ensinados desde muito cedo que

poderiam estabelecer as conexões com qualquer outra pessoa, mesmo que de forma diferenciada.

A linguagem é fonte dessas interações. O surdo tem a capacidade de ser locutor de uma língua(gem), bem como de uma língua. A LIBRAS é a língua que os surdos aprendem a falar e com ela comunicam-se. Porém, devem também se comunicar com os ouvintes, uma vez que o Brasil é uma comunidade assim. A partir disso, observa-se que uma metodologia que atende essas duas formas de comunicação é o Bilinguismo. Mas até que ponto ela supre a necessidade dos surdos? Este trabalho surge a partir dessas discussões e tem como principal objetivo discutir e analisar o processo de interação social do sujeito surdo, partindo, para isso, das teorias da linguagem de Benveniste (1989), linguagem enquanto meio para a ponte comunicativa; Bilinguismo, enquanto metodologia atual da Libras, e gêneros dos discursos, uma vez que a comunicação se dá através deles.

O trabalho se faz necessário devido às grandes discussões acerca do surdo no Brasil, bem como de sua língua. É de grande valia verificar também, nesse ínterim, como o sujeito se apropria de sua língua e como o Bilinguismo medeia isso. Pensa-se que quanto mais pesquisas houver nesse âmbito, mais as dificuldades serão sanadas, existirão, posteriormente, mais melhorias e políticas públicas para essa comunidade.

## **2 Linguagem e Libras**

Em todos os tempos, desde o início da civilização, a linguagem sempre foi uma questão de bastante relevância em meio social. Os indivíduos em todos os contextos e épocas sentiram a necessidade de se comunicarem com os parceiros de seus grupos e, para isso, utilizaram-se dos diversos instrumentos corporais de que dispunham. Assim, eles conseguiram manifestar a fala, porém, antes disso, tiveram que testar as mais variadas formas de comunicação como gestos e mímicas.

Hoje em dia, diferente dos homens primatas, tem-se diversificadas maneiras para a exposição de sentidos e opiniões. Em um mundo pós-moderno, a linguagem é mais acessível e seu funcionamento é plural. Conta-se, neste terreno ultramoderno, com a tecnologia e todas as redes sociais que ela dispõe, com o corpo, com a fala, dentre outras, para a transmissão de informações. Mas, deve-se questionar: o que é mesmo linguagem e para que

ela existe? Como ela se efetiva no mundo? É necessário lembrar que pensar linguagem é também discutir relações entre o homem e seu meio.

Entre tantos teóricos que estudam a linguagem seja no processo de aquisição, seja no processo de uso, escolheram-se para esta pesquisa as reflexões de Émile Benveniste (1988), em seu célebre trabalho intitulado “Da subjetividade da linguagem” porque neste há uma vasta discussão não somente do homem, nem tão só da linguagem, mas da relação que se estabelece entre eles dois, logo do que é o homem em sua interação com aquilo que garante a comunicação.

Essa interação só é possível porque de acordo com o autor quem fala está sempre em uma relação de oposição com outro. O *eu* que diz *eu* se faz assim, mas sempre em oposição a um *tu*, ou seja, desde já é importante que se entenda que nesse processo de criação de fala há efetivamente dois sujeitos colocados cada um em seu lugar. Benveniste (1989) afirma que mesmo que um determinado locutor se imagine em um ato linguageiro sozinho, ele precisa de um *tu* que não aparece porque é imaginário, mas existe.

A linguagem é esta instância comunicacional e interativa de mediação entre locutores. Ela estabelece turnos de fala que acontecem dessa forma: um *eu* locutor se apropria do aparelho formal da enunciação e se dirige a um *tu*, que é alocutário; este pede o lugar de fala e deixa de ser alocutário para tomar a posição de locutor. Essa interação mostra a relação entre os dois partícipes da enunciação, que são as pessoas. No entanto, o aparelho formal da enunciação é constituído não só pelas pessoas do discurso- *eu* e *tu*- mas também pelo espaço e tempo em que ela acontece.

Falar-se-á sobre a enunciação e sua constituição para se chegar a uma escrita sobre a função do sujeito em relação com a linguagem nesse processo.

A enunciação é este “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Ou seja, é um movimento dado à língua por um sujeito colocado em tempo e um espaço. Esse movimento é realizado a partir de três fatores, que são os constituintes do aparelho formal da enunciação: pessoa-tempo-espaço. Há dois sujeitos no processo de enunciação, como já mencionado, mas é o *eu* que se apropria da língua para utilizá-la. O *tu* é apenas um parceiro, alocutário, que pode, posteriormente, ser um sujeito. A pessoa que menciona na enunciação é sempre o *eu*. Ele cria e está ancorado em um tempo e um espaço.

O tempo da enunciação é sempre o *presente*, criado pelo *eu*. A partir da criação desse tempo surge a criação de outros, que são o passado e o futuro, no entanto, só se pode dizer que existe um amanhã porque existe um hoje, da mesma forma pode-se dizer com o passado. O tempo *presente* cria-se fazendo referências a outros tempos. Dessa mesma maneira, cria-se o espaço. Só existe outro lugar porque existe o *aqui*. *Aqui* é o lugar de fala do sujeito e a partir dele podem-se fazer referências a outros espaços de enunciação. Então, para Benveniste (1989) o aparelho é formado pelo *ego-hic-nunc*, ou seja, eu-aqui-agora.

Para sintetizar o que se evidenciou até agora, pode-se utilizar as seguintes palavras do autor que explicitam os parceiros da enunciação. É a partir desse diálogo, exemplo da estrutura da enunciação, que se atualiza o tempo e o espaço.

[...] o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas "figuras" igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Percebe-se que a categoria de pessoa é a mais importante para esse processo dialógico por razões claras. Pode-se questionar a partir dessas discussões: Em que aspectos no bojo dessa temática, especificamente, entra a relação do sujeito com a linguagem? Para responder a essa indagação necessita-se de mais algumas reflexões.

Dentro do texto que Benveniste (1988) intitulou *Da subjetividade na linguagem* pode-se verificar exatamente a relação que se estabelece entre esses dois elementos. Para o teórico, "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito do ego" (BENVENISTE, 1988, p. 286). O autor acrescenta que ser sujeito, ou melhor, propor-se como tal por meio da linguagem é a capacidade de o locutor utilizar o sistema linguístico para dizer "ego". Assim, o sujeito pode ser entendido não como um indivíduo, ser físico, mas como uma instância produzida pela enunciação. Os sujeitos de linguagem criam enunciados, e estes criam a realidade.

O estudioso afirma que "a realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso que o *eu* designa o locutor, e este se enuncia como "sujeito". É, portanto, verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua"

(BENVENISTE, 1988, p. 288). Pode-se entender, a partir dessa citação, que é tudo uma invenção/criação languageira. A linguagem é possibilidade de instauração do real, uma vez que ela propicia um sujeito criador a cada uma nova enunciação. O sujeito pode instaurar pessoas, temporalidades, espaços, enfim, referências diversas em seu discurso.

É por esse motivo que se considera a língua apenas como possibilidade de língua se ela não for utilizada por um sujeito, pois existe um código, mas ele só fará sentido quando utilizado por um *eu* no processo enunciativo.

A relação, pois, entre a linguagem e o sujeito se constitui internamente à criação da realidade. Para isso, necessita-se da interação entre os parceiros dialógicos. Se a língua é constituída por esses fatores, é clara a quantidade de línguas que existem no mundo. Nos últimos anos, vem-se muito intensificando as discussões sobre uma língua que por ter uma forma diferente de utilização muitos dizem que ela não é língua. Está-se falando da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS.

A LIBRAS causa muita discussão porque ela é espaço-visual e assim sendo há quem se confunda com gestos e mímicas. No entanto, ela é uma língua como o português ou o francês, por exemplo, porque nela é possível encontrar os códigos, as formações, processos linguísticos etc. A diferença que há entre a LIBRAS e as outras línguas está na superficialidade. Deve-se questionar quando se vai falar sobre essa temática o seguinte: O que, na realidade, caracteriza uma língua? Essa indagação não é de difícil resolução, basta apenas se verificar o que já se teorizou até aqui.

O que caracteriza uma língua de acordo com Benveniste (1988) é a sua capacidade de ser instrumento para a comunicação entre os falantes. De acordo com o autor,

Todos os caracteres da linguagem, sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. Seguramente, na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca, portanto uma “coisa” que trocaríamos, e parece, pois, assumir uma função instrumental ou veicular que estamos prontos a hipostasiar num “objeto”. Ainda uma vez, porém, esse papel volta à palavra. (BENVENISTE, 1988, p. 285)

Se uma língua, nessa concepção, serve para a comunicação e levando em consideração que toda língua tem estruturas, funcionamento, organização, e informam uma “coisa”, ou seja, uma mensagem como visto na citação acima, deve-se considerar a LIBRAS

como língua, uma vez que ela obedece a esses critérios. Ainda pode-se evidenciar que a Língua Brasileira de Sinais pode referenciar e criar a realidade, pessoas, tempo e espaço. O sujeito-surdo não é menos sujeito de linguagem por utilizar sua língua. Ele interage por meio da linguagem e nela se torna autor de sua realidade.

Por causa da ignorância de muitos, há ainda hoje preconceito com os surdos, e muito tem a ver com a forma de eles se comunicarem. Isso tem ocorrido até mesmo em escolas onde eles estudam. A seguir será explanado um breve relato da história da educação dos surdos.

### **3 História da Educação dos Surdos**

Na Antiguidade, os surdos eram percebidos como incapazes, não-humanos, pois não possuíam a capacidade de desenvolver a linguagem padrão daquela época, logo diziam que eles não pensavam. Na Idade Média, a Igreja exerceu uma forte influência. Na visão religiosa, a família que tinha um filho surdo estava sendo castigada por algum pecado que havia cometido. Nesse tempo, surgiram as primeiras tentativas de educar os surdos, e seus primeiros professores foram os monges Beneditinos, que haviam desenvolvido uma linguagem gestual por ter feito Voto de Silêncio.

No século XVIII, a figura do Abade Charles Michel de L. Epée foi fundamental para uma grande mudança na educação dos surdos, ele fundou a primeira escola pública e criou os Sinais Metódicos. Em via oposta, surgem as ideias de Samuel Heinick com uma visão oralista que rejeitava a língua de sinais. Ele fundou a primeira escola pública oralista para surdos. Em 1860, surgiram muitos opositores à língua de sinais e o oralismo ganha força como metodologia. Com o avanço da tecnologia, as técnicas de oralização do surdo se desenvolvem e a sociedade passa a acreditar que o surdo poderia desenvolver a língua oral da mesma forma do ouvinte. A educação dos surdos, então, passa por um retrocesso. As escolas deixam de utilizar a língua de sinais e a oralização passa a ser o foco da educação deles.

Para entender os entraves e os possíveis avanços em relação à educação formal do sujeito surdo, faz-se necessário um retorno ao passado, assim como considerar as abordagens educacionais que perpassaram a educação dessa comunidade e aspectos que determinaram sua condição atual. Para isso, abordar-se-ão as concepções que, ao longo do

tempo, permearam a vida do surdo com o intuito de inseri-lo na comunidade ouvinte e assim trazê-lo para a "normalidade". Ainda serão abordadas as consequências que essas filosofias educacionais produziram no desenvolvimento do surdo. Após, falar-se-á do Bilinguismo como metodologia mais adequada para atender as necessidades de interação social, educacional e de linguagem do surdo na comunidade ouvinte, mas considerando sua singularidade como usuário de uma língua visual-motora.

### 3.1 *Oralismo*

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que aconteceu em Milão, colocou-se em votação qual método seria o mais adequado para a educação dos surdos, o método oral ou a língua de sinais. O Oralismo venceu e a língua de sinais foi proibida nas escolas por 100 anos. Essa época é considerada um atraso e estagnação no desenvolvimento do surdo. A noção que se tem de linguagem, aqui, é limitada à língua oral, apenas como código, assim, o surdo, para integrar-se na comunidade ouvinte, tinha que oralizar e, para isso, era submetido a exercícios exaustivos de fala. Nessa concepção, a surdez é considerada uma patologia, precisando o surdo ser reabilitado em direção à "normalidade". Um dos processos de reabilitação do Oralismo aproveita os resíduos auditivos dos surdos para desenvolver a fala. "Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar". (GOLDFELD, 2002, p.35)

A história mostra que colocar a língua oral como prioridade para o surdo acarreta um atraso intelectual, pois há um atraso de linguagem e de comunicação. Vale ressaltar que a linguagem, nessa tendência, era entendida em uma primeira visão: linguagem como expressão do pensamento, que servia apenas para o sujeito falar e expor aquilo que quisesse, mas como ele não sabia emitir palavras faladas, pensavam que elas não produziam pensamento. Os teóricos e estudiosos que defendiam o oralismo não entendiam que a linguagem é fonte de outras características, como a própria interação. As técnicas de oralização não surtem o efeito esperado, então, na década de 60, surge um novo método chamado Comunicação Total, que será abordado a seguir.

### *3.2 Comunicação Total*

Em 1960, com o fracasso do Oralismo, a Comunicação Total é adotada não especificamente como método de educação, mas como processo comunicativo entre surdos e surdos, e surdos e ouvintes, combinando sinais, fala, leitura labial e treino auditivo, ou seja, qualquer recurso linguístico que facilitasse a comunicação. De acordo com essa filosofia, os aspectos sociais, cognitivos e emocionais são primordiais, muito mais que a aprendizagem da língua oral.

Goldfeld (2002) afirma que a Comunicação Total, em oposição ao Oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda, pois se vê que a criança surda que era exposta ao Oralismo aprendia a língua, mas não tinha desenvolvimento cognitivo adequado.

No Brasil, a Comunicação Total utiliza a datilologia, que é o uso do alfabeto manual.

Na Comunicação Total a língua de sinais não é utilizada de forma plena, não é considerada como língua natural do surdo, acarretando, assim, na utilização de formas artificiais na comunicação.

Nessa visão, há outra noção de linguagem. Aqui, ela é vista como fonte de comunicação, pois se observa que essa tendência valoriza e põe em grau elevado de hierarquia a comunicação entre surdos e seus interlocutores, porém, ainda não em uma forma plena, ou seja, os surdos ainda não eram vistos como sujeitos que necessitavam de se interagirem com os demais, uma vez que eles não garantiram sua língua para falarem livremente com seus parceiros comunicativos surdos; Ainda eram usuários de artificialidade.

Os estudos linguísticos realizados por Stokoe foram essenciais para o reconhecimento da Libras como língua e a partir daí houve um significativo ganho para a comunidade surda, que teve sua cultura e identidade respeitados. A partir desses estudos o Bilinguismo ganha notoriedade e passa a ser considerado como método que atende as especificidades da comunidade surda e esse sujeito passa a ter seus direitos educativos respeitados.

### *3.3 Bilinguismo*

Os estudos na área da surdez, especificamente, sobre a língua de sinais, a partir da década de 70, foram essenciais e imperativos para o surgimento e desenvolvimento do

Bilinguismo. As pesquisas demonstraram a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento do indivíduo surdo, os aspectos linguísticos passaram a ser conhecidos, configurando como fator primordial na educação formal escolar do surdo.

Bilinguismo é o termo usado para designar o uso de duas ou mais línguas pelo falante. A situação bilíngue dos surdos brasileiros considera duas línguas, L1, a Libras, e L2, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. "O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa". (RONICE, 2006, p. 13).

É importante ressaltar que o Bilinguismo é muito mais que o uso de duas ou mais línguas, mas é uma metodologia de ensino que atende satisfatoriamente ao sujeito surdo. As pesquisas demonstram que essa é a proposta mais adequada para o ensino do sujeito surdo, pois coloca a Libras como uma língua autônoma e como facilitadora do ensino da L2, Língua Portuguesa. A proposta Bilíngue coloca como primordial o contato do surdo com adultos fluentes da língua de sinais, para que haja um aprendizado significativo.

A metodologia Bilíngue preceitua que a criança surda deve iniciar seus estudos em língua de sinais, ou seja, ela deve primeiramente ser alfabetizada na sua língua natural para depois aprender a segunda língua, na forma escrita. Ronice (2006, p.20) enfatiza que "as crianças com acesso à língua de sinais desde muito cedo desfrutam da possibilidade de adentrar no mundo da linguagem com todas as suas nuances".

E ainda assevera que "a tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua". (RONICE, 2006, p. 24)

De acordo com a lei 10.436 de 24 de abril de 2000, Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras– não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Portanto, no contexto Bilíngue do surdo, ele tem a necessidade de aprender a L2, no caso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para participar das situações comunicativas essenciais ao convívio social, e, para isso, a L1 é o meio que facilita essa aprendizagem.

Logo, percebe-se que esta é a metodologia que atende ao critério de interação social do surdo, pois atende realmente a comunicação tanto dele com outros surdos quanto dele com a vida em sociedade. Essa metodologia prepara o surdo para condições formais e informais na sociedade. É evidente, porém, que há ainda muito a ser mudado, mas por ora, esta é a melhor arma.

Essas três noções de linguagens foram retiradas de Travaglia (1995). O autor faz um levantamento de vários conceitos de língua, linguagem, texto etc. No que diz respeito à linguagem, que mais interessa neste trabalho, ele diz que ela pode ser entendida como expressão do pensamento, código de comunicação e interação social. Associou-se cada um desses conceitos a uma tendência que existiu na história da educação dos surdos. Linguagem como expressão do pensamento- Oralismo; código de comunicação- Comunicação total; Interação social- Bilinguismo.

#### **4 Bilinguismo e Gênero: possíveis relações na interação do surdo**

##### *4.1 A aplicabilidade dos gêneros: entre a teoria e a prática*

Viu-se que muitas filosofias educacionais perpassaram a história do surdo numa tentativa de integrá-lo à comunidade ouvinte. Cada filosofia educacional tinha um conceito de língua como pressuposto para o ensino do sujeito surdo. Em relação ao Oralismo, uma das abordagens mais aplicadas, a língua é vista como um conjunto de regras abstratas que tem como função a comunicação. No Oralismo, a criança surda não aprende de forma natural e contextualizada, pois ela é levada a adquirir de forma artificial uma língua que precisa ser ouvida, e o surdo não possui o principal meio de aquisição da língua oral, que é a audição. A língua materna não se aprende formalmente, por meio de exercícios exaustivos de oralização, ela se desenvolve nas interações sociais do dia a dia, nas situações informais de comunicação. Bakthin apud Goldfeld (2002, p. 93) diz:

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores.

Portanto, o Oralismo como metodologia de ensino para o surdo não atende suas necessidades de comunicação nem dá conta de inseri-lo na comunidade ouvinte. Além das dificuldades lingüísticas, a criança surda que não tem acesso desde cedo à sua língua natural, língua de sinais, apresenta dificuldades cognitivas. Segundo Goldfeld (2002, p.99) “a aprendizagem, em geral, fica prejudicada nas crianças que não recebem uma língua

espontaneamente no diálogo, como ocorre nas crianças surdas que são expostas apenas à língua oral”.

Atualmente, existe outra concepção mais abrangente dentro de uma perspectiva da educação do surdo, que engloba um conceito de língua que considera os falantes e o contexto comunicativo, o Bilinguismo.

A proposta Bilíngue possibilita ao surdo fazer uso de duas línguas, na qual a Libras é utilizada como intermediadora da aprendizagem da Língua Portuguesa, L2. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 reconhecem a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira e garantem uma educação de qualidade a essa comunidade. A partir de tal fato, muitas pesquisas e discussões acerca da Libras e do processo de educação do surdo ganharam espaço. Assim, são cada vez mais crescentes as indagações em relação às metodologias de ensino de L2 para o surdo.

Partindo-se da concepção de língua(gem) como interação social e comunicativa, deve-se asseverar que o ensino de uma língua deve privilegiar aspectos comunicativos que façam sentido, que atendam a um real situação de comunicação.

Botelho (2005, p. 112) esclarece que:

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de línguas de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua sinais.

Atesta-se, assim, que a aquisição da L2 (Língua Portuguesa) pelo surdo só terá êxito se significada pela L1, ou seja, a Libras, no caso do Brasil. E essa aquisição deve ocorrer partindo de contextos significativos verdadeiros. Zamel *apud* Quadros (2008, p. 98) afirma que “a produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as possibilidades da nova língua - L2 - enquanto objeto social/interacional”.

Ou seja, a aprendizagem só acontece de forma efetiva se partir da realidade e quando o aluno reconhece o valor e a função daquilo que precisa aprender, e coloca em prática em situações reais do cotidiano.

No contexto do Bilinguismo há um aspecto essencial que auxilia na aquisição de uma segunda língua, partindo do uso e aplicação dos gêneros textuais. Os alunos surdos têm muita dificuldade na aquisição da leitura e escrita, assim, o ensino da Língua Portuguesa como L2 deve partir dos gêneros textuais, pois são textos reais que descrevem as situações diárias de interação social. A importância dos gêneros textuais como recurso pedagógico de ensino também é destaque nos PCNs, que recomendam que sejam contemplados textos como cartas, receitas, rótulos, calendários, poemas, folhetos, entre outros. O uso de diferentes textos como recurso didático é muito pertinente em se tratando do ensino de português para surdos. Através dos diversos gêneros, o aluno surdo é capaz de compreender e interpretar um texto em suas diversas situações de uso. Em relação ao ensino de Português como segunda língua, a leitura de vários gêneros possibilitará a aquisição da escrita. “A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para o surdo, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.” (SALLES, 2004b, p. 20).

Considerando que o aprendizado de uma língua não se resume aos aspectos gramaticais, surge então a necessidade de inserir os gêneros textuais no ensino de português para o surdo, a fim de formar sujeitos capazes de refletir sobre a língua, sabendo que o uso se constitui em situações reais, pois assim estaremos ensinando para além da sala de aula.

Embora os surdos tenham uma língua materna, de caráter visual-motor, eles vivem numa sociedade em que a maioria é ouvinte e utiliza a língua oral, portanto, as informações são repassadas pela língua portuguesa, daí a necessidade e importância de os surdos se tornarem sujeitos letrados, por isso a escola precisa dispor de meios que possibilitem a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) em contextos variados e de uso cotidiano. É importante ressaltar que a Libras deve ser a língua materna do surdo, para que, a partir dela, ele adquira a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A educação bilíngue, nesse sentido, deve assumir o uso das duas línguas, LS e LP, para, a partir da língua materna ensinar a LP, na modalidade escrita. É imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa considere a língua de sinais, pois é essa língua que fará sentido para o surdo e funciona como facilitadora da aprendizagem do mesmo, pois ele consegue entender o mundo através dessa língua.

Acredita-se, pois, que a melhor forma de interação e possibilidade de desenvolvimento do sujeito surdo seja por meio do Bilinguismo, já que a aquisição da língua

de sinais é o único modo de evitar que o surdo tenha um atraso de linguagem e, conseqüentemente, de aprendizagem.

## 5 Apontamentos Finais

A linguagem é algo inerente ao ser humano e se faz necessária em toda e qualquer sociedade. Ela é fonte de comunicação e é o meio através do qual se estabelece pontes entre os partícipes de uma determinada situação. A criação languageira traduz uma realidade que é aquela do sujeito falante.

Viu-se que a linguagem se materializa em gêneros, e é por isso que a comunicação é estabelecida e efetivada por meio deles, pois norteiam a realidade, sejam gêneros primários (como bilhete, conversa, receita de bolo etc.) seja secundários (como artigos científicos, romances, anúncio publicitário etc.). É por isso que há uma inter-relação entre língua(gem) e construções de gêneros.

A partir desses conhecimentos, foi-se observado que para o sujeito surdo interagir socialmente é necessário que ele tenha o conhecimento de uma língua(gem) que lhes auxilie em sua relação com os demais indivíduos da sua esfera social. Em vista disso, analisou-se que a melhor metodologia para a educação dos surdos é o Bilinguismo, porque proporciona ao aluno surdo se apropriar de duas línguas, o que quer dizer que os eles poderão comunicar-se tanto com aqueles que são surdos (através da Língua de Sinais) quanto com aqueles que são ouvintes (através da Língua de Sinais, ou através da escrita em língua portuguesa).

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhilovitch. **Estética da criação verbal** (tradução a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. Ed. São Paulo: Campinas, 1988.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. Ed. São Paulo: Pontes, 1989.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

MOURA, Marcia Cecília. **Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

SALLES, Heloísa Maria Moreira et al. **Ensino de Português para Surdos**. Caminhos para a prática pedagógica. vol.2. Brasília, 2007.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino da Gramática no 10 e 20 Graus. São Paulo: Cortez, 3 ed. 1995.

---

## UMA ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO ACADÊMICO RESUMO

Eveline Lima de Castro (UECE / Estácio)  
*evelinelima.castro@gmail.com*

Raquel Figueiredo Barretto (FANOR)  
*raquelfbarretto@gmail.com*

**Resumo:** O resumo de um trabalho científico é denominado, segundo a NRB 6028 (ABNT, 2003), de resumo informativo, pois deve fornecer ao leitor elementos para que possa avaliar a conveniência de leitura integral do texto, quais sejam, objetivo, método, resultados e conclusões. Dada a sua relevância para a comunicação científica, muitas bases eletrônicas de dados disponibilizam os resumos dos trabalhos científicos, sendo comum, também, sua publicação em anais dos eventos científicos. Diante do contexto apresentado, objetiva-se, assim, analisar se a estrutura composicional (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007) dos resumos publicados nos anais de um evento jurídico promovido por uma IES particular de Fortaleza segue a normatização prevista pela ABNT. A metodologia utilizada foi uma pesquisa documental, descritiva e analítica, realizada em janeiro de 2016, tendo este estudo, como *corpus*, os anais do evento apresentado, realizado em outubro de 2015. Este evento jurídico teve 31 trabalhos, no formato resumo, publicados em seus anais. A análise de tais resumos mostrou a dificuldade do corpo discente em apresentar a metodologia, bem como os resultados e as conclusões da pesquisa. Inobstante a problemática esteja bem desenvolvida e os objetivos, em sua maioria, bem delineados, o resumo não cumprirá o seu múnus científico se não explicitar, de forma clara e coesa, os demais elementos que compõem o resumo informativo propugnado pela ABNT. Da análise de 31 resumos publicados nos anais de evento, observou-se que dois não apresentaram objetivos, doze deixaram de explicitar metodologia e conclusão e treze não indicaram os resultados alcançados. Dessume-se, portanto, que os resumos produzidos e publicados para o evento jurídico em questão carecem de melhorias, principalmente quanto à descrição metodológica e à apresentação de resultados e conclusões.

**Palavras-chave:** Resumo científico. Estrutura composicional. Gênero acadêmico.

### 1 Introdução

A pesquisa é uma atividade importante para a formação e atuação de qualquer profissional e para o bacharel em Direito não poderia ser diferente, pois é através dela que é dada ao aluno a oportunidade de aliar teoria e prática, pensando de forma reflexiva e crítica, de modo consolidar conhecimento ou auferir novos, exercendo sua profissão de forma ampla e compreendendo melhor a realidade.

A pesquisa científica, segundo Reis, Ciconelli e Faloppa (2002, p. 51), "é o conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos".

O estudante da Graduação é, em regra, apresentado à pesquisa na disciplina de metodologia da pesquisa, ocasião em que mantem o seu primeiro contato com o saber científico, o que costuma gerar um choque de realidade: até então o estudante está confortavelmente habituado às disciplinas teóricas e precisa, abruptamente, deparar-se com a prática científica.

A disciplina de metodologia da pesquisa é obrigatória nos cursos de Graduação, quer seja bacharelado ou licenciatura, sendo tal disciplina que, curricularmente, oferece aos alunos noções sobre como realizar uma pesquisa e os elementos que compõem um estudo científico. Todavia, a responsabilidade pela formação científica dos estudantes do ensino superior não é responsabilidade exclusiva do titular da disciplina de metodologia da pesquisa, pois deve estar atrelada ao interesse do próprio aluno pela pesquisa, bem como às disciplinas vindouras de seu curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como o próprio nome salienta, deve ser elaborado no final do curso e poderá ser desenvolvido sob as seguintes formas: projetos, monografias, análises de casos, protótipos, performances, diagnósticos, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, entre outros, de acordo com a natureza da área profissional e com a finalidade do curso.

No curso de Direito da IES analisada, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve ser apresentado, exclusivamente, no formato de monografia, constituindo esta exigência um requisito obrigatório para a conclusão do curso. Do ponto de vista acadêmico, seria a máxima da produção científica do aluno.

O conceito de monografia, segundo Lakatos e Marconi (1995, p. 151) é “um estudo sobre um tema específico ou particular com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia”.

A monografia é, sem dúvida alguma, mais que uma exigência para a colação de grau, é uma atividade indispensável para a integração da teoria e prática e para a melhoria da sociedade; é uma atividade intelectual realizada pelo aluno sob a orientação de um professor com conhecimento especializado sobre o assunto a ser tratado. Ressalte-se que o trabalho deve ser concebido, realizado e elaborado respeitando os requisitos científicos, metodológicos e sob a égide da normatização estabelecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Tendo em vista a importância da produção de conhecimento científico na Graduação, nosso estudo se propôs a analisar se a estrutura composicional (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007) dos resumos publicados nos anais de um evento jurídico promovido por uma IES particular de Fortaleza segue a normatização prevista pela ABNT.

Para que o objetivo definido acima pudesse ser alcançado, foi realizada uma pesquisa documental, descritiva e analítica, em janeiro de 2016, tendo este estudo, como *corpus*, os anais do referido evento jurídico, realizado em outubro de 2015, que teve 31 trabalhos, no formato resumo, publicados em seus anais.

## 2 Discussão dos Resultados

Acerca da área de concentração dos resumos, temos uma predominância dos trabalhos sobre religiosidade (temática central do evento) e de trabalhos na área de Direito do Consumidor e Direitos Fundamentais, conforme se pode observar no gráfico abaixo, que ilustra os assuntos abordados nos trabalhos publicados, ora analisados.

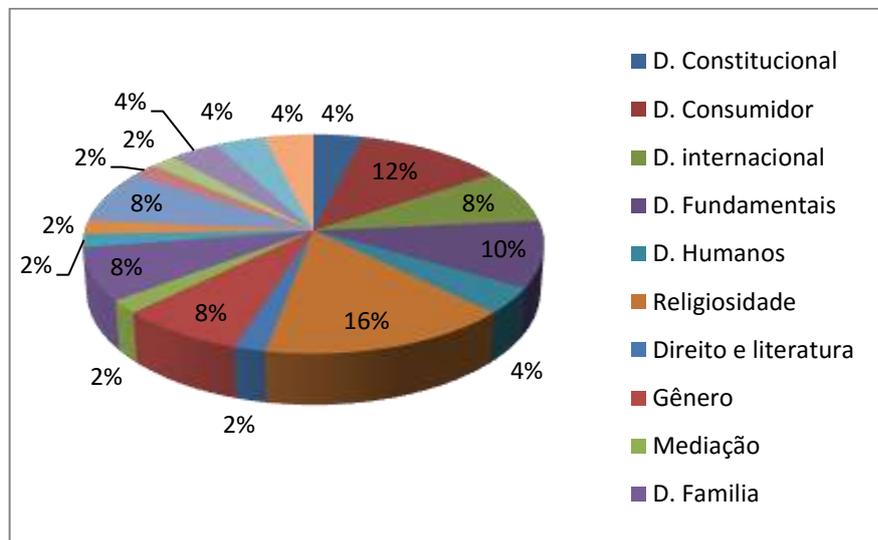


Gráfico 1 – Áreas temáticas dos resumos publicados nos anais

Fonte: Dados da pesquisa

Os dois formatos mais comuns de resumo são o estruturado e o não estruturado (tradicional ou narrativo), que requerem informações similares, embora a abordagem e forma de apresentação sejam diferentes.

Para realizar a análise dos resumos, conforme nos propomos neste trabalho, é preciso verificar a classificação acima referida.

Enquanto o resumo não estruturado apresenta as informações em texto corrido, sem divisões, geralmente em um só parágrafo, o resumo estruturado, adotado por numerosos periódicos científicos, é formado por estratos (itens ou seções), sendo cada estrato precedido de subtítulo, cujos termos nele utilizados estão padronizados nos principais periódicos científicos. Este tipo de resumo foi proposto com o fito de facilitar a leitura, todavia, posteriormente, foram constatadas outras vantagens: além de ser mais informativo, apresenta maior utilidade em revisões da literatura. (PEREIRA, 2013)

A maior vantagem do resumo estruturado é a localização rápida das sessões do resumo. Porém, conforme Simões *et al* (2013), os dois tipos de resumo (estruturado e não estruturado), apresentam os conteúdos, em regra, numa forma previamente estabelecida, sistematizada, explícita, oferecendo um conjunto mais amplo de informações do que os resumos em texto livre ou tradicionais. O resumo não estruturado, por sua vez, exige um maior nível de habilidade por parte do autor, tendo em vista que a manutenção da coesão é condição *sine qua non* para a coerência textual.

O resumo de um trabalho científico é um texto que deve apresentar densidade informativa, que tem por finalidade precípua fornecer uma visão geral do objeto da investigação, e deve conter elementos que concedam ao leitor subsídios para identificar se a leitura integral do texto lhe será proveitosa, ou seja, há premente necessidade de incluir elementos da introdução, objetivos, justificativa, metodologia, referencial teórico e considerações finais.

Esclarecida a diferença entre os tipos de resumo (estruturado e não estruturado) e suas utilidades para a pesquisa, foi realizada uma análise acerca dos resumos que foram submetidos pelos autores e somente em dois deles encontramos resumos estruturados, conforme demonstra o gráfico abaixo.

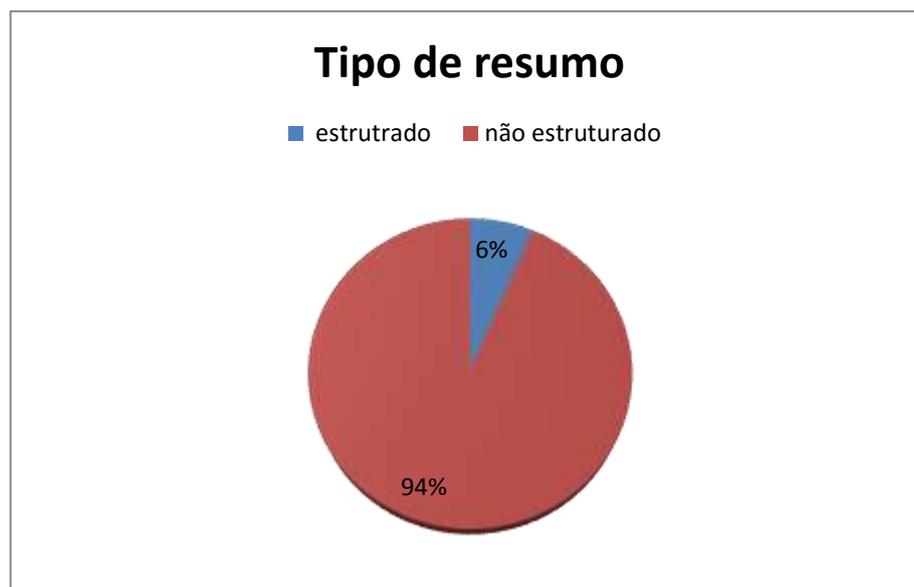


Gráfico 2 – Tipo de resumo  
Fonte: Dados da pesquisa

No que toca à metodologia, é necessário identificar a abordagem filosófica, os participantes, a contextualização, o método de coleta de dados e a forma como serão analisados. Para tanto, é necessário, inicialmente, descrever a pesquisa, revelando a abordagem utilizada para a sua elaboração.

Acerca da metodologia empregada na pesquisa, em 12 resumos não localizamos a descrição metodológica claramente expressa, devendo-se salientar, entretanto, que há uma evidente predominância da pesquisa do tipo bibliográfica, conforme demonstra o gráfico a seguir.



Grafico 3 – Metodologia  
Fonte: Dados da pesquisa

A inclusão da metodologia é o que faz o trabalho ser qualificado como científico, daí porque a ausência dessa sessão em um número tão significativo de trabalhos é um dado alarmante e preocupante.

Segundo Lakatos e Marconi (1987, p. 66), a pesquisa bibliográfica trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito.

Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico é uma etapa fundamental para qualquer trabalho científico, pois são as leituras oriundas desses dados bibliográficos que influenciarão, através do embasamento teórico, todas as outras etapas de uma pesquisa, na medida em que conceder o embasamento teórico sobre o qual se fundamentará o trabalho.

Muitas vezes, os alunos de graduação têm dificuldade em entender que mesmo uma pesquisa de campo necessita de revisão bibliográfica, para efeito de estabelecer o referencial teórico. E o que vai definir se o estudo é bibliográfico ou de campo é o objeto e o objetivo do estudo.

A classificação entre tipos de pesquisa (pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica) é uma necessidade da ciência. Mas, na ciência jurídica, há outra divisão, apontada em Adeodato (2010, p. 5): pesquisa científica cujo objetivo é descrever os fenômenos e pesquisa dogmática cujo objetivo é sugerir, a partir de normas jurídicas, estratégias de argumentação para decisão de conflitos. É imprescindível esclarecer, entretanto, que não foi esta a classificação de pesquisa empregada neste estudo, embora se reconheça a necessidade do curso/da ciência jurídica em adotar outras nomenclaturas/classificações para operar em todo seu vasto campo de atuação.

As principais fontes de pesquisa do direito, em detrimento da posição moderna de adotar artigos científicos como fonte principal, são os livros (legislação, jurisprudência), sendo, ainda, algo muito comum e de extrema importância no Direito, a consulta a fontes estrangeiras.

Quando falamos em pesquisa bibliográfica naturalmente pensa-se logo em leitura. E essa é uma preocupação constante na vida de qualquer professor-orientador. E sendo o Direito uma ciência que produz especialmente estudos bibliográficos, não há como dissociar a leitura da prática da produção acadêmica. Os professores do curso de Direito discutem essa realidade da falta de leitura com as atividades intrínsecas do curso há muito tempo, conforme Nascimento (2009, p. 134):

[...] os professores do curso de Direito são sabedores das dificuldades que a maioria dos alunos enfrenta para as disposições literárias e hermenêuticas. Como despertar os alunos para a argumentação, a interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais? Como aliar essa valorização a uma prática reflexiva? Como construir uma aprendizagem autônoma e dinâmica à Ciência do Direito?

A disciplina de TCC é muito mais que um “fazimento” de monografia. É a oportunidade do aluno vivenciar os conceitos teóricos vistos ao longo da graduação. Além disso, é a oportunidade de contribuir para com a comunidade em que estamos inseridos através da problematização de algum aspecto da realidade e sua posterior resposta através do estudo científico. É papel da faculdade, do ensino superior, ocupar-se também da formação científica do seu aluno.

Há uma variável no tocante à produção de uma monografia que não podemos olvidar: são visíveis as diferenças entre um aluno do ensino superior e um aluno secundarista; e mais ainda entre um aluno do ensino superior do turno da noite e um aluno do turno da manhã. Nos dias de hoje, principalmente no turno da noite de uma faculdade particular, o professor tem que lidar com fatores, como os apontados em DeAquino (2007): o tempo disponível, o estresse, que comprometem diretamente a qualidade da monografia que o aluno produz.

Fazer pesquisa não é fácil, nem rápido com nos aponta Adeodato (2010) pois a mesma nos toma tempo, exige grande esforço e dedicação, além da não existência de recompensas nem de resultados imediatos.

A ausência de objetivos nos resumos avaliados demonstra, por sua vez, que os trabalhos submetidos (e aprovados) não continham propósito claramente definidos. Os resultados encontrados por esse estudo suscitam novos questionamentos: é possível elaborar um trabalho sem objetivo? O objetivo de um trabalho científico está diretamente relacionado ao problema de pesquisa?

Observando estes aspectos, vê-se que a maioria dos trabalhos analisados não apresenta objetivos, como demonstra o gráfico a seguir.

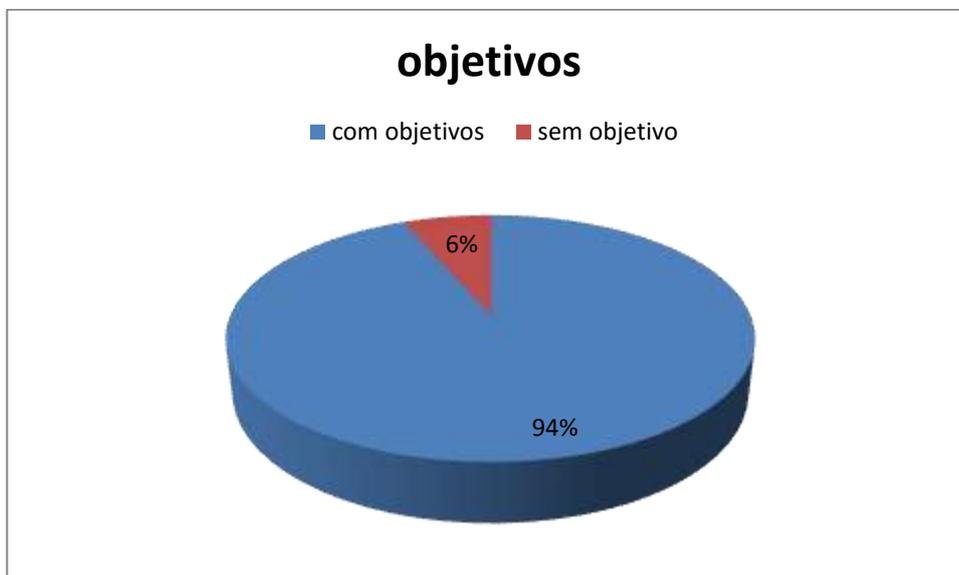


Gráfico 4 – Objetivos  
Fonte: Dados da pesquisa



Gráfico 5 – Desenvolvimento  
Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, em relação ao desenvolvimento, o fato de não ter no resumo a sessão desenvolvimento, pode nos indicar duas coisas: o aluno não fez ainda a pesquisa e submeteu ao evento uma pesquisa ainda em andamento ou o aluno não tem conhecimento da estrutura

do resumo e da importância do desenvolvimento no resumo de um trabalho científico. Sabe-se que é nessa sessão que o problema é respondido e o objetivo alcançado.

### 3 Conclusão

Da análise de 31 resumos publicados nos anais do evento sob análise, observou-se que dois não apresentaram objetivos, doze deixaram de explicitar metodologia e conclusão e treze não indicaram os resultados alcançados. Dessume-se, portanto, que os resumos produzidos e publicados para o evento jurídico em questão carecem de melhorias, principalmente quanto à descrição metodológica e à apresentação de resultados e conclusões.

A responsabilidade pela iniciação científica é atribuição também do professor-orientador. A propósito, era exigência do evento em análise, a inclusão de um professor-orientador no trabalho. Ao professor-orientador, independente da área em que ele atua, é dada também a responsabilidade de orientar o aluno quanto à construção do texto e do pensamento científico, e não apenas da parte teórica do trabalho.

Não se pretende, nesse trabalho, atribuir culpa ao professor, mas sim reconhecer o quanto o seu papel de orientador é importante na construção do conhecimento científico.

Vale ressaltar que não há nenhum desmerecimento em realizar pesquisa bibliográfica. Ao contrário, é a pesquisa bibliográfica quem cumpre o papel de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre a temática abordada, conforme mostra Lakatos e Marconi (1987, p. 66). Da mesma forma, a pesquisa de campo também tem sua importância, entretanto não é a única forma de compreender um fragmento da realidade e, além disso, o fato da pesquisa ser de campo não garante que a investigação fora realizada com a devida adequação.

### Referências

ADEODATO, João Maurício. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. Disponível em:  
[http://www.planejamentotributario.ufc.br/artigo\\_Bases\\_Metodologia\\_Pesquisa\\_em\\_Direito.pdf](http://www.planejamentotributario.ufc.br/artigo_Bases_Metodologia_Pesquisa_em_Direito.pdf). Acesso em: 28 de Ago. de 2010.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994b.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NASCIMENTO, Maria do Rosario Pessoa. **Educação Superior: o ensino jurídico do Brasil**. Fortaleza: Premius, 2009.

REIS, Fernando Baldy dos; CICONELLI, Rozana Mesquita; FALOPPA, Flávio. Pesquisa científica: a importância da metodologia. **Revista Brasileira de Ortopedia**. v, 37, n.3, p. 51-56, 2002.

SILVA, Valdete da ET AL. Análise dos trabalhos de conclusão de curso da graduação em enfermagem da UNIMONTES. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [Internet]. V, 11, n, 1, p. 133-143, 2009. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/pdf/v11n1a17.pdf>. Acesso em: 28 de Ago. de 2010.

PEREIRA, Mauricio Gomes. O resumo de um artigo científico. 2013. Disponível em : <http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v22n4/v22n4a17.pdf>. Acesso em : 14 de Jun. De 2016.

SIMÕES et al. O RESUMO ESTRUTURADO COMO RECURSO NA DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DA SAÚDE. 2013. Disponível em: [http://eprints.rclis.org/20874/1/ISKO2013\\_Resmo.pdf](http://eprints.rclis.org/20874/1/ISKO2013_Resmo.pdf). Acesso em: 14 de Jun. De 2016

---

## A LINGUAGEM NO COMENTÁRIO ONLINE: UMA ANÁLISE NO SITE NYAH! FANFICTION

Fiama Cutrin de Oliveira Ribeiro (UFPI)<sup>9</sup>

Érica Pires Conde (UFPI)<sup>10</sup>

**Resumo:** O presente trabalho trata dos diferentes tipos de linguagem utilizadas no gênero digital comentário online, analisando especificamente os comentários postados pelos leitores do gênero fanfic presentes no site Nyah! Fanfiction. Buscamos responder à questão: que tipos de linguagem é/são utilizado (s) no gênero comentário online feito pelos leitores de fanfic do site Nyah! Fanfiction? Temos como objetivo principal analisar e caracterizar de que modo é utilizada a linguagem presente no gênero comentário online do site Nyah! Fanfiction. Como procedimento metodológico, inicialmente foi escolhida a fanfic “A Vida em Baker Street”, uma história baseada nos livros e na série de televisão de Sherlock Holmes, que aparece na categoria recomendação de leitura, que é feita pelo próprio site, seus administradores, e também conta com a ajuda dos leitores, que também podem fazer recomendações. Fizemos a análise de vinte e dois comentários postados pelos leitores da fanfic, tendo como objetivo analisar a linguagem que foi utilizada nos comentários deixados pelos leitores. Utilizamos como aporte teórico os autores Marcuschi (2005), Marcuschi e Xavier (2005) e Costa (2005). Como resultados parciais, foi possível observar que a linguagem utilizada nos comentários pode se apresentar de modo formal e informal, esta, apresentando marcas orais e internetês; aquela que se prende à gramática normativa aparece em poucos comentários.

**Palavras-Chave:** Gênero Digital. Fanfic. Linguagem.

### 1 Introdução

O artigo trata da análise da linguagem utilizada no gênero comentário online, dentro do gênero textual *fanfic*. O objetivo deste trabalho é analisar e caracterizar de que modo é utilizada a linguagem presente no gênero comentário online do site Nyah! Fanfiction, com a finalidade de caracterizar a linguagem que foi utilizada nos comentários deixados pelos leitores. Este tema surgiu a partir da problemática de como se constrói a linguagem dentro do comentário no ambiente *online*?

Para isso, a fonte de pesquisa é o site *Nyah! Fanfiction*, onde os usuários constroem diversas *fanfics* (ficção feita por fãs sem caráter comercial ou lucrativo a partir de uma

---

<sup>9</sup> Graduanda em letras portuguesas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<sup>10</sup> Orientadora, Professora Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora assistente no Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

determinada história criada por terceiros) e dentre elas, escolhemos para análise a fanfic “A Vida em Baker Street”, que está relacionada à série de livros e televisão Sherlock Holmes.

Comunidades como o site *Nyah! Fanfiction* esse se tornaram um importante instrumento para pensar as atividades coletivas, as relações sociais e também a produção e a distribuição de informações na atualidade. O artigo se justifica por abordar a internet como uma tecnologia midiática capaz de gerar singulares práticas sociais, que acarretam a criação de novos gêneros ou alterações em gêneros já conhecidos, como o gênero comentário. Ter como objeto de estudo um fenômeno que acontece na internet é antes de tudo entender que é imprescindível levar em consideração o caráter mutável e gerador de possibilidades das pesquisas nesse contexto.

O trabalho parte então desse elemento específico da cultura contemporânea para apresentar as principais características da linguagem presente no gênero comentário online dentro do gênero *fanfic* e, além disso, pretende-se também identificar o nível de informação presente nos comentários e, ainda, descrever como se organiza o gênero estruturalmente.

O presente artigo é estruturado em referencial teórico, espaço destinado a discussão da categoria jovem e das diferentes perspectivas sobre a participação e o entretenimento. Em seguida, serão expostos os procedimentos metodológicos, em que se descreve a forma como os textos do gênero comentário foram analisados neste trabalho; análise de dados; resultados obtidos e considerações finais.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1. Os Múltiplos Gêneros no Site Nyah! Fanfiction

Ao falarmos em gênero, assumiremos aqui a noção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1997), onde o autor relaciona este conceito a uma determinada forma padrão de enunciados, ou seja, para cada esfera de utilização da língua, tanto na forma oral quanto na forma escrita, ocorre uma elaboração de níveis relativamente estáveis de enunciados que iram determinar e identificar os gêneros, sendo o enunciado a unidade primária do mesmo.

Para Bakhtin, isso ocorre por meio da verificação de que todas as esferas da atividade humana estão diretamente relacionadas com a utilização da língua. Esta utilização ocorre através de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma

dessas esferas, sejam por seu conteúdo, por seu estilo verbal ou por sua construção composicional. Deste modo, o tema, o estilo e a construção composicional iram formar um tipo característico de enunciado dentro de um determinado espaço de comunicação, e, por conta disso, tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Essa noção de gênero do discurso está firmada em um tripé constituído por: tema, composição e estilo, no qual tema é tudo que se pode dizer em um determinado discurso, os sentidos que constrói e põe em circulação; a composição é o formato, ou seja, a estrutura que organiza dos textos como um todo; o estilo é a forma que resulta da seleção dos recursos linguísticos.

No site *Nyah! Fanfiction* é possível encontrarmos múltiplos exemplares de gêneros textuais. A página possui características muito semelhantes ao gênero virtual *Blog*, porém, se diferencia em alguns aspectos. Oliveira (2002) apresenta três características básicas do gênero blog, sendo elas: I) filtro de notícias; II) filtro temático e III) diário íntimo.

A primeira categoria, filtro de notícias, faz referência à possibilidade de o blog permitir a inclusão de links para outras notícias comentadas pelos usuários em suas postagens, enquanto a segunda categoria, filtro temático, se refere aos blogs que permitem a reunião de qualquer assunto que seja do interesse do usuário. Deste modo, por meio do hipertexto, é possível falar sobre qualquer assunto e o ambiente também disponibiliza um filtro onde é possível encontrar informações sobre determinado assunto/tema, o que torna mais fácil o acesso. O blog utilizado como diário íntimo, que não é o caso do site *Nyah! Fanfiction* pode ser definido pelo (a) autor (a) através do seu conteúdo pessoal e pela subjetividade individual, ou seja, trata-se de uma mistura de página pessoal, fórum com links, comentários e pensamentos pessoais, ensaios ou lugar onde se escreve de tudo ou sobre nada.

O site *Nyah! Fanfiction* possui muitas semelhanças com o gênero virtual *Blog* caracterizado por Oliveira (2002). No site, o usuário se cadastra na rede social e cria o seu perfil para então publicar seus textos, porém, a maior parte dos textos postados no site não apresenta características de um diário íntimo. A grande maioria dos usuários utiliza o site para divulgar histórias de autoria pessoal, que podem ou não ser baseadas em outras histórias de diversos gêneros textuais.

Assim como no gênero Blog, descrito por Oliveira (2002), o site também apresenta um filtro de conteúdos, pois as *fanfics* são agrupadas de acordo com a categoria de gênero a

que se refere, sendo elas: Animes/Mangás; Bandas/Cantores; Cartoons; Filmes; Jogos; Livros; Nyah! ; Originais; Poesias; Quadrinhos; Seriadados/Novelas/Doramas, onde os usuários podem filtrar facilmente quais dos gêneros em questão desejam ter acesso.

Após a escolha do gênero, é possível filtrar ainda mais o assunto o qual se deseja ler, fazendo então um filtro temático, pois cada categoria apresenta os diversos temas que se apresentam agrupados em ordem alfabética e o leitor pode estar escolhendo qual dos diversos assuntos vai selecionar para leitura. Da mesma maneira, o escritor da *fanfic* também deve classificar sua estória em um dos gêneros do site e em seguida determinar qual o assunto ele irá abordar na mesma.

Além dos gêneros já mencionados, também encontramos dentro do site o gênero comentário *online*, presente nos perfis dos escritores das *fanfics*, onde os leitores podem deixar sua opinião sobre o que estão achando da leitura; há também uma área voltada só para notícias sobre o universo pop, onde encontramos diversos links de notícias; o site apresenta também um ranking, onde são agrupados os melhores leitores da semana e apresenta-se dividido em seis seções, sendo elas: Categorias; Português; Liga dos Betas; Recentes; Pesquisar e Ajuda. Há, ainda, sugestões de leitura e no perfil de algumas *fanfics*, onde é possível encontrar comentários recomendando a leitura da estória deixada por outros usuários do site.

## 2.2 A Linguagem no Contexto dos Ambientes Virtuais

Na medida em que os novos meios de comunicação vão evoluindo a linguagem utilizada pela sociedade, sendo ela tanto linguagem oral quanto a escrita, também evolui. O desenvolvimento da comunicação pode ser percebido por meio dos gêneros textuais que utilizamos para nos comunicar no dia-a-dia.

O crescimento das novas tecnologias permitiu o surgimento de novos gêneros textuais, a adaptação de alguns gêneros já existentes e a evolução de outros. A interconexão de computadores gerou possibilidades nunca pensadas antes e a Internet permitiu que qualquer usuário pudesse conhecer tudo e interagir com todos por meio de ambientes coletivos que reúnem inúmeros usuários de diversas localidades.

As interações que ocorrem no ambiente virtual possibilitam, assim, a ampliação de contatos que dificilmente seriam possíveis no mundo físico. Essa reconfiguração consolidou um processo de construção cultural e social baseado nas novas tecnologias, trazendo como questão importante à influência da tecnologia na mediação das relações pessoais.

A escrita torna-se então coletiva, intertextual e interativa, ou seja, apresenta-se em forma de hipertexto, que mudou o conceito de autor/escritor/leitor, inovou e modificou a linguagem e as formas de conceber a produção textual. Essa mudança está na forma de escrita nos mais variados ambientes virtuais como os Chats, os Blogs, o Twitter, Facebook, o Tumblr, entre outros.

A partir disso, podemos observar o crescimento constante dos novos meios de comunicação e também da linguagem que é utilizada para se comunicar em cada uma dessas ferramentas de interação. No caso da comunicação via Internet, podemos analisar os diversos e variados gêneros textuais que surgem no ciberespaço a todo o momento.

Os gêneros textuais são textos de qualquer espécie, podendo ser literários ou não, que se constituem em materializações linguísticas ocorridas nos mais diversos ambientes discursivos de nossa sociedade. Os gêneros podem ser identificados por meio de diversos fatores socioculturais, que auxiliam na definição de qual gênero deve ser utilizado no momento mais adequado à circunstância, oral ou escrita, em que se encontra o usuário da língua.

É impossível delimitarmos a quantidade de gêneros textuais, vários estudiosos já tentaram definir o número de gêneros existentes, porém, não foi possível pelo fato de encontrarem alguns empecilhos, já que os gêneros são dinâmicos e também surgem a partir da transmutação de outros gêneros, fenômeno muito comum no ambiente virtual, que possibilita a fusão de gêneros já conhecidos, e que acaba gerando um novo tipo textual. Os gêneros são incontáveis, e assim como aparecem, podem também entrar em desuso e desaparecer, por isso há certa dificuldade de uma classificação precisa.

Marcuschi (2002) apresenta os gêneros textuais de modo histórico e social, ele aponta que povos que possuíam a oralidade como um fator essencial de sua cultura desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Com o surgimento da escrita os gêneros referentes a esse estilo se multiplicaram. Logo após o século XV, os gêneros cresceram ainda mais com o

surgimento da cultura impressa e na fase intermediária de industrialização, iniciada no século XVIII, deu-se início a uma grande ampliação dos mesmos.

Atualmente, com o grande uso de computadores e das novas mídias virtuais por meio da Internet, pode-se observar um crescente surgimento de novos gêneros, que, de acordo com o autor, é uma adaptação dos gêneros já existentes às tecnologias encontradas atualmente:

[...] surgem emparelhados a necessidades e atividades sociocultural, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.19)

A transmissão de mensagens se iniciou oralmente, com a mediação humana, em seguida surgiram os textos escritos (tijolos de argila, tábuas de cera, papiros e documentos em papel – cartas, bilhetes, memorandos, ofícios, requerimentos), porém, a revolução na transmissão de mensagens passa a acontecer efetivamente com o computador e a criação do correio eletrônico. (PAIVA, 2004).

A comunicação no âmbito virtual passa a ser constituída por novas estruturas textuais que possuem novos elementos, que, se quiserem, podem conter além de palavras, imagens e até mesmo áudios. Esse sistema causa uma modificação tanto no modo de escrita como no modo de leitura de textos que se encontram inseridos no ciberespaço, muitas vezes marcados pela agilidade e pelo uso de regras próprias.

Nas conversas *online* e nas postagens feitas em redes sociais, percebemos o surgimento do Internetês, que pode ser definida como uma forma específica de se comunicar no universo *online*, cuja característica principal é a simplificação de palavras. A linguagem passa então a refletir o desejo de aproximar cada vez mais a linguagem escrita da linguagem oral, uma demonstração dessa redução é o uso de gírias e abreviações de palavras utilizadas no nosso dia-a-dia.

Outro aspecto da linguagem virtual que é bastante utilizado são ícones que demonstram suas reações ou emoções, como é o caso dos emojis e das risadas onomatopaicas. Os emojis, também conhecidos como emoticons, expressam as emoções de quem a esta utilizando na comunicação. Alguns exemplos comuns são: \*-\*, >.<, XD, :), :(, =D, ^.^', XD, :|, ¬¬, etc.

São variadas as formas que os emojis se caracterizam no ambiente virtual, as risadas representam onomatopeias de risadas normais e algumas são diferenciadas, por exemplo: "hehe", "rsrsrsrs", "kkkkkk", "auhuhauhauha", "ahuhusahuhauhs", "heaoueahaoeuh" etc. E ainda podemos encontrar a risada padrão importada da língua inglesa, já simplificada pela sigla "LOL", abreviação de "Laughing Out Loud", que se traduzimos significa rir em voz alta ou gargalhar. Todos esses aspectos se tornam então responsáveis por configurar a linguagem utilizada nas novas tecnologias de comunicação atuais.

### 3 Metodologia

No desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva, que, segundo Triviños (1987) é um estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Esta pesquisa possui caráter explicativo, pois pretende identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos analisados (GIL, 2007), aqui, iremos apontar para fatores que levem os comentários a seguirem determinados padrões.

Utilizamos uma abordagem do tipo qualitativa, ou seja, não está preocupada com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. O objetivo da pesquisa é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Como metodologia, utilizamos na pesquisa o método hipotético-dedutivo, que, de acordo com Lakatos e Marconi (1991), parte da percepção de uma lacuna nos conhecimentos para então se elaborar uma hipótese e, por meio do processo dedutivo, testa a predição da ocorrência de fenômenos. Após a coleta de dados, que consiste em reunir os comentários deixados pelos leitores da *fanfic* "A Vida em Baker Street" para análise do tipo de linguagem utilizada, iremos classificar os comentários que tiveram um registro mais formal ou mais informal.

A fim de alcançar nossos objetivos, que são: 1º Analisar a linguagem utilizada no gênero comentário online; 2º identificar o grau de informatividade presente nos comentários online no gênero *fanfic* 3º descrever a organização do gênero comentário online, utilizamos

como corpus de análise os vinte e cinco comentários deixados na seção comentários da *fanfic* “A Vida em Baker Street”. Em cada comentário foi realizada a análise da linguagem que foi utilizada e também feita uma descrição de como o gênero se organiza, ou seja, como ele é estruturado.

## 4 Análise de Dados

### 4.1. O Gênero Comentário Online Dentro do Fanfic A Vida Em Baker Street

Neste artigo iremos trabalhar com o gênero comentário *online* que circula dentro da rede social *Nyah! Fanfiction*, especificamente com os comentários da *fanfic* “A vida em Baker Street”. Apesar deste gênero textual ainda não ser muito conhecido, ele possui grande circulação entre o público de jovens leitores brasileiros.

Um dos maiores meios de veiculação deste gênero é a rede social *Nyah! Fanfiction*, onde os leitores que produzem *fanfic* se cadastram e podem postar suas histórias, que podem ser lidas por outros usuários da rede ou por pessoas que apenas visitam o site. Segundo dados fornecidos na página da rede social, são criadas 297 novas categorias de histórias, 1.200 capítulos e 390 novos cadastros por dia. Segundo o Google Analytics o site possui mais de 300.000 usuários cadastrados e tem cerca de 4.823.380 visitas mensais (dados do ano de 2013).

A *fanfic* que iremos utilizar para analisar os comentários foi criada a partir da série de televisão da BBC, baseada nos livros de Sherlock Holmes. A *fanfic* conta com apenas um capítulo e foi uma das ganhadoras do concurso de “Heróis e Vilões”, realizado pelo site *Nyah! Fanfiction*.

Antes de partirmos para análise dos comentários, vamos ressaltar algumas características do gênero comentário segundo KOCH (2010). A autora afirma que o comentário pode ser caracterizado, em geral, como um gênero que analisa algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, um filme etc. Em relação à estrutura do mesmo, o comentário tende a ser de base argumentativa, visto que se caracteriza, entre outras coisas, por apresentar um ponto de vista e, além disso, apresenta vocabulário e linguagem acessível, por sua extensão de natureza breve.

Quanto aos meios de circulação do gênero, o comentário pode circular em sites de qualquer natureza: científica, jornalística, rede social, etc. Nestes espaços, o leitor ou usuário, pode utilizar o gênero para apresentar uma interpretação, análise ou crítica sobre o que foi lido.

Com o passar do tempo e com o surgimento das novas tecnologias os gêneros que circulam no ambiente virtual sofreram algumas mudanças ou alterações em suas características para se adaptarem à evolução das novas mídias. Com o gênero comentário online não foi diferente, este gênero está presente em diversos suportes e com o avanço das tecnologias e das mídias também sofreu algumas mudanças em suas características.

Além da esfera cibernética, o comentário pode também estar presente em jornais ou revistas (pontos de vista de jornalistas ou críticos frente a algum fato ou produto). Na modalidade oral, o comentário pode ser encontrado em jornais de circulação nacional, como, por exemplo, ocorre no Jornal da Globo, onde o jornalista Arnaldo Jabour usa o comentário na modalidade oral, mais conhecida como apreciação sobre fatos recentes abordados pela mídia.

Após estas considerações sobre as características gerais do gênero comentário, partimos então para a análise dos comentários presentes na *fanfic* "A Vida em Baker Street". Os vinte e comentários deixados na página da *fanfic* foram produzidos pelos leitores da estória, que se baseia na serie de livros e televisão Sherlock Holmes e apresenta um único capítulo.

Ao final da leitura, a própria página sugere aos leitores que eles façam um comentário sobre o texto lido, e ainda sugere três tipos de conteúdo que os usuários podem abordar em seu comentário, sendo eles:

- a) O que mais gostou no capítulo;
- b) O que acha que precisa ser melhorado;
- c) Comentários adicionais.

Para cada um dos conteúdos sugeridos, a página deixa um espaço separado, onde o leitor tem a liberdade de escolher um, dois ou até mesmo os três tipos de assuntos para abordar em seu comentário, como é possível ver na imagem abaixo:

Fonte: [https://fanfiction.com.br/historia/566259/A\\_Vida\\_em\\_Baker\\_Street/capitulo/1/](https://fanfiction.com.br/historia/566259/A_Vida_em_Baker_Street/capitulo/1/). Acesso em: 06/06/2016

Dos vinte e cinco comentários analisados, foi identificado que apenas três usuários abordaram os três tipos de comentário sugeridos pela página; um usuário utilizou apenas dois tópicos, sendo eles: o que mais gostou e comentários adicionais; apenas um usuário utilizou somente o tópico que sugere o que precisa ser melhorado, já os outros vinte usuários, preferiram utilizar apenas o espaço comentários adicionais para expressarem sua opinião a respeito da *fanfic*.

Dos vinte comentários que utilizaram apenas o tópico comentários adicionais, foi possível notar que dentro dos mesmos os usuários também abordaram as propostas dos tópicos A e B, pois comentaram sobre o que achavam que poderia ser melhorado e o que mais gostaram dentro da estória. Dezesesseis, dos vinte exemplares analisados, preferiram abordar apenas o que mais gostaram no texto ou utilizaram o espaço apenas para fazer um elogio ao autor da história. Três leitores utilizaram o comentário para tecer tanto críticas quanto elogios e sugestões ao autor, e apenas um usuário utilizou o espaço somente para elogiar e fazer uma sugestão.

Em relação aos três comentários que utilizaram os três tópicos sugeridos pelo site, foi possível observar que os todos foram diretos ao responderem o que mais gostaram e o que poderia ser melhorado, pois utilizaram um texto curto e bem simples. Já na parte destinada

aos comentários adicionais, todos fizeram elogios à *fanfic*, em apenas um dos comentários houve sugestão ao autor e outro leitor pediu dicas de como escrever uma *fanfic*. No comentário que utilizou apenas o espaço seção de comentários adicionais para dizer o que mais gostou na estória, o leitor também foi direto em sua resposta e utilizou os comentários adicionais apenas para elogiar a escrita e o único que utilizou apenas o espaço destinado ao que podia ser melhorado também foi direto em seu comentário. Abaixo podemos ver alguns exemplares dos mesmos:

**Anlê**  
10/01/2016 às 21:40 • A Vida em Baker Street  
O que acha que precisa ser melhorado?  
Bem... Só uma coisa, John guerreou

**Doc Yewll**  
07/06/2016 às 18:27 • A Vida em Baker Street  
O que mais gostou no capítulo?  
sempre gostei de Watson.  
  
Amo fics baseadas em personagens secundários, mas acho Watson um herói, além de aturar o Sherlock Holmes o que já é uma proeza, mas o amo-os mesmp assim kkk.

**LilianPotter10**  
13/02/2016 às 13:57 • A Vida em Baker Street  
O que acha que precisa ser melhorado?  
Nada  
  
O que mais gostou no capítulo?  
Tudo  
  
Perfeito, simplesmente, perfeito!

**Lanosa**  
23/03/2016 às 10:20 • A Vida em Baker Street  
Uma história muito simples e suave, mas muito, muito boa!  
Foi muito fofa a maneira como você tratou Watson como um herói. Ter poderes e salvar o mundo? Ah, isso é fácil.  
Lidar com problemas sendo apenas um humano? Isso sim é difícil.  
Ainda mais quando os problemas com que você lida são situações extremas como uma guerra.  
Gostei muito da leitura :)

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/566259/capitulo/2879560////////offset/15/>.

Acesso em: 06/06/2016

Em relação à estrutura textual dos comentários analisados, foi possível observar que apenas dois, dos vinte e cinco exemplares, apresentaram uma estrutura dividida em mais de três parágrafos, ao contrário dos outros comentários, que apresentavam apenas um parágrafo único ou uma pequena sentença. Nota-se também, que, diferentemente dos outros comentários, os dois que estruturaram o texto em parágrafos apresentaram um posicionamento mais crítico diante da leitura e também abordam tanto o que mais gostaram quanto o que acreditavam que poderia ter sido melhorado, dando também sugestões ao autor da *fanfic*, como podemos ver abaixo:

**Enrique Buendia**  
18/12/2014 às 18:10 - A Vida em Baker Street

Buenas tardes!

★

Bem, eu não sou muito ligado em Sherlock, não acompanho a série, mas conheço os livros, e conheço pessoas que são simplesmente viciadas na série, tipo, muito. Faz um tempinho que eu tava curioso pra ler algo, já que já li alguns livros, e as pessoas me disseram que a única diferença é que na série ele era mais nojento. Bem, percebe-se.

Gostei do fato do foco ter ido para o Watson, do modo como você o tratou como herói, isso além dos detalhes da narração, que ficaram muito, muito legais mesmo. Acho que a sua foi a primeira história que foi fundo no lance a respeito dos três meses "de folga", já vi muita coisa, algumas interpretações bem diferentes, mas a sua foi ótima.

Outra coisa que eu gostei foi da sua consistência. Há pessoas que dizem ter encurtado pelo fato do limite de palavras, pra mim, você conseguiu fazer certinho, a fic ficou compactada e você aproveitou muito bem o limite dado pela Kori, parabéns mesmo! Não houve problemas na narração também :)

O único problema que eu vi apareceu na pontuação dos diálogos, que é uma coisa a se pesquisar. Foi a única coisa, porque no resto, tá ok. Tem uma vírgula aqui, uma vírgula ali, uma faltando, outra a mais, mas não dá pra reclamar que a história tá cheia de erros, muito pelo contrário, eles se encontram bem ausentes.

Parabéns pela participação no desafio, boa sorte, boa sorte mesmo, eu gostei da história :)

Adrien.

**Dirce**  
02/12/2014 às 17:58 - A Vida em Baker Street

Olá! Resolvi participar do desafio também, mas enquanto tento sair do terrível bloqueio criativo, estou procurando as fics que estão integradas no concurso. Achei a sua!

Antes de começar minha crítica, queria deixar bem claro que sou fã do Sherlock Holmes.

Principalmente do seriado, o qual sempre nos deixa com uma incógnita na cabeça. Adoro tentar resolver os mistérios que acerçam Londres ao lado desse personagem peculiar, de personalidade forte e QI elevado.

Enfim, não posso negar que a escolha de Watson para o desafio foi bem esperta. Digna de Prêmio Nobel. Foi uma ideia original e criativa, que se encaixa perfeitamente no pedido! Estou digitando com os pés, pois minhas mãos estão ocupadas te aplaudindo!

Você por acaso é Benedict Cumberbatch? Pois a senhorita encarnou Holmes do começo ao fim! Não apenas o protagonista, mas Watson também. Sentí um arrepio aqui, até. Você tem o que outros matariam para ter: O dom da observação. Deve ser uma apreciadora do seriado, acredito eu, e entendeu direitinho como cada um se comporta, colocando no papel suas devidas personalidades distintas!

Não encontrei nenhum erro gramatical, muito pelo contrário, o texto está limpo e bem escrito. Eu me decepcionei com o final, apenas. Pensei que você ia deixar um pouco mais claro a ideia do "Watson Herói", criei muitas expectativas para um final meia-boca. Foi pelo máximo de palavras?

A história deveria ter sido voltada mais ao heroísmo, como o Desafio pede, excluindo alguns detalhes desnecessários. Mas tirando isso, não tenho o que reclamar! Boa sorte no desafio, tem uma boa chance de ficar no TOP 10.

Beijocas da Dirce

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/566259/capitulo/2879560//////////offset/0/>.

Acesso em: 06/06/2016

A partir destas observações feitas nos exemplares do gênero comentário *online* presentes na *fanfic* "A Vida em Baker Street", foi possível concluir, em relação ao conteúdo dos comentários, que a maioria dos usuários não fez o uso do comentário *online* a fim de analisar a *fanfic*, pois, em geral, utilizaram o gênero apenas para tecer elogios à história e à escrita do autor; somente três dos vinte e cinco comentários utilizou o gênero de acordo com a sua finalidade, analisando e apresentando um ponto de vista mais crítico em relação à história.

No que diz respeito à estrutura e organização textual, vinte e três comentários apresentaram uma estrutura bem simples e breve, apresentando textos curtos compostos apenas por um parágrafo ou uma sentença; somente dois comentários apresentaram uma estrutura mais elaborada e organizada em parágrafos.

#### 4.2. A Linguagem e a Informatividade Presentes no Gênero Comentário Online

Quanto à linguagem e a informatividade presente no gênero comentário *online*, foi possível constatar que em todos os exemplares analisados a linguagem utilizada apresenta-se numa linha tênue entre a variedade formal e coloquial da língua, pois a linguagem presente no gênero mescla tanto entre o uso de expressões características da linguagem oral e informal, quanto no uso de uma linguagem que utilizamos em situações formais do dia-a-dia, que, combinadas, são possíveis tanto no registro coloquial e quanto no registro formal. Em alguns comentários também foi possível identificar alguns erros em relação à pontuação e elaboração das sentenças, no entanto, este estudo não irá focar nestes aspectos.

Comparando os dois comentários abaixo, podemos observar que no primeiro, a linguagem apresenta-se mais próxima da linguagem formal que utilizamos em nosso dia-a-dia, tendo em vista que o usuário não fez uso de elementos do internetês, como: palavras estrangeiras, grifos diferenciados (como a caixa alta, palavras em negrito ou sublinhadas, excesso de pontuação, etc.), emojis e gírias ou expressões típicas da linguagem oral, que são característicos do ambiente virtual, pois o leitor apenas utilizou o registro formal da língua.

No segundo comentário, observa-se que a usuária mescla entre a linguagem formal que utilizamos em nosso dia-a-dia e também utiliza o grifo diferenciado, onde podemos observar o uso da caixa alta na palavra Sherlock, que faz indicação de como essa parte do texto deve ser lida, nesse caso, em voz alta. Além do grifo diferenciado, encontra-se também o uso de apelidos que a usuária utiliza para referir a si mesma no final de seu texto “Tia Sofi // Panda”; a usuária também faz uso de expressões típicas da fala oral como “Ah!” e “né” e nota-se uma linguagem que interage diretamente com quem está lendo, dando uma impressão de que o texto está falando com o leitor. Quanto à estrutura, o texto encontra-se organizado apenas por pequenas sentenças, que não apresentam um padrão retilíneo.



### Vultor

17/01/2015 às 04:18 • A Vida em Baker Street

Muito bom. O início eu achei um pouco lento, mas evoluiu bem. Em um dado momento passei a imaginar com exatidão os personagens do seriado, achei bem caracterizados. Parabéns.



### Anjo Negro

21/01/2015 às 17:39 • A Vida em Baker Street

SHERLOCK.

Só isso define o quanto eu amei a história! É claro, uma Cumberbitch ama histórias assim.

Ah! Como adorei a forma como você descreveu... Tão Sherlock!

Perfeito, realmente.

Você captou exatamente a forma como Holmes faria! E o Watson... Ah, o Watson sendo o Watson, né? haha

Mas enfim!

Nem preciso dizer o quanto amei!

Beijinhos melados cheios de admiração!

Tia sofi // Panda

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/566259///offset/0/>. Acesso em: 06/06/2016.



**Samyaza**  
27/02/2015 às 19:32 • A Vida em Baker Street

Você está de parabéns. As personagens, os lugares está tudo bem descrito. Mesmo muito bom, adorei!!



**The Escapist**  
14/02/2014 às 10:11 • A Vida em Baker Street

Oii  
Here I am!  
Parabéns pela história, foi bem legal e o herói que você escolheu é um dos meus preferidos, como não amar o Dr. Watson, né verdade? De modo geral você conseguiu transmitir muito bem a essência dos personagens, o que, convenhamos, é uma tarefa bastante difícil, especialmente quando falamos de Sherlock, né? Apenas nesse comedinho "o que indica um misto de curiosidade e irritação, imagino. Mas só imagino, porque Sherlock é indecifrável!", não sei, mas acho que indecifrável não seria a melhor palavra, de algum modo, John conhece bem as nuances de Sherlock e tal, talvez a expressão dele fosse surpreendente ou algo assim. Anyway, a fic foi ótima, alguns pequenos deslizes apenas na pontuação dos diálogos, mas nada que desmereça o seu trabalho :D Parabéns, boa sorte no desafio.



**J R Mamede**  
11/02/2015 às 14:29 • A Vida em Baker Street

Olá! Estou para ler esta fic há muito tempo, mas acabo esquecendo, hehe Hoje, finalmente, estou aqui! Achei a narrativa ótima; deu para matar a saudade de Sherlock e Watson, já que estou esperando a quarta temporada ansiosamente. Sério, não sei se vou aguentar esperar tanto tempo! kkkk Você conseguiu retratar muito as personalidades das personagens. Li, imaginando a voz sociopata de Sherlock e a voz branda e amiga de Watson. Amo esses dois ♥ A escrita está ótima e a estória foi muito bem narrada. Parabéns! Beijos!

Fonte: <https://fanfiction.com.br/reviews/historia/566259///offset/0/>. Acesso em: 06/06/2016

Nos comentários acima, podemos verificar que apenas o comentário feito pela usuária Samyaza se prende a uma linguagem um pouco mais formal, sem uso de internetês e gírias ou expressões típicas da linguagem oral e informal, porém o usuário comete alguns erros em relação à concordância dos elementos da sentença, o que deixa a frase um pouco confusa, porém, sem prejudicar seu sentido.

Nos outros dois comentários, feitos pelos usuários J R Mamede e The Escapist, notamos que predomina uma linguagem intermediária, uma vez que ambos utilizam uma escrita dentro da norma padrão, usada em nosso dia-a-dia, e ao mesmo tempo fazem o uso de expressões estrangeiras, como "Here I am" e "Fic". Além disso, ambos utilizam traços típicos da linguagem oral como o uso do "Né" e "olá!". Identificou-se também o uso das onomatopeias "hehehe" e "kkkkk", utilizadas para reproduzir o som de risadas, e, por fim, encontramos um emoji em formato de coração.

A partir da análise dos comentários, foi possível constatar que os usuários utilizam uma linguagem tanto coloquial quanto próxima à linguagem formal da língua. Dos vinte e cinco comentários, cinco fizeram uso de onomatopeias para reproduzir sons de risada, como o "kkkk" e o "hehehe"; nove utilizaram gírias ou expressões típicas da linguagem oral, dentre eles, os mais utilizados foram "Ah!", "Uau!" e "Wow".

Em sete comentários apareceram também palavras e expressões de língua estrangeira, como "Here Iam!", "Buenos Dias!", "Fandom", "Shipaveis", "fic", etc. Dez usuários fizeram usos de emojis em seus comentários, sendo os emojis de corações os mais frequentes. Doze comentários apresentaram grifos diferenciados, os mais comuns entre eles foram o uso das palavras em caixa alta, negrito ou itálico e também uso excessivo de pontos de exclamação, que tinham como finalidade chamar atenção para a entonação da leitura. Apenas seis exemplares não apresentaram nenhuma destas características, prendendo-se apenas ao uso formal da língua.

Quanto ao tipo de informação que os comentários veiculam, foi possível constatar que todos possuem o propósito de apresentar o ponto de vista do leitor em relação ao que ele achou da *fanfic* lida, grande parte dos comentários foram escritos apenas com a finalidade de fazer elogios e incentivar o autor da história.

Em alguns dos comentários, foi possível verificar tanto a presença de elogios quanto de sugestões e críticas ao que o autor poderia ter melhorado na história de acordo com a

opinião dos leitores em relação à *fanfic*. Ressaltamos também que o comentário presente na página *Nyah! Fanfiction* apresentou-se de modo diferenciado, pois foi mais utilizado pelos usuários para fazer elogios e sugestões do que para comentar ou tecer críticas à estória a que se referia, pois este é o principal objetivo do gênero comentário, que aqui desempenha uma nova função e possui novo propósito.

## 5 Resultados Obtidos

A partir do que foi discutido e analisado em nosso trabalho, foi possível constatar, a partir dos comentários da *fanfic* "A Vida em Baker Street", que os leitores utilizaram uma linguagem tanto com aspecto coloquial quanto próxima a uma linguagem mais formal da língua. Dos exemplares analisados, encontramos apenas seis que se prenderam ao uso de uma linguagem mais formal, pois não apresentaram marcas de oralidade, uso de gírias ou expressões, emoji e onomatopeias, já os dezenove comentários restantes, apresentaram uma mescla entre o formal e o coloquial, pois utilizaram algum tipo de recurso que fugisse da norma padrão, sendo eles: onomatopeias, gírias, expressões, marcas de oralidade, emoji e grifo diferenciado.

No que diz respeito aos tipos de informação que são veiculados nos comentários da *fanfic*, foi possível constatar que todos possuem o propósito de apresentar o ponto de vista do leitor, grande parte dos comentários apresentou também elogios e incentivos ao autor da estória. Em alguns dos comentários foi possível identificar tanto elogios quanto sugestões e críticas ao que poderia ser melhorado na opinião dos leitores em relação à escrita.

## 6 Considerações Finais

Após as ideias aqui discutidas, consideramos que é necessário sempre estar estudando e analisando estes gêneros já existentes e que a cada dia têm sofrido mudanças e alterações com o surgimento das novas tecnologias. Constatou-se que o comentário *online* presente na página *Nyah! Fanfiction* apresentou-se de maneira diferente, uma vez que foi mais utilizado pelos usuários com a finalidade de tecer elogios e sugestões do que para

comentar ou criticar a história a que se referia, pois este é o principal objetivo do gênero comentário, que aqui desempenha uma nova função e possui um novo propósito.

### Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KOCHE, Vanilda Santon. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 53-58.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, R. M. C. **De onda em onda: a evolução dos cyberdiários e a simplificação das interfaces**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 09/04/2016.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C.(Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.p.68-90

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

---

## PROPÓSITOS COMUNICATIVOS: UMA ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DO GÊNERO NOTÍCIA E COLUNA DO JORNAL DO SINDICATO DOS COMERCIÁRIOS DE TERESINA-PI

Francildo Paiva Santos (UFPI)  
*francildopaiva@hotmail.com*

Layana Kelly Pereira de Holanda (UFPI)  
*layana\_holanda@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar propósitos comunicativos dos gêneros notícia e coluna, intitulada *Meta a Bronca*, do jornal impresso e comunitário Balcão de acordo com a concepção sociorretórica de gêneros, que concebe o texto ligado ao seu local de produção e circulação. As notícias do referido jornal são produzidas por jornalistas que fazem parte da assessoria de imprensa do Sindicato dos Comerciários de Teresina-PI. Consideramos nas análises dos textos a instituição onde as notícias foram produzidas. Analisamos 30 jornais do Sindicato dos Comerciários, dos quais selecionamos 20 textos, entre notícias e colunas. Na seleção dos textos partimos das temáticas dos mesmos, as quais se relacionam com as questões trabalhistas com que estão envolvidos os comerciários. Como resultados parciais, percebemos que apesar de ser característica inerente da notícia a busca pela objetividade, elas não são totalmente isentas, devido às crenças e valores que podem fazer parte de uma cultura específica onde as notícias são produzidas. As notícias analisadas apresentaram um grau de parcialidade muito grande, pois divulgam assuntos relacionados a um grupo específico, no caso os comerciários. O aporte teórico contempla autores como Bhatia (2009), Askehave e Swales (2009), Alves Filho (2015, 2011), Biasi-Rodrigues (2012), dentre outros.

**Palavras-chave:** Notícia e Coluna. Ação social. Jornal sindicalista. Propósito comunicativo.

### 1 Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar os propósitos comunicativos dos gêneros coluna e notícia, os quais fazem parte do jornal impresso Balcão pertencente ao Sindicato dos Comerciários de Teresina-PI. Esta pesquisa se torna relevante porque o jornal Balcão tem uma história junto à categoria comerciária, abordando temáticas sobre reivindicações de melhorias para os trabalhadores do comércio, dessa forma, contribuindo para uma ação social que auxilia para a construção de uma sociedade mais justa e digna.

O trabalho está fundamentado na teoria de gêneros que considera o entorno social, pois de acordo com os novos estudos dos gêneros, podemos constatar que as análises das pesquisas já realizadas nessa perspectiva não se baseiam apenas na forma, no conteúdo e no estilo composicional dos gêneros, mas também na observação dos contextos de uso, bem como

dedicam uma atenção mais criteriosa para aqueles que produzem e manipulam os gêneros. Assim, a etnografia contribui de forma significativa para a análise dos gêneros e pode trazer explicações para a organização textual, que muitas vezes, pode estar diretamente ligada a objetivos e interesses particulares da instituição e dos produtores dos gêneros.

Sabemos que a principal função de uma notícia é informar sobre fatos recentes e relevantes e que sejam do interesse público. Em contrapartida, devemos nos atentar para o fato de que esse propósito explícito das notícias talvez não seja o mais importante para todas as instituições jornalísticas, pois algumas delas podem estar imbuídas de valores e crenças particulares indicados na forma como os textos são produzidos. De acordo com Brait (2005), apoiada em escritos de Bakhtin, nenhum enunciado é totalmente objetivo ou isento, ou seja, pode conter marcas subjetivas daqueles que enunciam. E é a partir dessa reflexão que podem surgir os implícitos nos textos, os quais se ligam a atitudes e valores dos sujeitos produtores.

## **2 Concepção de Gêneros no Suporte Jornal Impresso: Perspectivas Atuais sobre o Gênero Coluna**

O termo coluna advém da organização das matérias que ficavam dispostas em blocos de textos verticais, de cima para baixo. A designação coluna surgiu na imprensa norte-americana em meados do século XIX, como ressonância das mudanças por que passavam os jornais, especialmente do anseio por deixarem de ser doutrinários e passarem a ser praticados e vistos como informativos. Portanto, não se pode então, isolar a cultura e sociedade para se entender gêneros. A discussão acerca de gêneros na perspectiva sociorretórica é importante, uma vez que a sociedade leitora necessita compreender mais acerca das intencionalidades comunicativas dos gêneros, principalmente os da esfera jornalística, no caso o suporte jornal, que traz o gênero coluna. Dias (2015) apresenta que o gênero coluna possui características fixas nos jornais e trata de assuntos variados.

O gênero coluna se aproxima de outros gêneros de caráter opinativo da esfera jornalística, como o editorial, carta, o comentário e por entendermos que os gêneros são criados em fatos da realidade, corroboramos com a concepção de Carvalho (2005), ao dizer que “os gêneros são responsáveis por organizar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido” (p. 133).

Para o pensador da teoria da Literatura, Bakhtin (1992), a língua, por ser socio-histórica, materializa-se entre indivíduos socialmente organizados que produzem enunciações, produtos da interação locutor-ouvinte. Para tanto, a interação verbal é um traço fundamental da língua que só se realiza (e só tem existência de fato) nas enunciações. Para o autor a utilização da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, específicos e inerentes da atividade humana. Para ele o enunciado apresenta as condições relativamente estáveis e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas em termos de conteúdo temático, mas pela sua utilização da linguagem em sociedade.

Numa análise de gêneros como comportamento linguístico, Bhatia (2009) entende que os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso por três pontos. O primeiro é a ênfase no conhecimento convencionalizado, o segundo no que tange à versatilidade e por fim uma análise de gênero na tendência para inovação, advinda da natureza essencialmente dinâmica do gênero. Em consonância, mas com a perspectiva de gênero como ação social, Miller (2012, p. 24), enfatiza que “o gênero se torna mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e feito, um aspecto da ação social”, podemos, então, compreender que as padronizações dos gêneros são relativas às situações da tradição cultural de um grupo social para que satisfaçam suas necessidades comunicativas e sociais.

Dentro do jornal, o gênero coluna é bastante comum, principalmente com notícias de natureza opinativa e muitas das vezes, relativa aos contextos de conteúdo: sociais, políticos e propagandístico. Para Alves Filho (2005), tanto a coluna como um artigo de opinião, defende uma concepção de autoria de prestígio social e midiológico, que exige que o seu produtor seja, sobretudo, um leitor autorizado.

Na esfera do jornal comunitário e/ou de sindicato temos uma característica peculiar quanto ao propósito comunicativo e ao que Alves Filho (2005) registra sobre coluna: “no caso das colunas, tem-se uma autoria interna, na figura de um jornalista contratado pela empresa e que, também em tese, deve ser mais dependente ou comprometido com a linha editorial do jornal.” (2005, p. 121). No âmbito do jornal de sindicato, observamos que a coluna *Meta a Bronca*, possui bem mais um caráter denunciativo e informativo, não priorizando o prestígio social de A ou B nem um leitor autorizado, visto que a coluna interessa a toda categoria de comerciários e qualquer outro leitor que se identifique na mesma situação.

O jornal impresso é um dispositivo que compreende um conjunto estruturado e articulado de elementos verbais e visuais que formata as mensagens e contribui para lhes conferir um sentido. Sua conformação se dá, historicamente, perpassada por uma complexa rede de relações que envolvem a produção, circulação e recepção de formas simbólicas da linguagem. O jornal de sindicato opta pela divulgação impressa porque atinge bem mais ao seu público-alvo, embora muitos tenham a versão on-line. Em conformidade com o pensamento de Dias (2015, p.69), compreendemos que “o texto curto e direto facilita a vida do leitor que possui cada vez menos tempo para ler gêneros mais longos.” Entendemos, assim, que cada vez mais, jornalistas renomados lançam-se como colunistas, aumentando o número de leitores desse gênero.

### 3 Jornais Sindicalistas: Breve Contextualização

Um apanhado sobre o jornal impresso de caráter comunitário, conforme Dornelles (2005) temos que no dia 1º de setembro de 1895, circulou pela primeira vez, em São Paulo, provavelmente o primeiro jornal de bairro do Brasil, o *Braz*, ele intencionava pontuar as reivindicações por melhorias de condições de vida da população da época. Os jornais *Sabido* e *Colmeia* da cidade de Porto Alegre, nos anos 1954 e 1967, respectivamente, tinham a finalidade de registrar o cotidiano e disseminar as reivindicações da comunidade; possuíam um caráter voluntariado e não visavam lucro. No Rio Grande do Sul, em 1985, o 1º jornal de características comunitárias se denominava de *Correio do Povo* e naquela época o tipo de jornalismo promovido no Rio Grande do Sul era o político-partidário, que se estendeu até o Estado-Novo.

Desde muitos anos, a noção de jornal como suporte de gênero, se firmou na sociedade e começou a expandir as informações que, por vezes, eram cessadas por grupos maiores e que não observavam os interesses primários da população. A importância da comunicação para os que produzem o jornal do sindicato é uma forma de conscientização e formação dos trabalhadores para a necessidade de buscar novas alternativas de trabalho e condições de vida.

Em nossa sociedade encontramos a circulação de gêneros textuais com as mais variadas classificações e propósitos comunicativos. Entre esses textos podemos encontrar os gêneros jornalísticos, que segundo Silva (2011) são textos publicados em suportes como os jornais e as revistas e estão presentes em telejornais.

Com a presença dos gêneros no domínio jornalístico, houve uma preocupação com a implementação de jornais que atendessem as necessidades da comunidade. As preocupações jornalísticas com o social já faziam parte da vida de norte-americanos e nações desenvolvidas há algum tempo. Porém, entre os anos 60 e 80, nações latino-americanas passaram a enxergar os problemas sociais enfrentados pela comunidade e surgiram a partir disso, os jornais comunitários em nações subdesenvolvidas.

Houve um crescimento acentuado dos jornais populares no Brasil. A partir disso, o surgimento de jornais sindicalistas passaram a ganhar um corpo na sociedade e se organizarem com propósitos específicos, assim como os jornais de grande circulação da época. Jornais de sindicatos ou populares representam os sindicatos e os grupos que lutam por melhores condições de trabalho e salários, buscando assim, servir como uma voz a mais na luta por direitos previstos em lei. Os segmentos comunitários estão ocupando mais espaços nos contextos locais em função ora de coberturas ainda tímidas da mídia, ora se organizando e implementando seus próprios canais/meios pra divulgação de informações relacionadas com os problemas de cada comunidade. É o caso de jornais de sindicatos que se preocupam, desde a feitura de um jornal em si, quanto das temáticas, estrutura organizacional e outros aspectos.

Em tempos passados, os jornais populares eram veiculados utilizando-se de notícias sensacionalistas, nas quais se buscavam a temática do sexo e dos escândalos. Eram anexadas imagens apelativas em que eram explorados temas que apenas reproduzisse a tragédia do outro, afetando assim, a questão da ética jornalística. (SELIGMAN, 2008).

Tempos mais tarde, porém, por volta das décadas de 70 e 80, os jornais populares trouxeram um ar de justiça maior, ou seja, era a luta dos justiceiros em favor do povo. Com a abordagem dessas temáticas, os jornais das bancas se esvaziavam rapidamente onde o discurso empregado por esse suporte era autoritário, deixando assim várias polêmicas em relação ao seu uso posteriormente.

Com relação à linguagem presente nos jornais populares, temos no lugar de uma linguagem “chula”, uma linguagem mais simples, dotada de entendimento pela maioria das pessoas que compõem as classes mais baixas, com prestação de serviços a todo o momento e que passe de certo modo credibilidade na fala dos locutores.

#### 4 Propósito Comunicativo: uma Categoria Privilegiada?

A nova abordagem sobre os gêneros trouxe contribuições quanto a um entendimento mais satisfatório das situações retóricas e dos gêneros. Uma compreensão dos gêneros como ação social pode subsidiar as investigações do analista, o qual não ficará restrito apenas às análises dos textos em si, mas considerando os produtores dos mesmos, bem como a função social que os gêneros representam (MILLER, 2012).

Embora os analistas das abordagens de cunho formalista classificassem os gêneros em uma perspectiva reducionista e afastados das situações nos quais os textos são gerados, Miller (2012) discute uma definição de gêneros como ação social. Esta concepção de gênero justifica pensar que uma análise que leva em conta os gêneros desvinculados dos produtores e leitores, sobretudo em relação a um não detalhamento dos propósitos comunicativos, poderá trazer um alto grau de generalização, não se atentando para as sutilezas dos gêneros.

Considerando, então, o propósito comunicativo como uma categoria privilegiada na análise de gêneros, Askehave e Swales (2009) em sua definição inicial de propósito comunicativo compreende os gêneros como relacionados a um conjunto de propósitos, os quais são compartilhados pelos membros mais experientes de uma comunidade discursiva específica. Esse compartilhamento de propósitos convencionalizados, que modelam a estrutura esquemática dos gêneros, diz respeito a sua integridade genérica.

Segundo Alves Filho (2011, p. 34), “o propósito comunicativo de um gênero equivale às finalidades para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentemente utilizados em situações também recorrentes”, ou seja, as pessoas falam ou escrevem visando atingir objetivos, e esses objetivos podem estar claros ou não, pois dependem da situação retórica.

Portanto, ao longo de seus trabalhos sobre gêneros, principalmente da esfera acadêmica, Askehave e Swales (2009) perceberam que o propósito comunicativo deve continuar como uma categoria fundamental, mas sem desconsiderar os entornos sociais.

Ainda na revisão do conceito em trabalhos posteriores publicados por Askehave e Swales (2009), o autor foi aos poucos modificando a sua base teórica, pois uma relevância passou a ser dada para propósitos velados. Segundo Biasi-Rodrigues (2012, p.729), “[...] de fato, o que se tem verificado em vários experimentos de análise dos gêneros textuais é que, muitas vezes, se

reconhece à primeira vista um propósito do gênero de caráter mais geral.” A autora compartilha da reformulação do conceito de propósito comunicativo de Swales e alerta para a complexidade na definição do propósito em pesquisas de gêneros atuais. Concordamos com Askehave e Swales, quando afirmam que:

[...] Não estamos mais procurando uma simples lista ou ‘conjunto’ enumerável de propósitos comunicativos, e sim um conjunto muito complexo, em que alguns propósitos provavelmente não serão oficialmente ‘reconhecidos’ pela instituição, ainda que sejam ‘identificados’ – particularmente, em situações não oficiais – por alguns de seus membros especializados. (ASKEHAVE E SWALES, 2009, p. 227).

Assim, o propósito é analisado juntamente com outras categorias tanto no aspecto textual como contextual e a análise será dupla em relação a ele; analisar-se-á o propósito em um alto grau de generalização, ou seja, o seu propósito mais imediato, como também em um baixo grau de generalização, em relação aos propósitos mais específicos.

Dessa forma, tanto Swales quanto Bhatia (2009), ratificam que os propósitos comunicativos dos gêneros são múltiplos e sobrepostos e a análise deve ser feita também em relação aos participantes da situação discursiva, observando não apenas os textos em si, mas como os sujeitos produtores e leitores manipulam os gêneros, dessa forma se atentando para os propósitos comunicativos que não estão visíveis na superfície dos textos.

## 5 Metodologia

Seguindo a concepção dos novos estudos sobre gêneros, principalmente da teoria sociorretórica, a qual contempla o texto ligado ao seu local de circulação e produção, lançamos mão de 30 jornais, dos quais selecionamos 20 textos entre notícias e textos da coluna *Meta a Bronca*. O critério utilizado para a seleção das notícias e textos da coluna *Meta a Bronca* se relaciona com as questões trabalhistas, devido o jornal ser sindicalista e defender uma causa de uma determinada categoria, no caso a comerciária de Teresina.

Em nossa metodologia foi realizada pesquisa de campo com entrevistas anotadas e gravadas com 3 componentes da equipe jornalística, na própria sede do sindicato dos comerciários, localizado no centro de Teresina e entrevistamos 3 leitores do jornal e que ao mesmo tempo são comerciários. Todo o processo ocorreu em 3 dias. Levaram-se em

consideração os depoimentos dos sujeitos produtores dos gêneros notícia e coluna, dessa forma, lançando mão de subsídios etnográficos. Portanto, em nossos critérios de análises dos textos objetivamos olhar para os propósitos comunicativos dos gêneros ligados à situação sociorretórica.

As análises das notícias e textos da coluna *Meta a Bronca* foram feitas de acordo com os seguintes critérios: propósitos comunicativos explícitos ou velados presentes em suas temáticas, padrão organizacional dos textos, aspectos linguísticos envolvidos e a posição dos sujeitos produtores em relação à organização e seleção das temáticas dos textos.

## 6 Análises de Notícias e de Textos da Coluna Meta a Bronca do Jornal Balcão

Para a presente análise dos propósitos comunicativos dos gêneros notícia e coluna, apresentamos os textos selecionados do jornal impresso Balcão. Dividimos em: Notícia e Coluna, numeradas em sequência e apresentando a data de publicação.

### Notícia 1: (Jornal Balcão -10/12/2014)



Na notícia apresentada do jornal Balcão, é possível observar alguns componentes importantes para composição do gênero notícia. Vemos que o tipo de linguagem utilizada pelo jornalista para retratar o relato de indignação é constituída de palavra abreviada evidenciando “intimidade” no vocabulário do sindicato para com os comerciários. Uso da pontuação e das aspas pode ser visto como um confronto de ideias juntamente com a relação da figura imagética apresentada de forma caricaturada, expondo revolta por parte do sindicato, que por hora não concorda com a proposta. A descrição da matéria da notícia é marcada por verbos no presente do indicativo, o que indica o sentido de posição contrária ao que está acontecendo no âmbito de negociações trabalhistas. O item imagético, boneco gigante, reflete o discurso da notícia, o sindicato em forma de um boneco gigante e com seus seguidores todos em prol de uma missão, ajuda a corroborar com os propósitos comunicativos em questão: Reivindicação e convite às lutas trabalhistas.

De acordo com Askehave e Swales (2009), o propósito comunicativo não é evidente e nem transparente, portanto, somente quem sabe o que está sendo proposto e o que se torna “indecente” é que poderá compreender os aspectos sociais da matéria. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e restringe as escolhas de conteúdo, forma e estilo.

No caso do jornal do sindicato dos comerciários, observamos que os eventos comunicativos se dão no eixo, principalmente, da crise no comércio de Teresina, e os propósitos comunicativos emergem por ambas as partes: sindicato, na figura dos jornalistas e comerciários aqueles que são os leitores do jornal. Há uma contribuição mútua deles para compor as notícias do jornal até mesmo com estratégia persuasiva de comunicação.

Os que escrevem as notícias relatam que o jornalismo opinativo é a marca do jornal, uma vez que conscientiza um grupo. Segundo os mentores das notícias, tudo é pensando neles, pois os jornalistas expressam verdadeiramente o anseio da categoria, mostram o ponto de vista abertamente e o discurso se sustenta pelas ações que o sindicato ganhou durante várias gestões.

Dessa forma, o padrão organizacional da notícia acima, reflete o que Alves Filho (2005) registra sobre o jornalismo mais genérico: uso de verbos no tempo presente do indicativo, principalmente do verbo *ser*, uso de adjetivos (indecentes, indignadas, comerciárias) no plural a fim de que a notícia ganhe forma de manifestação geral, com o propósito comunicativo de marcar o pensamento revolucionário sobre as causas trabalhistas, conclusões pragmáticas (Os

*patrões imporam* – implicando a ideia de autoritarismo por parte dos que empregam; *A luta dos trabalhadores é avançar e não retroceder nas conquistas* – pressupondo a ideia de continuarem a luta), temas recentes e difundidos pelas notícias (Luta trabalhista) e com preferência por títulos nominais (*sindicato é pra lutar; propostas indecentes*)

**Notícia 2:** (*Jornal Balcão - 17/07/2015*)



Nota-se que no subtítulo, as palavras “escravizam” e “humilham” aparecem em caixa alta enfatizando assim, a preocupação do jornal em chamar atenção do leitor para essa situação, que acontece em vários estabelecimentos comerciais de Teresina. A excessiva jornada semanal de trabalho é um dos temas abordados pelo gênero.

As imagens que aparecem no texto são chamativas, devido ao jogo de cores, aos elementos imagéticos - a imagem de um funcionário acorrentado e abarrotado de papéis e seu superior controlando o tempo de atividades e desconsiderando o horário de trabalho pré-estabelecido pelo sindicato, imagem essa que é possível observar do relógio jogado no lixo. Os donos de lojas são metaforizados como os capitães do mato do tempo a escravidão no Brasil – *Os donos de lojas se transformaram em capitães do mato da atualidade*. De acordo com a pesquisa de campo com os produtores do jornal, trazer diferentes tipos de linguagens para compor o

corpo do jornal é uma estratégia linguística por parte deles para que a matéria seja acessível a vários leitores e que tenham motivação para lerem todos os dias.

O propósito comunicativo da notícia gira em torno de denúncia. Isso é visto de forma intensa na parte final do texto onde o autor afirma que os patrões devem liberar o trabalho do comércio aos domingos, horário livre do comércio na periferia, bem como a abertura durante o carnaval e a semana santa. Observamos também que o foco da notícia se dá em torno de denunciar as práticas abusivas de alguns empresários que ferem tanto a CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas quanto a Constituição Federal, pois trabalho escravo não está em lei, o que remete à ideia de CRIME e PUNIÇÃO.

**Notícia 3:** (*Jornal Balcão - 03/12/2011*)



Podemos perceber na análise dessa notícia uma temática comum com o conteúdo de outras notícias do jornal, bem como uma função informativa em relação aos interesses da categoria trabalhadora. Esta notícia revela um propósito comunicativo explícito: defesa da causa sindical. Os trechos “piso salarial” e “o reajuste foi de 10,03%” podem fazer menção para esse propósito explícito, o qual está relacionado diretamente com assuntos dos comerciários.

Dessa forma, de acordo com as entrevistas realizadas em campo com os produtores das notícias do jornal, o mesmo tem como principal função informar e esclarecer o trabalhador de seus direitos. A notícia acima pode sem pretensão ter esse caráter informativo e esclarecedor, mas esse propósito torna explícito outro, que é a defesa da causa sindical. O jornal não apenas informa sobre interesses da categoria, mas também levanta a bandeira em prol de sua causa, exigindo dos empresários lojistas melhores condições de trabalho.

**Notícia 4:** (*Jornal Balcão - 03/11/2011*).

**Reforma do clube foi compromisso assumido durante campanha, diz Paixão**

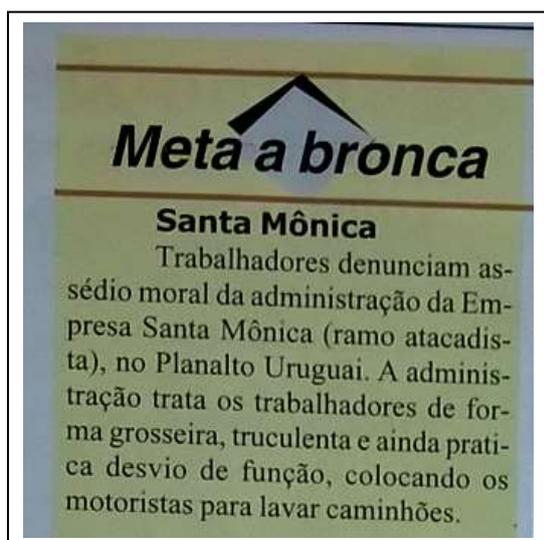
*Paixão disse que, para o próximo ano, estão planejadas a construção de um refeitório, uma piscina pré-olímpica (para competições), além de um ginásio poliesportivo coberto, com várias modalidades esportivas. "Vamos fazer reforma nos campos de futebol, colocando alambrado, iluminação noturna e cabine de rádio", disse.*

Percebemos que o propósito comunicativo implícito em torno da temática dessa notícia no que se refere aos políticos que estão envolvidos com a causa sindical pode ser observado na própria manchete da notícia: "Reforma do clube foi compromisso assumido durante campanha, diz Paixão". Constatamos que as palavras "compromisso" e "campanha", bem como o próprio nome do político "Paixão", pode implicitamente fazer menção ao período eleitoral (período em que são mais constantemente frisadas as propostas e promessas feitas pelos políticos).

Com essa afirmação, podemos perceber que o propósito mais visível é o da contribuição positiva dos políticos com a classe trabalhadora, ou seja, muitos deles podem ter uma história de luta ao lado do sindicato ajudando a reivindicar direitos e melhorias no trabalho para a categoria comerciária. Enquanto que o propósito de promoção desses políticos aparece de forma mais ou menos velada e nesse caso, a participação deles no jornal pode favorecê-los em suas campanhas eleitorais.

Em relação à participação dos políticos nas temáticas dos textos do jornal, bem como apoiando à categoria comerciária nas lutas por melhores condições de trabalho, podemos constatar através da pesquisa de campo que o posicionamento dos jornalistas em relação aos políticos é positiva, já que há uma contribuição por parte deles para o Sindicato e a categoria. Não obstante, na notícia acima podemos perceber nessa contribuição dos políticos um propósito velado: a promoção e divulgação dos seus nomes em uma campanha eleitoral futura.

**Coluna 1:** *(Jornal Balcão - 10/12/2014)*



Observa-se na coluna *Meta a Bronca*, a característica organizacional das notícias como em coluna, fato esse que propicia a leitura eminentemente direta e de fácil compreensão para quem lê. São textos rápidos e escritos como notas. Entendemos que seu conteúdo é essencialmente um campo de denúncia por parte dos trabalhadores, que se ancoram ao sindicato que formaliza a denúncia. São preservados os nomes de quem denuncia para que se conserve a integridade e emprego deles. Não há o momento de refutação por parte dos empresários, porque segundo os jornalistas do jornal, os mesmos já possuem seu objeto de divulgação, que é outro jornal, e, portanto, não haveria necessidade para tal situação.

De acordo com os jornalistas do Balcão, a coluna *Meta a Bronca* é considerada a mais lida, é a parte de maior atrativo do jornal, sendo até cobrada pelos comerciários, quando suas denúncias não são formalizadas. Segundo quem escreve a coluna *Meta a Bronca*, a ideia do jornal do sindicato é conscientizar os comerciários, rever as questões trabalhistas, pensar em conjunto e não que a categoria não seja vista somente como aqueles que gostam de grevarem ou reivindicarem por aumento salarial. Ratificando com os propósitos do jornal Balcão e a preocupação de como a sociedade vê os manifestos do sindicato, a autora Miller (2012) já explicara que as situações sociais são interpretadas culturalmente, “a ação humana é baseada em (e guiada por) sentido e não em causas materiais, no centro da ação encontra-se um processo de interpretação” (ibidem, p. 29).

Nessa perspectiva, Dias (2015) apresenta que um dos propósitos comunicativos da coluna de jornal genérico é: criticar serviço ou comportamento, ou seja, criticar algum problema

de ordem pública, endereçadas, corriqueiramente, aos órgãos públicos, municipais ou estaduais, o que converge com o propósito comunicativo do jornal Balcão.

Ainda conforme Dias, percebemos que o jornalismo sindical assume duas feições, autoria (quem emite a opinião) e a angulação (perspectiva temporal ou espacial que dá sentido à opinião), logo, no jornal Balcão, o destaque está nas duas esferas: ponto de vista e no fato em si. Para aqueles que produzem os textos do jornal Balcão, a forma como a opinião é emitida e o fato relatado provoca na coluna o caráter menos dialógico e com propósitos comunicativos voltados para a solução imediata das problemáticas. Percebe-se então, que algumas notícias da coluna possuem o caráter, por vezes, ameaçador, tais como demissões, pequenos crimes, assédios morais e outros.

**Coluna 2:** (*Jornal Balcão - 10/06/2015*)



A coluna *Meta a Bronca* como todas vistas no Jornal Balcão dos comerciários de Teresina tem o objetivo de funcionar como um porta-voz dos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho, onde eles podem denunciar os abusos e maus tratos que ocorrem nas empresas em que trabalham.

Através das entrevistas feitas aos produtores dos jornais e aos leitores, nota-se que a coluna *Meta a Bronca* é a mais lida pelo público-alvo. De fácil compreensão, com textos curtos e uma linguagem acessível às camadas de trabalhadores do comércio, torna-se chamativa logo

no momento em que o leitor recebe o suporte. Para esse gênero, detalhes excessivos e uma linguagem rebuscada poderiam afastar a massa leitora da coluna, por isso a preferência pela ordem direta das orações – *Os trabalhadores do Supermercado Barroso denunciam humilhação e exploração*.

O propósito comunicativo do gênero é, portanto, denunciar as irregularidades que ocorrem no Supermercado Barroso, entre as quais estão a exploração e humilhação que a empresa causa aos seus trabalhadores, inclusive ao público. Nota-se que, em contrapartida, o Sindicato busca a resolução dos problemas quando afirma que solicitará a intervenção da fiscalização do Ministério Público.

Na coluna, é perceptível também que, apenas uma das versões da história é apresentada. No recorte acima, apenas os funcionários do Supermercado Barroso têm o direito de registro da denúncia, mas a empresa denunciada não tem direito à resposta. As próprias empresas, como afirmam os jornalistas, possuem seus jornais e neles abordam as suas posições, para tanto não se vê a necessidade de haver a refutação da outra parte, pois como nos apresenta, o jornal cuida da vida da classe mais desfavorecida - *empregados* e não dos *empregadores* – empresários. Percebe-se que o propósito comunicativo da notícia, além de denunciar, é mostrar que a força do sindicato é tal qual a força dos empresários.

## 7 Considerações Finais

O que podemos considerar, depois de refletirmos sobre uma concepção sociorretórica de gêneros e das análises das notícias e dos textos da coluna *Meta a Bronca* é que um determinado texto só será compreendido em sua amplitude, se for analisado não apenas a linguagem isolada de seu meio de produção, mas a língua como realmente ocorre nas situações discursivas. Todos nós desenvolvemos hábitos de vida numa relação com hábitos já estabelecidos. Com a língua é a mesma coisa. Os enunciados produzidos pelos usuários de uma língua têm uma ligação com enunciados já ditos anteriormente.

Contemplando o estudo da língua em consonância com a teoria sociorretórica, os textos, os quais foram analisados neste artigo, foram compreendidos observando propósitos comunicativos, bem como a instituição onde esses textos foram produzidos. Percebemos que, apesar de ser característica inerente da notícia a busca pela objetividade, elas não são

totalmente isentas, devido a crenças e valores que podem fazer parte de uma cultura específica que as notícias são produzidas. As notícias analisadas apresentaram um grau de parcialidade muito grande, pois divulgam assuntos relacionados a um grupo específico, no caso os comerciários.

O que se percebeu também nas notícias do jornal Balcão foi o propósito opinativo, que é próprio do gênero carta de leitor. Isso acontece devido o jornal ser bastante parcial (tem como foco notícias relacionadas a uma categoria) posicionando-se de maneira direta em relação ao fato noticioso. No que concerne a algumas notícias, percebemos que nem todas apresentam características inerentes desses gêneros, pois mesmo que esses textos sejam considerados notícia pelos jornalistas do Balcão, constatou-se em nossas análises, e de acordo com a teoria já discutida, que essas notícias podem ser questionadas quanto ao seu caráter de notícia.

As notícias e colunas 1 e 2, conforme as entrevistas feitas pelos jornalistas do jornal Balcão, são marcadas pelas denúncias que a categoria prioriza em registrar. A noção de gênero como ação social e como estrutura releva uma amplitude do que seja uma mera notícia, que possua um caráter argumentativo e por vezes imparcial. No sindicato, o jornalismo apreende formas e conteúdos característicos de um grupo social que não se vê preso a modelos sociais, e genuínos, a categoria em questão tenta ampliar a noção desse gênero, comportando assim, um gênero híbrido, em que noticia e opina ao mesmo tempo, sem deixar de lado o caráter de evidenciar um caso social em busca da conscientização de uma massa trabalhadora.

As análises e as reflexões aqui contempladas não encerram, e nem poderiam em convergência com a teoria sociorretórica de gêneros, os estudos sobre análise de textos em uma relação direta com seu local de produção. Os textos devem ser vistos em sua relação com a história de outros textos que também foram produzidos em um determinado tempo e cultura. Ou seja, deve se observar e analisar os textos em uma cadeia de outros elementos que estão inter-relacionados.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo**. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)>. Acesso dia 22 de nov. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ASKEHAVE, I; SWALES, J. M. **Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução**. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

CARVALHO, G. de. **Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação**. IN: MEURER, Adair Bonini; MOTTA-ROCHA, Désirée. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Martins Eduardo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dialogismo e construção do sentido / organização**: Beth Brait. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BHATIA, V. K. **A análise de gêneros hoje**. In: BEZERRA, Biase-Rodrigues, Cavalcante. *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.

BIASE-RODRIGUES, B. **O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões**. *Ling. (dis)curso*, volume: 12, Tubarão Janeiro, 2012.

DIAS, M. do L. da S. **Gênero Coluna Social nos jornais Piauienses**. Dissertação (Mestrado em Linguagem) - Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina – Piauí, 2015. Disponível em: <<http://www.cataphora.com.br/2008/02/teses-e-dissertacoes-desenvolvidas-por.html>>. Acesso dia 14 de dez. de 2015.

DORNELLES, B. **Os primeiros jornais de bairro comunitários de Porto Alegre**. Porto Alegre, Revista FAMECOS, nº 27 de ag. de 2005. Disponível em:< [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/2585](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/2585)> . Acesso dia 22 de nov. de 2015.

MILLER, R. C. **Gênero Textual, agência e Tecnologia**. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (tradutoras). São Paulo: Parábola, 2012.

SELIGMAN, L. **Jornais Populares de Qualidade: ética e sensacionalismo em um novo fenômeno no mercado de jornalismo impresso**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo e UESP (Universidade Metodista de São Paulo), nov. de 2008. Disponível em:< [http://www.academia.edu/385712/Jornais\\_Populares\\_De\\_Qualidade\\_%C3%A9tica\\_E\\_Sensacionalismo\\_Em\\_Um\\_Novo\\_Fen%C3%B4meno\\_No\\_Mercado\\_De\\_Jornalismo\\_Impresso](http://www.academia.edu/385712/Jornais_Populares_De_Qualidade_%C3%A9tica_E_Sensacionalismo_Em_Um_Novo_Fen%C3%B4meno_No_Mercado_De_Jornalismo_Impresso)>. Acesso dia 04 de dez de 2015.

SILVA, P. H. **Os gêneros jornalísticos e a notícia**. Anais do SILEL. Volume 2, Nº 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <[www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/.../silel2011\\_2177.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/.../silel2011_2177.pdf)>. Acesso dia 01 de dez de 2015.

---

## RECEITA MÉDICA & BULA DE MEDICAMENTOS: *CONTINUUNS* INTERACIONAIS NO EVENTO DE LETRAMENTO CONSULTA MÉDICA

Francisco Renato Lima (UFPI)<sup>11</sup>  
fcorenatolima@hotmail.com

Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI)<sup>12</sup>  
angelifreire@oi.com.br

**Resumo:** Toda atividade humana acontece mediada pela linguagem, fato que possibilita ao sujeito, construir-se na e pela interação discursiva. Nesse *continuum* interacional, os gêneros discursivos possibilitam essas ações, construindo, reconstruindo e estabilizando os sentidos das práticas discursivas entre os sujeitos. Neste estudo, trata-se da receita médica e da bula de medicamentos, como gêneros discursivos da esfera médica, que medeiam e asseguram uma continuidade do processo comunicativo entre médicos e pacientes, realizado durante o evento de letramento consulta médica. À luz da abordagem bakhtiniana, objetiva-se analisar as diferentes configurações, funções e papéis assumidos por esses gêneros na relação comunicativa entre médicos e pacientes. Acrescenta-se a essa abordagem, as leituras de: Adam (1992), Bronckart (2008/2012), Costa (2009), Dolz, Schneuwly (2004), Koch (2012), Lima (2016), Marcuschi (2010/2011); além de Kleiman (1995), Lopes (2006), Soares (2010), Street (1995/2014), entre outros, ao tratar do letramento, como prática social, realizável por meio de práticas e eventos de letramento. O *corpus* desta análise faz parte do material coletado para uma pesquisa de Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI) (LIMA, 2016), o qual está constituído de 45 registros fotográficos de receitas médicas; além de 48 entrevistas (45 com pacientes e 3 com médicos), nos quais esses sujeitos relatam, tanto sobre as receitas, como sobre a presença da bula de medicamentos nessa relação comunicativa. Dadas as propriedades composicionais e os propósitos comunicativos desses dois gêneros, conclui-se que eles funcionam como objetos de interação, registrando e estendendo as informações trocadas no evento de letramento consulta médica, no sentido de prescrever e orientar o paciente para o tratamento de um problema de saúde; e que a compreensão dessas informações, pressupõe-se o saber letrado desses sujeitos, no modo como eles interagem e constroem redes inferenciais de sentidos.

**Palavras-chave:** Receita médica. Bula de medicamentos. Evento de letramento consulta médica.

### 1 Considerações Iniciais

Empreender uma discussão sobre gêneros do discurso como *continuuns* de interação entre os sujeitos em contextos de letramento pressupõe, de antemão, que se considere o

---

<sup>11</sup> Graduado em Pedagogia (FSA) e Letras – Português (INET). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM). Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI).

<sup>12</sup> Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

papel que os gêneros assumem na organização da vida social dos sujeitos, nas diversas atividades letradas das quais participam, desde as mais simples às mais elaboradas, em que a presença da língua, oral ou escrita, possibilita a realização dos propósitos comunicativos que atualizam a relação homem e mundo. Dessa forma, os gêneros do discurso estão intimamente ligados à ordem funcional dos acontecimentos do contexto histórico, social e cultural em que são produzidos.

A evidência dessa proximidade é percebida, sobretudo, quando se observa situações específicas de uso da língua, em contextos em que sua utilização se dá baseada em regras tácitas de ordenamento social, que configuram uma efetiva interação. Essas ações constituem o fenômeno do letramento, o qual, neste estudo, será recortado, especificamente, a partir do olhar analítico sobre a categoria: eventos de letramento, os quais são repletos de práticas de letramentos, como situações concretas e observáveis, nas quais os agentes de letramento articulam saberes e experiências relativas ao mundo da escrita, que lhes possibilitam a construção de sentidos e significados sobre o mundo. É nesse entremeio interlocutivo, portanto, que os gêneros assumem suas formas “*relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262) (Grifos do autor) de enunciar o mundo.

Mediante esse entendimento, aponta-se para dois gêneros do discurso que, dadas às particularidades que os constituem, assumem estreita relação de sentidos e possibilidade de construção de significados em uma determinada esfera da atividade humana. Trata-se da receita médica e da bula de medicamentos, que figuram como instâncias mediadoras da comunicação entre médicos e pacientes, tanto durante o evento de letramento consulta médica como, posteriormente, nas situações cotidianas em que os sujeitos precisam lidar com as informações relativas ao contexto médico.

Para ilustração dessa discussão, recorre-se aos dados da pesquisa de campo realizada por Lima (2016) em pesquisa de Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI), com o trabalho intitulado: “*Letramentos em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente*”. O *corpus* da referida pesquisa, realizada no município de Nazária (PI), no primeiro semestre de 2015, constitui-se de 45 registros fotográficos de receitas médicas e 48 entrevistas (45 com pacientes e 3 com médicos). Entretanto, neste texto, utiliza-se apenas uma pequena parte desse material, com exemplos que ilustrem a relação entre gêneros discursivos, eventos e práticas de letramento.

Teoricamente, essa discussão se fundamenta em uma linha de abordagem bakhtiniana, que se avizinha as teorizações vygotskyanas sobre o sócio construtivismo, proposto na Escola de Genebra, representada principalmente, por Schneuwly/Dolz (2004); e também, Bronckart (2008/2012), ao propor o interacionismo sociodiscursivo (ISD), concepção teórica que articula olhares sobre as atividades de linguagem e os gêneros discursivos, tendo por base uma articulação entre Vygotsky e Bakhtin. Recorre-se, ainda, a leitura de autores, como Adam (1992), Bronckart (2008/2012), Dolz, Schneuwly (2004), Koch (2012), Marcuschi (2010/2011); Kleiman (1995), Lopes (2006), Soares (2010), Street (1995/2014), entre outros, que empreendem os estudos dos gêneros em uma perspectiva enunciativa de linguagem, concebendo-a como forma de interação.

Essas proposições se articulam em três partes. Na primeira, trata-se de práticas sociais e eventos de letramento, particularizando a consulta médica. A segunda aponta para os gêneros discursivos e as possibilidades de interação entre os sujeitos da linguagem, a partir do caráter injuntivo das sequências textuais que formam os gêneros. E na terceira parte, exploram-se os *continuuns* interacionais e as práticas de letramento possibilitadas pela receita médica e a bula de medicamentos. Atinentes a essas ideias, as considerações finais, buscam articulá-las, acreditando ter acrescentado às perspectivas teóricas já propostas sobre linguagem, gêneros discursivos e letramentos.

## **2 Práticas Sociais e Eventos de Letramento: Conchaves Teóricas**

O alcance social das práticas de leitura e escrita na sociedade é vasto e principalmente, (des) ordenado, do ponto de vista de possibilidade de interação social. Por conta disso, reconhece-se hoje, a dimensão histórico-cultural dessas práticas, vislumbradas, sobretudo, pelas perspectivas teóricas dos Novos Estudos do Letramento (NLS - *New Literacy Studies*, STREET, 1995/2014), que o concebem como exercício prático da interação crítico-social entre o mundo e a escrita, com base na compreensão das formas de sistematização e organização social dessas práticas na sociedade.

Como fruto dessa percepção, destaca-se o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984/1995), que apoiado nas noções de evento de letramento e práticas de letramento, propostas por Heath (1982), desenvolve a teoria, a partir da distinção entre

modelos “autônomos” e “ideológicos” de letramento, em que o primeiro refere-se às habilidades individuais do sujeito, desenvolvidas principalmente na escola, espaço onde a escrita é vista como um produto completo em si mesmo; e o segundo, configura-se como as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, situadas em contextos socioculturais e de estruturas de poder (KLEIMAN, 1995).

Street (1984/1995) considera o modelo ideológico de letramento, partindo da necessidade de analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 07), nos quais os sujeitos agem com e por meio da escrita. Isto, porque, as diversas maneiras que os sujeitos utilizam e “consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” (STREET, 2003, p. 05), fato que leva o autor, a considerar todo o letramento como sendo ideológico, pois embora os modelos destacados contraponham-se, a partir de diferenças no modo como concebem a língua, eles não são excludentes: “o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo” (p. 09) e, por isso, nenhuma manifestação de uso da língua é neutra, são construídas, portanto, a partir de uma ideologia subjacente.

Na mesma linha de entendimento, e conjuntamente, Barton; Hamilton (1998) também desenvolvem uma distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, que amplia cada vez mais, essa noção de letramento, conferindo assim, grande destaque aos estudos que envolvem a escrita relacionada com as práticas sociais. Para os autores, esse *contínnum* de práticas de letramento envolve,

os modos culturais gerais da utilização da língua escrita a que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, as práticas não são unidades de comportamento observáveis, pois também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência que as pessoas têm do letramento, as construções do letramento e os discursos do letramento, como as pessoas conversam sobre o letramento e constroem seu significado. Esses processos são internos ao indivíduo; ao mesmo tempo, as práticas são os processos sociais que ligam as pessoas umas às outras, e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7-8)

Com base nisso, o letramento constitui um entremeio interativo entre a linguagem e o mundo, onde os sujeitos têm a possibilidade de construir a identidade e a autonomia crítica, através dos usos efetivos da língua. Desse modo, ele “[...] não é pura e simplesmente um

conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72), e, assim, a distribuição desses usos ocorre conforme os contextos de produção discursiva e os propósitos comunicativos dos interlocutores. Para Scribner; Cole (1981, p. 236):

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências ('escrita alfabética promove abstração', por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.

Assim, as ações sociais dos indivíduos são resultantes e condicionadas pelas circunstâncias de participação em um conjunto de práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita para além das práticas desenvolvidas pela escola. E com base neste entendimento consideram-se letramentos, no plural, situando, entre eles os letramentos em contextos de consulta médica, quando se trata a seguir, a luz da necessidade de reconhecer as múltiplas formas de organização e apresentação da escrita na sociedade.

### *2.1 O evento de letramento consulta médica em foco*

Dentro dessa discussão sobre práticas sociais e eventos de letramentos situados em contextos específicos, figura a consulta médica, que ocorre em contextos hospitalares. Fundamenta-se essa discussão, a partir de Lopes (2006, p. 56) que, baseada nos teóricos citados anteriormente, aponta que “as noções *evento de letramento* e *práticas de letramento* constituem face de uma mesma realidade interacional” (Grifos da autora). Desse modo, pode-se dizer que elas se entremeiam, constituindo possibilidades de se compreender as manifestações explícitas ou implícitas do lugar social do sujeito no mundo por meio do envolvimento em situações de práticas de linguagem.

O reconhecimento dessas práticas sociais torna-se fundamental para a compreensão do letramento como um fenômeno eminentemente sociocultural, em que os sujeitos envolvidos na consulta médica – o médico e o paciente - leem criticamente o mundo, a partir

do contato com a leitura, seja no sentido alfabético formal, de domínio do código, seja pelo reconhecimento e compreensão dos usos sociais da escrita entremeando suas ações. E nesse conchave interativo, destacam-se duas peças escritas fundamentais: a receita médica e a bula de medicamentos, gêneros discursivos sobre os quais se discorre também neste estudo.

Ainda sobre eventos e práticas de letramento, Lopes (2006, p. 57) destaca que: “os *eventos de letramento* processam-se conforme as regras tacitamente estabelecidas, e podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas para elaborar uma peça escrita ou para ler alguma previamente produzida”, e que “o *evento de letramento*, então, caracteriza-se como uma unidade concreta, por isso, observável e passível de descrição e de análise, uma vez que eventos são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito” (2006, p. 57). Já “as *práticas de letramento* configuram-se em unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no *evento*” (2006, p. 57) (Todos os grifos são da autora).

Na concepção de Street (2001, p. 11), “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição”, e, portanto, Lopes (2006, p. 58) conclui que: “*eventos e práticas* constituem uma realidade interacional única, passível de diferenciação apenas para efeito metodológico”. Desse modo, essas noções se articulam no sentido de romper com as dicotomias acerca dos usos efetivos da escrita, imprimindo, assim, um caráter de historicidade e de sistematização nas regras tácitas de funcionamento social da leitura e da escrita. Com base nisso, Lima (2016, p. 61), referindo-se especificamente ao evento de letramento consulta médica, aponta que:

[...] os eventos de letramento constituem acontecimentos sociais que giram em torno da escrita, sendo mediados por regras e situações hierárquicas entre os participantes. No caso da consulta médica, essas relações vão ser determinadas pelas interações entre o médico e o paciente, que situados em um ambiente específico e apropriado para aquele acontecimento (no caso, o consultório), utilizam-se de artefatos linguísticos que evidenciam suas posições sociais e as formas como procedem com o uso da linguagem nas interações.

Considera-se, a partir disso, o caráter situado e organizado que compreende o evento de letramento consulta médica, repleto de práticas de letramento, explicitadas através de situações de uso oral ou escrito da língua, onde os sujeitos interagem socialmente através de alguma peça escrita, que nesse caso, são as receitas médicas e as bulas de medicamento,

gêneros discursivos, que mantém ativa a comunicação entre médicos e pacientes seja no momento exato de realização da consulta, ou posterior, fora do consultório médico.

### 3 Os Gêneros Discursivos e as Possibilidades de Interação Entre os Sujeitos da Linguagem

A situação social e o contexto histórico e cultural em que as interações acontecem são heterogêneos e pressupõem que sejam organizadas ações com a linguagem que respondam às necessidades de comunicação entre os interactantes do discurso. Conforme as especificidades do evento ou da esfera comunicativa em que estão envolvidos, os sujeitos recorrem aos gêneros discursivos como amuletos, que engendram a articulação entre o mundo particular e o mundo social do qual ele faz parte, constituindo, assim, um ininterrupto processo de atualização dos modos de ser, estar e pertencer, por meio da linguagem.

Essa compreensão, de base bakhtiniana, é apontada também por Marcuschi (2010, p. 19), quando considera a linguagem em uma perspectiva interacional, e nisso, os gêneros promovem a interação discursiva nas práticas e eventos de letramento das quais os sujeitos participam, uma vez que eles são

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

A autenticidade disso pode ser observada nas situações de uso da língua, desde as mais simples às mais complexas, as quais são organizadas a partir de formas comunicativas muito específicas – os gêneros do discurso, identificados por “aspectos sociocomunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2010, p. 22), ou “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18) que possibilitam as interações sociais.

Nesse processo, os gêneros funcionam como elementos possibilitadores de práticas comunicativas específicas (chamadas, neste estudo, de práticas de letramento) localizadas

nos eventos comunicativos (eventos de letramento, por sua vez). Ao atuarem nessas instâncias de linguagem, atendem a diferentes propósitos do “agir comunicativo” (HABERMAS, 1987) *apud* Bronckart (2012), que constitui “a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos” (BRONCKART, 2012, p. 30), orientada por “um modo de confrontação entre os elementos do mundo vivido que direcionam, primariamente, esse engajamento e os sistemas de conhecimentos formais, a partir dos quais se desenvolvem as avaliações sociais (as contestações e as justificativas) desse agir” (BRONCKART, 2008, p. 28).

Na pluralidade dessas ações, evidenciam-se os domínios letrados dos sujeitos, pela forma como respondem as necessidades comunicativas na leitura dos gêneros discursivos. Nessas práticas, os modos de organização da linguagem possibilitam que de acordo com o propósito ou expectativa pretendida, os interlocutores utilizem de mecanismos que os ajude a construir um significado para as coisas, partindo de sua experiência de mundo e letramento social. Esse engajamento se dá a partir de sua inserção em práticas sociais concretas, nas quais atuam diversas forças ideológicas e de construção de identidade, corroborando para uma veiculação entre sujeito e mundo através da língua (STREET, 1984).

Tem-se, com isso, diferentes maneiras de agir argumentativamente, com a linguagem, dado o seu caráter “essencialmente argumentativo” (KOCH, 2012), o que possibilita aos sujeitos assumirem papéis na negociação de sentidos na troca e diálogo com os interlocutores, constituindo assim, uma “forma de inter-ação social” (KOCH, 2012, p. 128). Essa interação é construída, principalmente, pelo contato com os gêneros de discurso / textos, que são distribuídos em sequências textuais, de diversas tipologias, dentre elas, a injuntiva, conforme se discute a seguir, tendo em vista os dois gêneros pesquisados: a receita médica e a bula de medicamentos.

### *3.1 Sequências textuais de tipologia injuntiva: forma de organização dos gêneros*

A natureza da atividade comunicativa humana é permeada pelo princípio dialógico de interação pela linguagem, seja oral ou escrita, o que Bronckart (2012) chama de “interacionismo sociodiscursivo”, considerando as variáveis psíquicas, psicossociais e culturais que constituem os fatos da língua. Esse dinamismo funcional e aplicado às práticas de linguagem está presente nas sequências textuais, constituídas de *narração*, *argumentação*,

*exposição, descrição, injunção e diálogo*; utilizadas conforme os efeitos de sentido pretendidos.

Ao tratar dos gêneros, Adam (1992), considera-os pela questão do domínio discursivo ou formação discursiva, referindo que eles são formados por “sequências textuais”, como protótipos que atuam como representações organizadas pelo sujeito no desenvolvimento de suas atividades.

Conforme essa classificação de Adam (1992), Bronckart (2012, p. 237) aponta que a sequência injuntiva “é sustentada por um objetivo **próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”, e assim, “o agir linguageiro se traduz em um texto” (BRONCKART, 2008, p. 87) (Grifos do autor).

Também sobre a mesma questão, Dolz; Schneuwly (2004, p. 52) referem-se as capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, e assim, os gêneros textuais em que predomina o caráter injuntivo podem ser incluídos na ordem de “descrever ações”, “instruções e prescrições” na “regulação mútua de comportamentos” conforme normas, a fim de alcançar um objetivo.

Desse modo, tanto a receita médica, como a bula de medicamentos, inserem-se na sequência textual injuntiva, “uma vez que nas situações de uso, induzem atos e explicitam práticas sociais, organizam relações de saber agir com e sobre o mundo, de forma ordenada, temporal e lógica, por meio de etapas sequenciadas” (LIMA, 2016, 68). No caso da receita, os comandos a serem seguidos a partir de sua construção, partem, segundo Rosa (2007), da exposição de um plano de ação, instrucional, que guia os sentidos e os propósitos a que se destina. Já a bula diferencia-se, pois é “um gênero construído em uma esfera industrial-profissional” (LIMA, 2016, p. 67), mas em seu processo de produção, obedece a estrutura do enunciado, marcados por sua composição, conteúdo temático e estilo, conforme (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Costa (2009), em detalhado estudo sobre os gêneros, a partir de um diálogo entre a Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2011 [1979]) e a Teoria dos Gêneros Textuais de Bronckart (2012), apresenta uma definição para esses dois gêneros em discussão. Respectivamente, a receita e a bula:

**RECEITA (v. INSTRUÇÃO, PRESCRIÇÃO):** prescrição (v.) médica referente a medicações ou cuidados a serem administrados aos pacientes. Também se refere a

fórmulas a serem aviadas em farmácia de manipulação e fórmulas para a preparação de produtos industriais ou de economia doméstica. Em culinária, são instruções que orientam a preparação de uma iguaria. Em todos os casos, predomina uma linguagem instrucional com uso de formas verbais (imperativo, infinitivo) de valor imperativo e impessoal. Em culinária, a receita estrutura-se geralmente em duas partes: Ingredientes e Modo de Preparo (Confecção), incluindo-se, muitas vezes, a maneira de servir. (COSTA, 2009, p. 175)  
(Em negrito e Maiúsculo: Grifos do autor; Em sublinhado: Grifos meus)

**BULA:** [...] Na farmacologia, como suporte de textos, trata-se de um impresso que acompanha o medicamento e contém informações (mais/menos detalhadas) sobre a sua composição, utilidade, posologias, contra-indicações, etc. Numa linguagem técnica, formal, às vezes, até complicada para o leigo, embora na parte de “informações ao paciente” se procure ser menos técnico, fonte bem pequena, a bula, em geral, compõe-se de:

(i) identificação do medicamento: nome, forma farmacêutica (pomada, creme...), uso e composição;

(ii) informações ao paciente: ação esperada do medicamento, riscos, modos de uso...

(iii) informações técnicas aos profissionais de saúde: características farmacológicas, indicações, contraindicações, posologia, advertências, armazenagem, interações medicamentosas, reações adversas, superdosagem...

(iv) créditos (v.): profissional responsável, laboratório/fabricante, endereço (v.) completo;

(v) informações sobre atendimento ao consumidor: endereços e telefones. (COSTA, 2009, p. 49-50)

(Em negrito e Maiúsculo: Grifos do autor; Em sublinhado: Grifos meus)

Diante disso, afirma-se que, esses dois gêneros envolvem o diálogo e a interação, nas atividades de linguagem que intermedeiam entre os sujeitos, os quais assumem posturas ativas e responsivas, conforme se verifica a seguir, na análise.

#### 4 Receita Médica & Bula de Medicamentos: dos *Continuuns* Interacionais e das Práticas de Letramento

Essa amostragem do *corpus* é composta de duas partes, nas quais os sujeitos são identificados conforme a classificação proposta por Lima (2016). Na primeira, têm-se as representações de dois pacientes, sobre o evento de letramento consulta médica, situando o papel da receita médica, na comunicação com o Médico 3 (**M<sub>3</sub>/UBS<sub>3</sub>**): **P<sub>39</sub>/UBS<sub>3</sub>** (Paciente 39/Unidade Básica de Saúde Bom Jardim) e **P<sub>41</sub>/UBS<sub>3</sub>** (Paciente 41). Na segunda, também, o relato de dois pacientes, referindo-se a bula de medicamentos, como peça escrita que possibilita a continuidade da comunicação médica: **P<sub>8</sub>/UBS<sub>1</sub>** (Paciente 8/Unidade Básica de Saúde Nazária) e **P<sub>35</sub>/UBS<sub>3</sub>** (Paciente 35).

#### 4.1 Dos contínuuns da receita médica

Em sua representação, P39/UBS, especifica, o diálogo que teve com M3 a fim de compreender o nome do remédio escrito na receita médica:

**P39/UBS3:** [...] *ai ele me deu a receita aqui e eu não compreendi o nome do remédio, ele falou mais e ai eu disse: 'como é nome aqui doutor?', ele disse: 'Xefa', ai aqui em baixo eu fui, só pelo que eu já tenho costume de ver letra de médico vi aqui só na hora é de doze em doze hora, tá aqui. Esse 'Xefa' é oito miligramas né? É. Ai isso eu entendi, mas quando eu passo pra outras coisas aqui dele ai eu fico, porque tem uns médico que até bonzinho pra gente ler, mais ele ai tem a letra muito "garranchuda" muito. Eu sou muito curioso quando o médico tá falando que 'é isso e isso e isso, tem que fazer isso, tem que tomar remédio assim assim', eu guardo logo na minha mente, guardo logo tudim, ai tem minha irmã que tem quatro ano que cuido da minha irmã que mora comigo. Ai quando eu vou com ela no médico ele tá lá falando, falando, falando, tudim tudim, às veze três, quatro receita pra comprar remédio ai tudo, ai eu já já tô entendendo tudim. Esse agora que eu tô levando ela pro psiquiatra lá em Teresina, ele escreve e todo mundo ler a letra dele, escreve tudo direitim, todo mundo ler a letra dele.*

Veja-se, quando ele questiona a questão da legibilidade da letra e da prescrição escritas na receita:

**P39/UBS3:** "Como é nome aqui doutor?"

**M3/UBS3:** "Xefa"

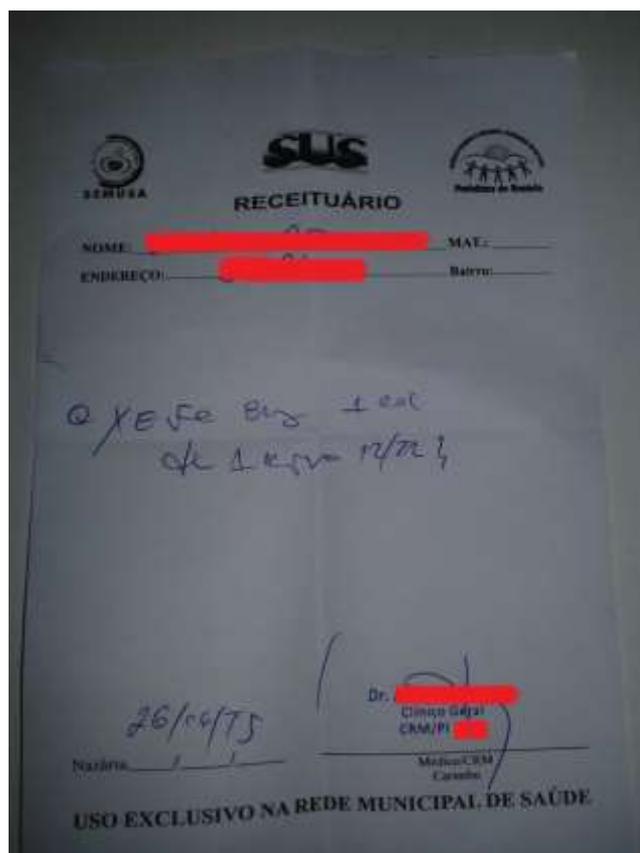
Na leitura, P39 buscou compreender as informações por meio da localização espacial das informações dentro do enquadre do papel da receita: "*ai aqui em baixo eu fui*", o que demonstra seu conhecimento acerca do modo como o gênero receita médica é estruturado com cada item (nome do paciente, nome do remédio, modo e horários de tomar etc.). Ainda em seu caminho de leitura, P39 diz que "*só pelo que eu já tenho costume de ver letra de médico vi aqui só na hora é de doze em doze hora, tá aqui. Esse 'Xefa' é oito miligramas, né?*", identificando assim, no texto da receita, elementos com um maior grau de dificuldade para serem lidos e compreendidos, como o horário de tomar a medicação e os miligramas do remédio, os quais geralmente são escritos por meio de códigos, abreviações e símbolos.

Todo esse percurso de leitura descrito por P39 evidencia o caráter sociocultural e ideológico do letramento, quando o sujeito a partir das experiências com determinado tipo de texto, passa a lê-lo, não necessariamente no sentido literal do código alfabetizado, mas no sentido social, utiliza-se de estratégias de alusão, associações ou aproximações (KOCH,

2014), a fim de retirar as informações estratégicas que possibilitem a compreensão e o desenvolvimento de sua leitura de mundo, posto que essa anteceda a leitura da palavra (FREIRE, 2011).

Veja-se a receita, objeto da discussão entre P39 e M3:

**Imagem 01: Receita médica do Paciente 39/UBS3**



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2015)

É importante ressaltar ainda, para a questão do caráter injuntivo que o gênero receita exerce na interação médico e paciente, que, por exemplo, quando o paciente relata que o médico repetiu a informação, por meio de comandos, como: *“é isso e isso e isso, tem que fazer isso, tem que tomar remédio assim, assim”*, o profissional da saúde está utilizando-se de estratégias de linguagem (recorrência de termos e ideias) (KOCH, 2014), para criar um plano de ação, de instrução para que os propósitos da consulta sejam alcançados; e nesse tratado, a receita exerce papel de ‘instrumento’ de interação e de estabilização de sentidos entre eles.

Percebe-se ainda, muito presente no relato de P39, o modo como ele avalia a questão do atendimento médico, por meio de comparações, associações e referências a outras situações, quando, por exemplo, acompanha a irmã ao médico *“psiquiatra lá em Teresina”*, e

“ele escreve e todo mundo ler a letra dele, escreve tudo direitim, todo mundo ler a letra dele”. Embora o profissional explique tudo de forma muito clara e passe as receitas de modo que ele compreenda, P39 mantém uma postura curiosa e incisiva na busca por informações claras que resolvam o problema.

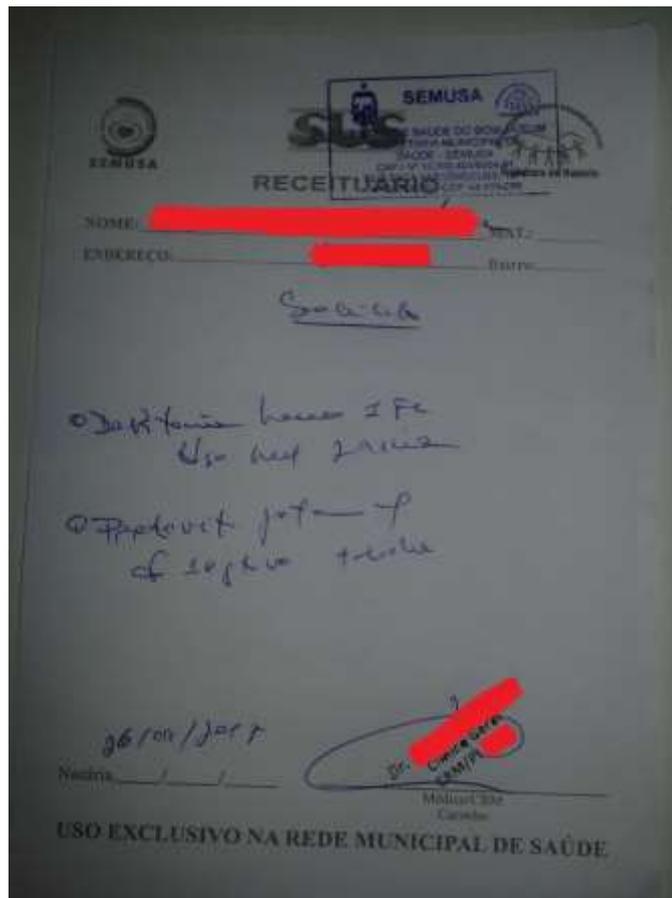
Nessa avaliação, baseada em experiências vivenciadas em outros contextos de atendimento médico, ele reconhece que “tem uns médico que até bonzinho pra gente ler, mais ele aí tem a letra muito *“garranchuda”*”. Esse termo que ele utiliza para qualificar a escrita do médico na receita, pode-se dizer que é próprio de seu vocabulário cotidiano, utilizado nos usos da vida pessoal e profissional.

Também com base na análise da discussão sobre a receita, percebe-se que P39, faz uma confusão entre letra e pessoa, quando qualifica o médico como “bonzinho”, a partir do modo como ele escreve, evidenciando assim, o fato de que a questão da letra é um determinante nessa relação. Essa ação do paciente é inconsciente, no entanto é significativa de ser observada, pois é uma relação metonímica, na qual ele toma a letra como representativa do todo da comunicação.

O outro paciente, P41/UBS3, também em sua representação sobre o evento de letramento consulta médica, refere-se ao diálogo que teve com M3, tanto **a)** criticando a questão do tamanho da letra, como um dos principais fatores que dificultam a compreensão na comunicação, como **b)** sugerindo o que poderia ser feito para melhorar o problema. Veja-se o relato:

*P41/UBS3: Eu acho que era escrever, procurar escrever mais direito pro povo entender né? É a mesma coisa de tu pegar um documentozim com **a letra bem miudinha**. Ninguém entende, eu num entendo, isso aqui [mostrando a receita, reproduzida abaixo] eu já num enxergo direito, aí como é que eu vou entender né? Aí eu tenho que perguntar uma pessoa. [...].*

#### **Imagem 02: Receita mostrada pelo Paciente 41/UBS3**



Fonte: Dados da Pesquisa de Campo (2015)

P41/UBS3 quando mostra a receita médica e aponta aquilo que entende e o que não entende, está referindo-se ao 'dizer' escrito do médico, ou seja, dando pistas do modo como se deu a comunicação durante a consulta e de como resultou em uma compreensão ou não, das informações trocadas e ao mesmo tempo avaliando todo o processo comunicativo. Assim, percebe-se o saber letrado desse sujeito, pela forma como reproduz, de forma reflexiva, explicativa e contextualizada, a situação vivenciada no evento consulta médica.

Com esse posicionamento, os sujeito atua sobre o problema ou busca atuar pelo menos. Por exemplo, quando busca ajuda com outras pessoas para auxiliá-lo na leitura da receita. Fato que decorre de sua habilidade de agir criticamente sobre as formas e os usos da escrita no cotidiano, conforme a perspectiva do modelo ideológico dos letramentos sociais.

#### 4.2 Dos contínuuns da bula de medicamentos

O gênero discursivo bula de medicamentos, assume um papel de fundamental importância no processo comunicativo entre médicos e pacientes, seja para a) solucionar as

dúvidas deixadas pela fala ou escrita do médico; ou **b)** confirmar ou refutar uma informação relativa ao modo de tomar a medicação; conforme os dois pacientes abaixo, exemplificam, respectivamente, essas funções:

**P8/UBS1:** [...] *eu também leio muito as bula dos remédio pra mim saber exatamente; olho na receita, se eu não entender, mas eu entendo pelo menos os dia, por que letra de médico... (risos) [...]*

**P35/UBS3:** [...] *eu mermo leio também a receita às vezes do remédio que ele passa, aí eu me esqueço, mas o remédio tem também a bula, aí a gente procura ver [...]. [...]* *às vezes tem diferença do que ele passa pra gente usar, o modo que ele passa pra gente usar com o que tá na receita, aí eu vou pro da receita lá. Ele diz: 'você use assim, assim, assim', e aí eu mando minha menina lê a receita ou a bula; ou **eu leio também a receita ou a bula, aí na bula tá de outro jeito às vezes, aí eu vou pelo o que a bula tá dizendo.***

Conforme a fala dos pacientes, pode-se considerar que, a bula de medicamentos intermedeia as situações comunicativas dos sujeitos; principalmente, para solucionar as dúvidas deixadas durante o evento de letramento consulta médica, seja pela fala do médico ou pela escrita no gênero receita. Portanto, ela funciona como uma via secundária a que os pacientes recorrem posteriormente.

A bula assume a função de guiar, esclarecer e dar os comandos que organizam as ações dos sujeitos no mundo, inserindo-se, assim, na sequência textual injuntiva proposta por Adam (1992) e Bronckart (2012), uma vez que dá instruções procedimentais para a realização de ações; e funcionam também, na organização dos domínios sociais comunicativos, nos aspectos tipológicos e nas capacidades de linguagem dos sujeitos, regulando seus comportamentos, como tratam Dolz; Schneuwly (2004).

O certo é que diante das dificuldades de compreensão, decorrentes das diferenças entre a fala a letra do médico na construção da receita, o gênero bula de medicamentos cumpre um importante papel social na condução do tratamento de saúde, fornecendo informações, inclusive, de caráter mais técnico, como: composição, indicações, contra-indicações, precauções, posologia, reações adversas, efeitos colaterais, modo de usar etc.

Pelo exemplo de P35/UBS3, percebe-se que este gênero é decisivo na solução de algumas dúvidas, não somente da fala do médico, mas também da letra na receita, pois existem situações que tanto a fala, como a escrita na receita são diferentes da bula e nesses casos, prevalece a informação dada nesta última, ou seja, a bula sobrepõe-se à receita. Isso

pode ser atribuído ao fato da escrita na bula, ser digitada no computador, ter passado por um processo de 'lapidação' e de formulação dado pela esfera industrial farmacêutica, de comercialização de medicamentos; e, por isso, impõe maior confiança e credibilidade para o paciente, e neste caso, portanto, a escrita computadorizada assume uma supremacia sobre a escrita cursiva, 'à mão'.

## 5 Considerações Finais

Infinitas são as possibilidades de uso da língua, bem como são infinitos os gêneros do discurso, uma vez que surgem ou se modificam constantemente, a fim de atender as demandas comunicativas exigidas pelas interações discursivas dos sujeitos da linguagem. Considerando essa variedade, nesse estudo, tomou-se como objeto de análise, os gêneros receita médica e bula de medicamentos, a fim de analisar as diferentes configurações, funções e papéis que eles assumem na relação comunicativa entre médicos e pacientes.

A receita médica configura-se como um gênero co-construído durante o evento de letramento consulta médica, pelas mãos do médico e do paciente, uma vez que é a partir do relato do problema de saúde, feito pelo paciente, que o profissional organiza textualmente as informações presente na receita. Esse gênero passa a acompanhar o paciente, como uma continuidade das informações trocadas durante a consulta, constituindo assim, uma relação dialógica.

Já a bula de medicamentos assume outra configuração, pois embora também, seja uma continuidade do processo comunicativo entre médicos e pacientes, servindo também como fonte de consulta, é construída fora do evento de letramento consulta médica. É adquirida na farmácia, na compra do remédio, e então passa a integrar-se àquele quadro comunicativo iniciado anteriormente. E nesse processo, como percebeu-se, em termos de importância e função, pode emparelhar-se, distinguir-se ou substituir a receita médica, em virtude de ter um caráter de produção industrializada, que lhe confere grande respaldo social, na cultura letrada atual, ainda fortemente influenciada pelo modelo autônomo de letramento.

Desse modo, pelas relações que possibilitam nos contextos de letramento, esses dois gêneros do discurso, atendem a propósitos comunicativos intrincados e dialógicos, por meio

dos usos da linguagem, explicitados por formas elaboradas de ver e dizer o mundo. Ambos se inserem na classificação bakhtiniana, como gêneros de natureza secundária, visto que se constituem como vias comunicativas de desdobramentos diversos na vida social do paciente, como comprar o remédio, seguir os horários de tomá-los etc., entre tantas outras aberturas de produção discursivas, verificadas na leitura dos dados.

Dadas as especificidades próprias de cada um, vislumbra-se uma aproximação concreta entre eles, na medida em que se mantém como *continnuns* interacionais entre práticas e eventos de letramento e modalidades de uso da língua (oral ou escrita). Servem como fonte de registros de informações recorrentes na comunicação entre médicos e pacientes, e, portanto, necessárias de serem compreendidas, para que haja sucesso no tratamento do problema de saúde.

É também diante dessas manifestações e da complexidade atreladas ao uso da escrita, que sobressaem-se os comportamentos e habilidades letradas de cada sujeito, na forma como lidam com os gêneros, assumindo papéis de negociação de sentidos, argumentação e tomada de posicionamentos crítico-reflexivos em diferentes práticas e eventos de letramento social dos quais participam.

### Referências

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Literacy practices. In: BARDON, David *et al.* **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres/Nova York: Routledge, 2000, p. 7-34.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HEATH, Shirley B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah (Ed.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos em contextos de consulta médica**: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. (orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-53.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harlow: Pearson, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'letramento e Diversidade', outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

---

## LETRAMENTO LITERÁRIO: UM DELINEAR DE PRÁTICAS NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Hilda Mendes da Silva Freitas (IEAF)<sup>13</sup>  
*hilda\_mendes@hotmail.com*

**Resumo:** Este estudo teve por tema as práticas de leitura do texto literário, com ênfase naquelas que favorecem o desenvolvimento da subjetividade dos alunos e contribuem para o letramento literário. Os objetivos foram investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do ensino fundamental, mais especificamente, elaborar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento o estudo de campo. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostas pelo livro didático de língua portuguesa adotado em uma escola pública de Teresina-Pi e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, investigando se o que propõe o livro, atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas à compreensão, ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário. A partir dos dados coletados elaborou-se uma proposta de leitura direcionada aos alunos do nível de escolarização em foco. O estudo fundamentou-se em Candido (2004), Cosson (2010; 2014), Graça Paulino (2010), Soares (1998), Giroto e Souza (2010), Bortoni-Ricardo (2013), dentre outros. Os resultados evidenciam que apesar da presença do texto literário no livro didático de língua portuguesa, essa precisa ser ampliada com outros textos, com sugestões de atividades e, principalmente, inserindo a leitura do livro de literatura no cotidiano das aulas, com vistas ao letramento literário.

**Palavras-Chave:** Práticas de leitura. Livro didático de língua portuguesa. Letramento literário.

### 1 Introdução

Este estudo tem como objetivos investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, elaborar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário.

Para o alcance dos objetivos foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento um estudo de campo realizado com alunos do 6º ano em uma escola da rede pública estadual, em Teresina-Pi. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do

---

<sup>13</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Professora do Instituto de Educação Antonino Freire –IEAF.

ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, considerando se o que propõe o Livro Didático adotado pela escola atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário.

Para tanto, na primeira seção, apresenta-se considerações sobre o processo de compreensão da leitura, Na seção seguinte, discute-se acerca do letramento literário no contexto escolar. Na terceira, faz-se uma análise do desempenho dos alunos ao realizarem uma atividade do livro. A quarta e última seção, descreve a proposta de prática de leitura.

## 2 O Processo de Compreensão da Leitura

A compreensão de leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor tem acerca do assunto, bem como, pelo conhecimento das palavras presentes no texto. Assim, existem duas conclusões pedagógicas a se considerar como regra básica no ensino da compreensão da leitura: adiantar-se na conversa sobre o tema do texto que será lido; desenvolver de forma intencional e explícita o léxico dos alunos.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 9) a compreensão da leitura

[...] é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico [...], para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

Portanto, o ensino da compreensão da leitura visa ao desenvolvimento da capacidade da leitura fluente de um texto, o que implica precisão, rapidez e expressividade. Isso requer por parte do leitor o reconhecimento imediato de palavras, recuperação do significado da frase e do texto, além do treino da leitura expressiva. Entende-se que um leitor fluente reconhece as palavras de forma automática e sem esforço, agrupa-as, reconstrói o significado de frases e de expressões do texto.

Nessa perspectiva, um nível satisfatório de compreensão da leitura é resultado, conforme Sim-Sim (2007, p. 9), da convergência de quatro pilares:

- (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras);
- (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical);
- (iii) a experiência individual de leitura e
- (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Logo, no contexto da sala de aula, cabe ao professor usar estratégias de ensino que contemplem os quatro pilares citados, tendo em vista que quanto mais diversificadas forem as atividades de abordagem do texto por parte do leitor, mais significativa será a capacidade de compreensão. É na escola que o aluno-leitor aprende e aperfeiçoa algumas habilidades de leitura, que o auxiliarão a realizar diferentes leituras de um mesmo texto. Portanto, espera-se que nesse processo, a maturidade do leitor se faça presente na escolha de estratégias a serem utilizadas na leitura, o que dependerá também da natureza do texto, do lugar onde o leitor se encontra no texto e, conseqüentemente, do propósito da leitura.

No momento da leitura, para compreensão de um texto, o professor preocupa-se em buscar aquilo que está explícito (sentido literal), bem como o que está implícito (sentido inferencial). Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), na compreensão do explícito, deve-se recuperar informações fornecidas pelo texto e analisá-las para identificar suas principais características de caráter literal, sendo necessário também deduzir o que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial.

Dell'isola (2001) explica que a manifestação das inferências está relacionada aos estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que constituem diferentes graus de crenças. Em outras palavras, a compreensão inferencial ocorre por ocasião da construção do sentido da leitura, revelando, assim, a conclusão de um raciocínio, a elaboração de um pensamento e o atendimento de expectativas.

A autora mencionada destaca ainda que a inferência relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas, ler o que não está no texto, mas "é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências" (DELL'ISOLA, 2001, p. 43).

Apesar de bastante amplo, o conceito de inferência, no entendimento de Dell'isola (2001, p. 44), é concebido como

[...] um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.[...] operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. [...] traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Concorda-se com a autora, pois, ao inferir sobre informações implícitas no texto, o leitor ativa seus conhecimentos armazenados na memória e gera novas informações, que são desenvolvidas antes da leitura, ou enquanto lê um texto ou após ter completado uma leitura. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pelos alunos, professores e pela escola.

Geralmente, na atividade de compreensão parte-se de informações textuais e de informações não-textuais, para assim se construir os sentidos e estabelecer a compreensão do texto. Admite-se que a compreensão textual se dá na maioria das vezes como um processo inferencial de construção de sentidos em que compreender não significa simplesmente extrair informações do texto, mas produzir sentidos. Isso significa que a compreensão não pode ser entendida como uma atividade com regras determinadas, nem como uma atividade imprecisa e de adivinhação. Ela se caracteriza como uma “atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida” (MARCUSCHI,1996, p.74).

Nesse processo, se o professor organiza o tempo para a leitura e se os alunos sabem o motivo, a razão da leitura, naturalmente vão solicitando momentos em sala de aula para praticarem o ato de ler e, conseqüentemente, mobilizando as estratégias de acordo com as exigências dos textos lidos, bem como, das tarefas estabelecidas.

### **3 O Letramento Literário na Escola**

Em um contexto bem recente, estudos realizados por Kato (1995) e Soares (2001) mostram que o conceito de letramento se amplia e que há diferentes formas de letramento.

Surgem práticas sociais diversificadas e passa-se a falar de letramentos, no plural, como uma forma de designar a amplitude do fenômeno, também entendido como multiletramentos<sup>14</sup>.

E dessa ampliação faz parte o termo letramento literário, que integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Porém, ao contrário dos demais letramentos, entende-se que o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita, tendo em vista ser utilizado no campo dos estudos literários, quando se compreende seu uso dentro das especificidades do texto literário, o que exige compreensão e sistematização. Daí ser caracterizado como um tipo de letramento singular.

Para Cosson (2014), a singularidade do letramento literário reside no fato de: (i) ser diferente dos outros tipos de letramento, pelo fato de a literatura ocupar um lugar único em relação à linguagem; (ii) por partir de textos literários, apresenta-se como um privilégio de inserção no mundo da escrita: é o domínio da palavra a partir da palavra; e (iii) precisar da escola para sua concretização, pois caracteriza-se como um processo educativo específico.

Maria Zélia Versiani Machado, professora da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, em entrevista sobre "Letramento Literário", enfatiza que, desde cedo, a audição e oralização de histórias, provérbios, ditos populares, adivinhas e parlendas, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo, já conduz ao letramento literário. A autora mencionada acrescenta ainda que a chegada à escola, o aprendizado da leitura e da escrita, o contato com os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários – passam a fazer parte desse processo de letramento, tendo em vista a autonomia dada ao leitor em processo de formação.

Nessa perspectiva, a partir do ciclo da alfabetização<sup>15</sup>, a criança já poderá interagir mais com a cultura escrita literária presente no seu cotidiano escolar. Nesse momento, já faz escolhas sobre o que quer ler e indica os livros de que gostou. O cenário é propício para os professores atuarem como agentes de letramento, ampliando, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

---

<sup>14</sup> O termo **multiletramento** surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da sociedade hodierna fazendo referência à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (cf. ROJO, 2012).

<sup>15</sup> O ciclo da alfabetização corresponde aos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, que visa ampliar a todos os alunos a oportunidade de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

No Brasil, o termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez por Graça Paulino, em 1990, ano em que a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação – ANPED, a partir de estudos realizados por Magda Soares, coordenadora do Centro de Alfabetização e Leitura – CEALE, que desenvolve projetos sobre diferentes usos sociais da escrita e da leitura, que se apresentam em diferentes tipos e níveis de letramento, entre eles o literário. Surge então, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, que estuda os modos de apropriação dos livros literários pelos leitores. A partir de então, e cada vez com mais intensidade, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema em diversas instituições do país.

No entendimento de Paulino (2010, p. 89), letramento literário é o “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. A autora acrescenta ainda que o letramento literário configura a existência de um “repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (p. 90).

Nesse entendimento, o termo letramento literário, usado aqui como o estado ou condição de quem faz usos da literatura, supõe um processo que pode ter início antes de se saber ler e escrever convencionalmente, dependendo do contexto em que a criança está inserida. Na mesma direção, Cosson (2014, p. 12) enfatiza que o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Daí a importância da instituição escolar no processo de desenvolvimento do letramento literário e da figura do professor como mediador das práticas de letramento<sup>16</sup> literário que acontecem no espaço escolar. Nesse sentido, Cosson (2014) apresenta três etapas do processo de leitura que guiam toda a proposta de letramento, que são: Antecipação, Decifração e Interpretação.

A etapa de Antecipação refere-se às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito, tais como: objetivos da leitura; propósito comunicativo; qual é o gênero: um poema, uma receita, uma notícia; o que o leitor espera ao escolher uma leitura: prazer, conhecimento, curiosidade?

---

<sup>16</sup> Práticas de letramento, maneira como nos portamos em um evento de letramento (SOARES, 2003).

Na Decifração acontece a entrada do leitor no texto a partir das letras e das palavras, bem como, da familiaridade e domínio delas. Se for iniciante, despenderá um tempo considerável na decifração. Já o leitor maduro decifra o texto com fluidez, chegando muitas vezes a ignorar palavras escritas de modo errado; não se detém se desconhece o significado de algumas palavras, pois o recupera no contexto (COSSON, 2014).

Por fim, na Interpretação ocorre a criação do sentido do texto em um diálogo que envolve leitor, autor, convenções e inferências do leitor através de seu conhecimento de mundo, enciclopédico etc. O contexto<sup>17</sup> é dado pelo autor e reconhecido pelo leitor. É uma convergência necessária para que a leitura adquira sentido.

Compreende-se que letramento e cidadania estão imbricados, portanto, cabe à escola cumprir o papel de agência que compreende letramento como uma prática que faz parte do cotidiano do aluno, considerando que “todo professor é por definição um agente de letramento, todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, *et al.* 2013, p. 16).

#### 4 O Desempenho dos Alunos

Neste estudo, especificamente, a análise foi feita após a coleta dos dados, a partir das observações registradas durante o período de pesquisa.

A realização da atividade diagnóstica transcorreu em 6 horas/aula, por se entender que 2 horas/aula para cada tópico a ser trabalhado em sala eram suficientes para a promoção de uma discussão sobre as questões e ainda para que a professora observasse o desempenho dos alunos.

Em relação às observações em sala de aula, optou-se por apresentar alguns recortes considerados pertinentes para ilustrar o desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelo LDLP, bem como, os diálogos que ocorreram durante o período considerado relevante para verificar as condições proporcionadas para o desenvolvimento da subjetividade.

---

<sup>17</sup> Segundo Oliveira (2014, p. 50) “o contexto é parte integrante do evento de letramento, é o elemento que o caracteriza. Não se trata de algo que o circunda ou está ao redor dele”.

No transcorrer do processo de realização do estudo, deu-se início à análise dos resultados, etapa em que, pela apresentação dos dados de forma descritiva, houve a necessidade de quantificar somente os casos em que essa quantificação forneceria possibilidades para a compreensão do resultado ao qual se chegaria.

Durante o trabalho realizado em sala de aula, mais especificamente, por ocasião da realização da atividade diagnóstica, emergiram histórias reveladoras que possibilitaram conhecer e analisar aspectos importantes vivenciados pela pesquisadora e alunos, o que remete ao entendimento de Girotto e Souza (2010, p. 67) ao afirmarem que “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas”.

Isso posto, as respostas dadas pelos alunos às 6 (seis) questões propostas pelo LDLP referentes à compreensão do texto (p. 21 do LDLP) foram analisadas com base no referencial teórico deste trabalho, procurando-se observar o desempenho dos alunos no momento da construção de suas respostas.

Após a leitura do texto, perguntou-se o que eles consideraram mais interessante no conto e se conheciam alguma história engraçada. Dentre as respostas, uma chamou a atenção e é digna de nota: um aluno respondeu que sua avó usava chapa e que um dia ela estava comendo e a dentadura caiu dentro do prato de comida. Foi um momento de descontração, pois todos sorriram devido à forma espontânea e natural como o aluno falou. Ao responder, o aluno usou a expressão ‘chapa’<sup>18</sup>, em vez de ‘dentadura’, o que pode revelar desconhecimento desse segundo vocábulo ou influência cultural da língua falada pelos seus familiares. Com efeito, o que ficou perceptível foi a conexão texto-leitor que o aluno conseguiu estabelecer com episódios de sua própria vida (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A professora, então, esclareceu que antigamente era comum a pessoa usar dentadura, que era feita por pessoas que, devido à prática, eram conhecidos como protéticos<sup>19</sup> e que a palavra ‘chapa’, pode ser considerada um arcaísmo<sup>20</sup>, pois se encontra em desuso. Foi uma discussão muito proveitosa que envolveu a todos e possibilitou o relato oral de outras histórias engraçadas vivenciadas pelos alunos. A escola “ não pode ignorar as

---

<sup>18</sup> O termo **chapa**, do dialeto gaúcho, falado no Rio Grande do Sul e em parte do Paraná e Santa Catarina e equivale a dentadura.

<sup>19</sup> Protético ou (protésico), aquele que se dedica exclusivamente à prótese dentária, quase que artesanais na sua maioria.

<sup>20</sup> Arcaísmos são as palavras da língua que estão em desuso, “esquecidos”, adormecido nos dicionários e nos textos antigos. Pode ressurgir a qualquer momento, ou porque o objeto designado volta a ser usado, ou porque um autor o ressuscita por algum motivo.

diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Dos 21 (vinte e um) alunos que responderam às perguntas (por escrito), que exigiam localização de informações, constantes no tópico compreensão, apenas 01(um) demonstrou bastante dificuldade no momento de localizar as informações explícitas no texto. Acredita-se que tal dificuldade se deve ao fato de o aluno ter um nível de leitura bem elementar, no âmbito apenas da decodificação. Isso revela que os demais alunos já desenvolveram essa habilidade de localização de informações e que demonstram certa competência de leitura, pois já conseguem seguir as pistas linguísticas necessárias, o que não impede que tais questões continuem sendo trabalhadas em sala de aula visando, assim, o aprimoramento de tal habilidade. Isso requer que, de forma gradativa, o aluno passe da decodificação da palavra escrita para a conotação daquilo que pode ou não estar implícito nas entrelinhas.

Nessa direção, Brandão e Rosa (2010, p.79) enfatizam que “embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor”. Daí não se compreender o porquê das autoras do LDLP em questão optarem por apresentar um número tão elevado de questões literais e objetivas, cujas respostas são encontradas diretamente no texto, se, certamente, detêm conhecimento acerca das teorias que tratam do assunto, chegando a desconsiderar algumas outras capacidades do aluno-leitor.

Conforme as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB (2008), a habilidade de localização de informações explícitas em um texto está relacionada à capacidade do aluno localizar, no percurso do texto, o que está presente na sua superfície, entre várias outras informações que ali estão expressas, o que se entende como bastante elementar.

As respostas dadas à questão 3ª, do tópico *compreensão*, que treinava a capacidade de inferir o sentido das palavras e/ou expressões, mostraram que 05 (cinco) alunos sentiram certa dificuldade no momento de decidir qual a opção usada no texto, com base no contexto, o que pode ser observado na questão 3 das perguntas de compreensão, repetida abaixo:

(1) Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.

Quando estavam em volta da mesa a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

<b>ouvia</b>	<b>cochichava</b>	<b>falava pouco</b>
<b>falava muito</b>	<b>brincava</b>	<b>sorria</b>

A resposta, de acordo com o texto era: “quando estavam em volta da mesa a família cochichava, falava muito e brincava, enquanto o bisavô ouvia, falava pouco e sorria”. Todavia, a resposta retornada por alguns dos alunos era, por exemplo:

(2) “quando estavam em volta da mesa a família falava muito, brincava e sorria, enquanto o bisavô cochichava, ouvia e falava pouco”.

Tal fragilidade, observada nas respostas dos alunos, releva uma dificuldade de realizar inferências, não apenas pelo número limitado de perguntas inferenciais no livro, mas também pela falta de prática no cotidiano das atividades em sala de aula. Tal fato requisitou uma assistência diferenciada no momento das discussões, e na realização das atividades propostas. Compreende-se a necessidade de o professor inserir tais questões no momento em que estiver realizando as atividades propostas, como forma de suprir a carência de tais questões no LDLP.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor não deve olhar apenas para as perguntas propostas pelo livro como única possibilidade de trabalho, o que requer uma ampliação, principalmente no que se refere às operações inferenciais, pois “exige dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto” (SAEB, 2008, p.28).

O tópico *construção da narrativa* (p. 22 a 24 do LDLP), segundo Borgatto *et al.* (2012) está voltado para a composição de inferências provocadas pelos efeitos de sentido da estrutura do texto. Antes da atividade, as autoras apresentam um breve esquema sobre os elementos que compõem uma narrativa, para a partir deles propor questões literais e objetivas, cujas respostas estão explícitas no texto.

Ao serem solicitados a responder as questões propostas nas atividades, os alunos não sentiram tanta dificuldade, haja vista a prevalência de questões que exigiam apenas a localização de informações explícitas. A esse respeito, Brandão e Rosa (2010, p.81) pontuam que

Ainda que a localização ou a retomada de informações presentes em um texto literário seja uma habilidade de leitura importante, já que pode ajudar a reconstituir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados, esta é apenas uma parte da questão, não dando conta da construção de significados implícitos que precisam ser elaborados pelo leitor/ouvinte nem assegurando a compreensão do sentido mais amplo da narrativa como um todo.

Compreende-se como uma ação extremamente relevante propor aos alunos questões que tratem dos elementos da narrativa, mas outros aspectos também precisam ser trabalhados com vistas a ajudar os alunos a construir significados e ampliar sua compreensão e, ainda, a desenvolverem a subjetividade, o que pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola. Diante disso, surge a necessidade de o professor complementar os textos propostos pelo LDLP com livros de literatura cujos temas sejam facilmente reconhecidos pelos alunos, pois permitem que eles estabeleçam relações com suas vivências.

A única pergunta inferencial proposta no tópico em análise (pergunta 2 do item *Personagens*) foi respondida por todos os alunos sem apresentar muita dificuldade.

Os alunos conseguiram perceber que as terminações demonstravam carinho afetividade, intimidade e, mais uma vez, estabeleceram a conexão texto-leitor, comprovando uma aproximação do tema do texto com o ambiente e a vivência deles, visto que tudo isso lhes pareceu bastante familiar. Por outro lado, não conseguiram estabelecer a conexão texto-texto, ou seja, não relacionaram o texto lido no LDLP com outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

Tomando por base a Matriz de Referência de língua portuguesa (2008, p. 30), quando se refere ao descritor 04 (inferir uma informação implícita no texto), esclarece que

Numa perspectiva discursivo-interacionista, assumimos que a compreensão de um texto se dá não apenas pelo processamento de informações explícitas, mas, também, por meio de informações implícitas, ou seja, a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto.

Portanto, entende-se que o professor ensina o aluno a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, tanto no que se refere aos explícitos quanto aos implícitos, quando escuta as respostas dos alunos e as complementa com informações relevantes e, além disso, quando reage às respostas dos alunos.

No ponto de vista de Brandão (2006, p. 63), nos momentos de realização das atividades de interpretação dos textos literários presentes nos LDLP

[...] a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não.

Contudo, deve-se chamar a atenção para o fato de que o professor precisa reconhecer a existência de tipos diferentes de perguntas de compreensão a fim de ter mais subsídios para propor perguntas interessantes que orientem sua conversa a partir da leitura de textos literários, visando, assim, promover uma discussão mais ampla sobre o que foi lido.

No tópico *Linguagem do texto* (p. 24-25 do LDLP), constatou-se a ocorrência de mudanças nas categorias de perguntas propostas nas atividades. As autoras deixam o foco até então, de apenas localizar informações, e passam a expor o descritor 13 das Matrizes de Referências do SAEB (identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto), com o predomínio de questões inferenciais e subjetivas.

As respostas dadas às questões inferenciais revelam que apenas 06 (seis) alunos conseguiram construir uma resposta coerente com o que foi proposto na pergunta. Os demais, um total de 15 (quinze), sentiu dificuldade, possivelmente devido ao fato de ainda não saberem diferenciar linguagem formal de linguagem informal, ou ainda o não reconhecimento das variações lingüísticas, o que se entende como aceitável em uma turma em que os alunos apresentam muitas limitações, em se tratando de leitura e escrita.

Compreende-se que no momento de se propor questões do tipo inferencial, a habilidade que se vai exigir do aluno é que ele consiga realizar a identificação das variações lingüísticas, percebendo que a língua passa por transformações devido às influências diversas, conforme as Matrizes de Referências do SAEB, 2008, p.72)

[...] resultantes de [...] fatores, como grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive [...] quem fala no texto e a quem ele se destina, [...] marcas lingüísticas [...] registros usados, vocabulário [...] gírias, níveis de linguagem.

Confirmam-se as dificuldades descritas anteriormente, pois ao ser solicitado responder à questão “em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular?” (BORGATTO *et al.* 2012, p. 24), os alunos revelaram nas respostas dadas certo grau de dificuldade, o que se acredita decorrer do fato de ainda não terem construído conhecimentos sobre o assunto em pauta.

Quanto às demais questões subjetivas, constatou-se que os alunos não apresentaram tanta dificuldade, isso porque o ponto de vista pessoal e individual está evidente na proposta das questões.

O fato de os alunos não sentirem tanta dificuldade ao responder as questões retromencionadas, acredita-se ser pela relação dessas com os aspectos da linguagem em uso. Embora exigisse do aluno uma resposta pessoal, não fundada no objeto, a resposta está relacionada somente aos sentimentos e afirmações que não acompanham nem dependem de regras ou normas do sujeito. Ou seja, as respostas às questões subjetivas variam de pessoa para pessoa, e é dependente das crenças, conhecimentos e convicções de cada indivíduo.

## 5 A Proposta de Prática de Leitura

As atividades da proposta de prática de leitura foram organizadas considerando os tipos de pergunta de compreensão, organizadas em torno de três momentos: a) pré-textuais, b) textuais e c) pós-textuais, que serão detalhados a seguir, bem como apresentados os objetivos para cada momento e os resultados esperados.

### a) Atividades pré-textuais

O antes da leitura é o momento de motivação e de preparação dos alunos para a recepção da leitura literária, partindo da apresentação do título, da capa, do autor, ilustrador e outros aspectos relacionados. Essas atividades provocam o desejo de ler e aguçam a curiosidade do leitor para conhecer a história. Os alunos são “convidados” para a leitura do

livro e encaminhados para as descobertas que decorrerão da leitura da obra. Nesse momento, o mais importante é motivar e surpreender o aluno desde o início, garantindo assim o seu envolvimento e, ainda, que compartilhem conhecimentos e experiências.

Nesse primeiro momento, além da apresentação do título do livro a ser trabalhado, incluindo apresentação do texto e diagramação, ilustração e ilustrador, faz-se também o levantamento de inferências a partir do título. Tais atividades permitem que os alunos socializem o que sabem e que acionem novos conhecimentos a respeito da temática do livro, necessários à construção da compreensão do lido.

De acordo com Leffa (1999, p. 26), “a leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando e antecipando as opções inválidas”. Isso contribui para que se evite retomadas durante o processo de leitura e para que haja uma compreensão adequada do que foi lido.

É importante que o professor, nesse momento de motivação, deixe claro para o aluno as aprendizagens pretendidas, bem como as atividades a serem realizadas.

Os objetivos propostos para o momento pré-textual são: estimular os alunos para a leitura em sala de aula, respondendo as questões propostas pelo professor a partir da apresentação da capa do livro; antecipar o conteúdo do texto a ser lido em função do reconhecimento de seu suporte, de seu gênero e de sua contextualização.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos se sintam motivados para a leitura propriamente dita, desenvolvam a capacidade de realizar inferências, conheçam, utilizem e valorizem os modos de manifestação e circulação da escrita literária na sociedade, com vistas ao letramento literário.

## b) Atividades textuais

As atividades textuais são aquelas realizadas durante a leitura. É a etapa que corresponde à compreensão e interpretação do texto, momento em que o professor explora a leitura desde as imagens da capa, relacionando com as características da personagem. Faz, também, uma apresentação da autora e da ilustradora da obra, recria oralmente aspectos da estrutura composicional da narrativa, do vocabulário, do tema e das ilustrações do livro. Ao

interpretar o texto, é importante que os alunos estabeleçam uma relação da obra com o mundo real e suas ações cotidianas.

Nesse momento, as atividades propostas possibilitam a exploração do texto literário, o que significa a promoção da interpretação por meio de atividades diversificadas. Isso requer do professor a formulação de perguntas interessantes sobre o texto.

Durante a leitura, o aluno-leitor pode por em ação algumas estratégias, tais como “ [...] toma nota ou interrompe [...] para refletir sobre o que leu. [...], prevê o que vai acontecer. [...] a hipótese inicial sobre o que haveria no texto, [...] pode ser reavaliada e atualizada, conforme ele inicia a compreensão daquilo que lê” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p.50)

Vale ressaltar que o professor, à medida que realiza a leitura de cada página, deve chamar a atenção para os aspectos multimodais<sup>21</sup>, possibilitando-lhes desenvolverem a imaginação, a criatividade e a construção da subjetividade. No entendimento de Girotto e Souza (2010, p.50) “à medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto”.

Os objetivos pretendidos para esse momento são: desenvolver disposições favoráveis à leitura da obra literária; estimular a participação nas interações cotidianas em sala de aula, escutando toda a aula com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos desenvolvam as estratégias favoráveis à leitura e ao letramento literário, a partir das interações no contexto da sala de aula, realizando as atividades propostas pelo professor.

### c) Atividades pós-textuais

Depois da leitura, é o momento de trazer o texto literário para o contexto vivenciado pelos alunos, explorando a ludicidade e o caráter de aprender e se desenvolver, assumindo o papel de personagem, autor e narrador ao mesmo tempo, usando a imaginação e a criatividade para as recriações. Essa etapa corresponde à transferência e aplicação da leitura.

---

<sup>21</sup> A leitura de um texto manuscrito ou impresso em uma página de revista, ou na tela de um computador, caracteriza uma comunicação multimodal. [...] os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando fala-se ou escreve-se um texto, usa-se, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (cf. DIONÍSIO, 2005).

Conforme Girotto e Souza (2010, p.52), depois da leitura, “o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja sumarizando-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido”.

O objetivo da proposta para essa etapa é possibilitar ao aluno ir além do que está escrito no texto, estabelecendo um diálogo com o mundo real.

Como resultados, espera-se que os alunos extrapolem o texto lido, busquem outras leituras e adquiram uma postura diferente diante da diversidade na sociedade hodierna.

## 6 Considerações Finais

Investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina foi uma experiência que motivou a elaboração de uma proposta de leitura que viesse a ampliar o que propõe o LDLP, no que se refere ao trabalho com o texto literário e o livro de literatura infantil.

Durante essa investigação as respostas dadas às perguntas do questionário da sondagem revelaram que, embora os alunos gostem de ler, não têm acesso ao livro para ler fora do espaço da escola, tampouco são estimulados pelos pais.

A partir da observação, foi possível acompanhar e perceber o desempenho dos alunos diante das práticas de leitura literária presentes no cotidiano da sala de aula e ainda a distribuição dos textos propostos para a leitura no LDLP adotado pela escola.

Durante a realização da atividade diagnóstica, constatou-se que os alunos, na sua maioria, conseguiram responder de maneira satisfatória às perguntas de localização e mostraram-se interessados pela realização das atividades. Apenas nas questões inferenciais, que envolviam a geração de sentidos, os alunos sentiram dificuldade, o que se entende acontecer pelo fato de não conseguirem introduzir informações e conhecimentos pessoais às informações oferecidas pelo texto. No entanto, conseguiram surpreender ao apresentarem conhecimento de mundo, revelando as vozes do seu mundo real/imaginário.

Ainda no que se referem às questões inferenciais e subjetivas, os resultados da atividade diagnóstica demonstraram que para os alunos com os quais se desenvolveu a pesquisa, a subjetividade poderia ter sido trabalhada de modo mais eficaz.

## Referências

- BORGATTO, Ana Trinconi. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. São Paulo: Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salette Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.
- \_\_\_\_\_, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários nasala de aula: é conversando que a gente se entende. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v.20).
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia, F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- \_\_\_\_\_, **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2014: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais**. Brasília: MEC/SEEB, 2014.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro - São Paulo: Ouro Sobre Azul – duas cidades, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 ( Coleção Explorando o Ensino;v.20).
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.*(orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social: In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy. E. (Orgs. ) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educar, 1999. p.13-37.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Letramento (entrevista). Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 26.12.2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?** Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, 1996.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

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

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

---

## RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO COM ALUNOS DE SÉTIMO ANO

Isabel Maria Soares da Costa Carvalho<sup>22</sup> (CEESP)  
*isabel.piodacosta@gmail.com*

**Resumo:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de Língua Portuguesa (1998) oficializam a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino, o que é corroborado pelas Diretrizes Curriculares das diferentes redes de ensino público. O trabalho com a oralidade, até então pouco valorizado, passa a fazer parte das atividades de ensino da língua. Nessa perspectiva, surge como alternativa para tal encaminhamento a retextualização, atividade que envolve um conjunto de operações linguísticas, com as quais lidamos corriqueiramente, nas sucessivas reformulações de textos, considerando variações de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos, possibilitando a transformação de um texto em outro, mantendo fidelidade às suas informações básicas. Este trabalho resulta de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo da investigação foi examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino. Especificamente, procuramos identificar as estratégias de retextualização empregadas ao retextualizar do oral para o escrito e, ainda, analisar comparativamente os aspectos implicados no processo de retextualização texto-autor e texto-não autor. Para tanto, teoricamente, embasamo-nos em Bronckart (2012), Dell'Isola (2007), Koch (2011), Marcuschi (2010), Schhneuwly e Dolz (2004); metodologicamente, adotamos para o encaminhamento da pesquisa a abordagem qualitativa. Por meio da realização de pesquisa de campo, coletamos 10 textos orais gravados em áudio, os quais foram transcritos pela professora pesquisadora e posteriormente retextualizados do oral para o escrito pelos alunos.

**Palavras-chave:** Retextualização. Texto. Ensino.

### 1 Introdução

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de Língua Portuguesa (1998), oficializa-se a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino, o que é corroborado pelas Diretrizes Curriculares das diferentes redes de ensino público. O trabalho com a oralidade, até então pouco valorizado, passa a fazer parte das atividades de ensino da língua quanto à produção textual.

Este estudo sobre a retextualização em que se propõe a retextualização de um relato oral em relato escrito, teve como objetivo geral examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino. Especificamente, procuramos identificar nos

---

<sup>22</sup> Professora do ensino fundamental do Centro de Ensino Estado de São Paulo (CEESP), escola da rede pública estadual em São Francisco do Maranhão-MA.

textos dos alunos as estratégias de retextualização empregadas ao retextualizar do oral para o escrito e, ainda, analisar comparativamente os aspectos implicados no processo de retextualização texto-autor e texto-não autor.

A relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de provocar nos profissionais das áreas de Linguística e de Educação, reflexões acerca do ensino da produção textual de gêneros orais e escritos, apontando encaminhamentos para adoção de uma prática de produção de textos voltada para o uso da língua em consonância com as necessidades das práticas de interação.

## 2 Língua Oral e Ensino de Língua na Escola

Conforme Castilho (2013), a atenção dos linguistas pela língua falada só se qualificou a partir da invenção do gravador portátil, instrumento sem o qual a realização deste trabalho de retextualização do oral para o escrito, seria inviável. Antes do advento desse recurso tecnológico, o conhecimento da língua falada era muito precário e simplista, visto que os estudiosos que documentavam a fala punham de lado aspectos típicos da oralidade como as pausas, as hesitações, as ênfases, as repetições, entre outros. Ressalta ainda o linguista que "a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno 'mais próximo' do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações" (CASTILHO, 1990, p. 110).

Os reflexos dessa atenção chegam à escola na medida em que as diretrizes para o ensino da língua recomendam o trabalho com a linguagem oral. Os PCNs de língua portuguesa preconizam que "ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, [...] tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 67). Essa orientação dos PCN, suscita, então, o seguinte questionamento: é tarefa da escola ensinar a falar se todos os aprendizes já são falantes inatos?

São os próprios PCN que respondem a essa indagação, quando advertem que "ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo" (BRASIL, 1998, p. 67). Segundo Marcuschi (2010), não se deve confundir a oralidade, que são práticas

sociais, com a fala, que é uma modalidade de uso da língua. Pode-se entender claramente essa diferença pensando na situação de uma criança que já chega à escola falando, o que leva a pensar que já domina a modalidade oral. Tomando parte nessa discussão, afirma Bechara:

Não cabe à escola 'ensinar a falar', mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - falada e escrita -, isto é, procurando torná-los políglotas dentro da sua própria língua'. (BECHARA, 1989, p. 14)

A utilização de textos orais possibilita a exploração de situações concretas de comunicação que servem de modelo para os usos dos diversos gêneros de textos com os quais os alunos terão contatos e poderão ter necessidade de produzi-los na modalidade oral e/ou escrita e utilizá-los dentro ou fora da escola, conforme as necessidades impostas pelas regras de convivência no mundo letrado.

"No ensino, o oral não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 166). A escola não tem demonstrado a capacidade de aproveitar o uso da fala contextualizada, à base de gravações individuais, por exemplo, bem como das interações face a face para análise do funcionamento da língua e avaliação do seu desempenho pelo próprio falante. As práticas mais comuns de uso da linguagem oral na escola, ocorrem em culminâncias de projetos pedagógicos, ali são desenvolvidas atividades de oralização de textos escritos, o que não é a mesma coisa de prática de oralidade.

Nesse sentido, deve, pois, a escola promover condições para que o aprendiz possa ter acesso a diferentes recursos linguísticos, uma vez que "quando o aluno tem consciência dos recursos linguísticos disponíveis, ele pode se apropriar mais da língua pela interação mediada pelo docente em sala de aula" (CARVALHO, 2014, p. 13) e desenvolver habilidades para o adequado uso de ambas as modalidades da língua, já que a escrita ocupa lugar privilegiado em todas as esferas da sociedade. Na sala de aula, o professor deve propor situações didáticas por meio das quais o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, aliando a esse uso a articulação entre as modalidades oral e escrita.

### 3 Redirecionamento da Produção Textual

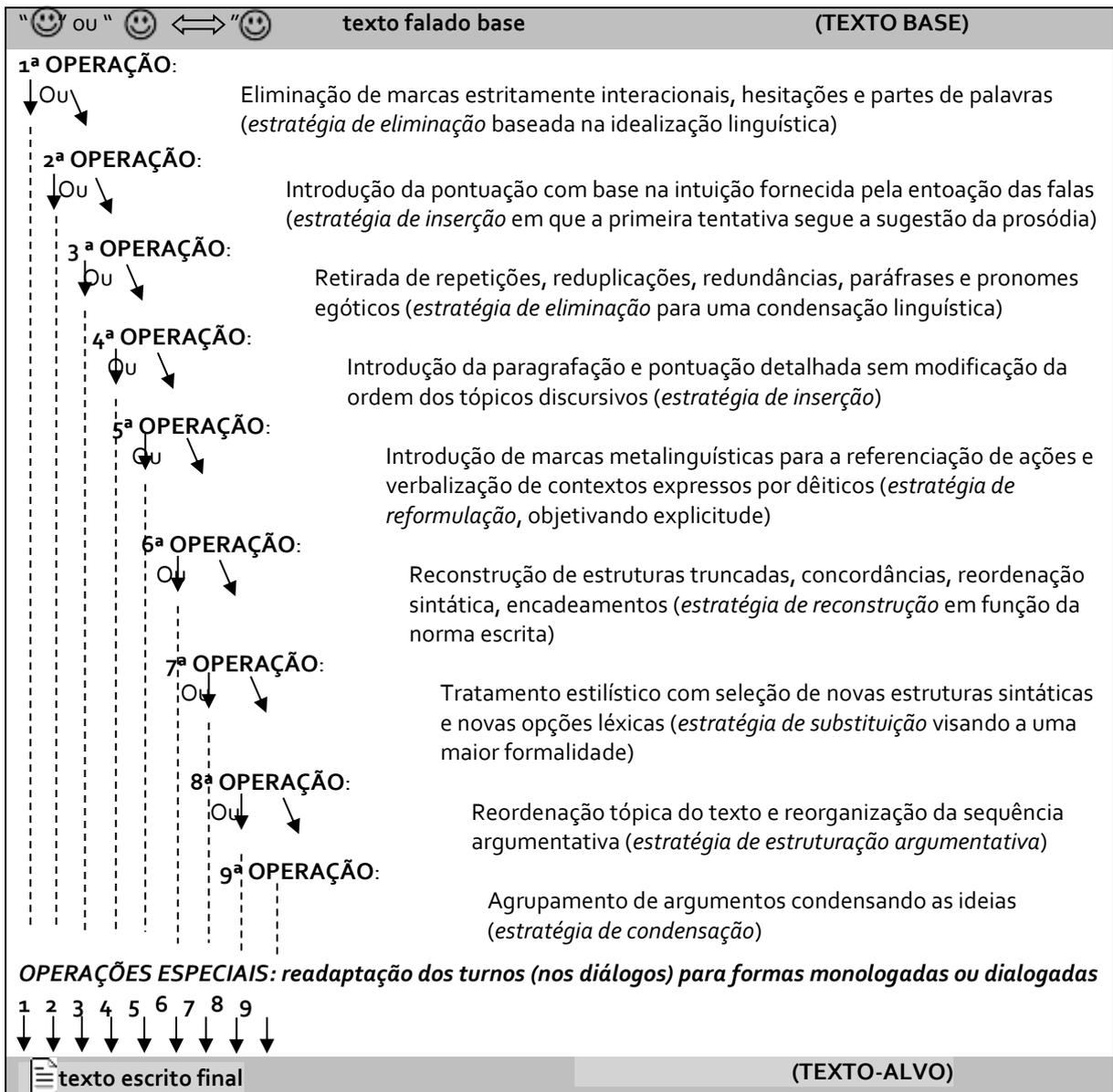
Na perspectiva de estabelecer relação entre as modalidades oral e escrita da língua, surge a retextualização, conforme Dell'Isola (2007), uma atividade desafiadora e bastante produtiva, pois possibilita a transformação de um texto em outro, mantendo fidelidade às suas informações básicas. A realização de uma retextualização envolve um conjunto de operações linguísticas automatizadas, no entanto, não mecanizadas, com as quais lidamos corriqueiramente, nas sucessivas reformulações de textos, considerando variações de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010). Tais atividades se desenvolvem de forma tão natural que os usuários da língua não se dão conta de que as estão desenvolvendo nas suas atividades corriqueiras.

Marcuschi (2010, p. 54) destaca quatro variáveis básicas relativas aos processos de retextualização: a) *o propósito ou objetivo da retextualização*: a finalidade de uma retextualização é o que determina o grau de acentuação das alterações procedidas no texto base; b) *a relação entre o produtor do texto original e o transformador*: as alterações realizadas poderão ser maiores, caso o retextualizador seja o autor do texto base, que praticamente desprezará a transcrição e redigirá um novo texto; c) *a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização*: na retextualização do oral para o escrito, por exemplo, mantendo-se o gênero original, as alterações serão menores do que no caso de mudança de gênero; d) *os processos de formulação típicos de cada modalidade*: “trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade”. (MARCUSCHI, 2010, p. 54). Na produção de um texto escrito a mão ou no computador, o produtor pode valer-se do mecanismo da revisão/correção, sem que o leitor tenha conhecimento de que ela foi realizada, enquanto no texto oral a alternativa é a da neutralização pela metalinguagem.

Essas variáveis, no entendimento do linguista, são indícios de que a retextualização se constitui numa alteração marcada pela intervenção estrutural sobre o texto “original”, uma vez que, após a retextualização, o texto assume características diferentes, dependendo dos sujeitos envolvidos e em consonância com os objetivos que redirecionam a produção textual.

No esquema a seguir, que denominou de *Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito*, o autor apresenta um conjunto de nove operações pelas quais passa um texto base para a produção final em um texto escrito.

Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Fonte Marcuschi, 2010, p.75

Essas operações são agrupadas pelo autor em dois grandes conjuntos. O primeiro deles contém as operações 1 a 4, as quais tratam das estratégias de eliminação e inserção e seguem regras de regularização e idealização. As operações de regularização e idealização são:

1ª. operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais. Há nesse primeiro momento da retextualização eliminação de hesitações (ah., eh..., e... e... e, o... o... o..., o... de... ,do..., da..., dos...), elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores interacionais do tipo "sim", "claro", "certo", "viu",

"entendeu", "né", "sabe", "que acha", segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas também são retiradas.

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Segundo Cristóvão Silva (2011, p. 183), prosódia é o "ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala [...] A prosódia tem estreita relação com acento, ritmo e entonação". A interpretação, ou seja, essa pontuação intuitiva depende fortemente da intenção entoacional aplicada no texto pelo indivíduo que a faz. Essa pontuação "quase espontânea" leva em conta a indagação se ocorre ou não uma espécie de transformação na medida em que coincide, conforme Marcuschi (2010, p. 78), com os mesmos "slots ou nichos ecológicos"<sup>23</sup> dos marcadores eliminados na primeira operação.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. A repetição de itens lexicais, sintagmas, orações é uma das características da oralidade. Elas geram um maior volume de elementos reduplicados desnecessários para a constituição do texto escrito. Tais repetições, bem como os pronomes egóticos ("eu", "nós") são eliminados, resultando, assim, numa melhor organização sintática do texto.

4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Essa operação pode ser classificada como o elo entre as operações que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção e as operações pelas quais se dá a transformação propriamente dita da passagem de um texto oral para um escrito.

O segundo grupo de operações é constituído pelo conjunto de regras que dizem respeito à transformação e abrange as operações 5 a 9, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Esse segundo grupo é o que de fato caracteriza o processo de retextualização, já que envolve mudanças mais acentuadas no texto base. São operações de transformação:

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Os dêiticos são elementos linguísticos que

---

<sup>23</sup> A expressão nicho ecológico, conforme o dicionário Houaiss, é utilizada, em Ecologia para designar a área específica dentro de um *habitat* ocupado por um organismo. Marcuschi (2010) a utiliza para referir-se à forma e à função específica assumida no texto oral pelos marcadores conversacionais: "Uns vão resultar em ponto, outros em vírgula e outros receberão outras informações léxicas (MARCUSCHI, 2010, p. 78)

indicam o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido. Podem assumir a condição de dêiticos os pronomes pessoais que revelam os participantes da comunicação, “eu/tu”; os marcadores de espaço, como os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos (“aqui, lá, este, esse, aquele”), que funcionam como marcadores de espaço, os marcadores de tempo (“agora, hoje, ontem, amanhã”).

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Nessa operação ocorre o peso maior da normatização da escrita. No exercício dessa operação é necessário o emprego de conectores e circunstanciadores, visando ao estabelecimento da coesão e da coerência textual.

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. O tratamento estilístico, que constitui a operação sete, além de afetar o nível sintático e o nível lexical, implica também mudanças no campo semântico. Sua realização depende do domínio que o operador tem do texto escrito, pois não há critérios bem específicos de execução, como ocorre na primeira operação de retextualização.

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Esta operação se dá em textos complexos, em que predomina o aspecto argumentativo, razão pela qual exige alto domínio da escrita.

As operações 7ª e 8ª envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição de tópicos discursivos. A substituição de palavras e expressões por equivalentes na língua e de marcadores conversacionais da fala por outros elementos próprios da escrita ocorrem nessa fase da retextualização.

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias. Dependendo do objetivo da retextualização a eliminação pode atingir maior ou menor grau. Essa operação é significativa para estabelecer a diferença entre resumir e transformar, pois ela apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro.

Pensando as possibilidades de uso das nove operações que envolvem o processo de retextualização, o autor afirma que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (MARCUSCHI, 2010, p. 76). O ponto de partida pode ser qualquer operação sugerida, já que, segundo o autor, não se trata de um modelo com operações hierárquicas e sequenciadas, embora nada o impeça de ocorrer nesse sentido.

O trabalho de investigação para entender os processos de retextualização do oral para o escrito consiste em uma atividade que não apresenta grandes dificuldades em termos de aquisição de material linguístico para a sua realização, bastando apenas o pesquisador dispor de textos obtidos por meio de gravações e transcrições. Para o ensino, de posse do material concreto, o caminho é propor tarefas bem claras e bem definidas.

A retextualização exige reflexão sobre a linguagem, seus usos e a relação com os gêneros, uma vez que, ao executar essa tarefa, o retextualizador faz escolhas e adequação vocabular. Também faz parte desse processo, pensar no interlocutor, o que o autoriza a escolha do padrão linguístico e o ajuste do novo texto às características do gênero pretendido, tanto nos aspectos formais quanto no uso das sequências linguísticas.

Nesse contexto de reformulações, assegura Marcuschi (2010, p.47-48) “a retextualização não é no plano da cognição uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato”. É, seguramente, um trabalho que contribui para o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas necessárias ao processamento dos textos, tanto na perspectiva da produção quanto na recepção.

A atividade de retextualização requer a capacidade de fazer inferências, um trabalho sociocognitivo que se apoia nas “pistas cotextuais [...] capacidade intelectual para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas” (CAVALCANTE, 2012, p. 112), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido.

#### **4 Retextualizar e Reescrever**

Embora alguns autores, a exemplo de Dell’Isola (2007), sugiram uma equivalência entre retextualização e reescrita ou refacção de texto, Marcuschi (2010) aponta entre os dois procedimentos uma diferença bastante significativa. Explica o teórico que ao se reescrever (refazer), faz-se melhoramentos e aperfeiçoamentos no mesmo texto escrito, resultando uma nova versão, sem mudanças na sua estrutura. Também não há alteração na modalidade de uso da língua, visto que a reescrita é feita de um texto escrito para um da mesma modalidade, com o propósito de fazer correções ortográficas, adequação vocabular, ajustamentos de natureza sintática (concordância, regência, coesão) o texto continua com o mesmo objetivo inicial.

Já a retextualização promove uma modificação mais ampla no texto, visto que quando se retextualiza, por exemplo, do oral para o escrito, ocorre alteração na modalidade da língua, podendo inclusive haver mudança no gênero, tanto na retextualização do oral para o escrito, quanto do escrito para o escrito, algo que não acontece na reescrita.

Matencio (2002, p. 112) explica que “retextualizar é produzir um novo texto” e “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito”. Por outro lado, a reescrita é uma “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (p.113).

Enquanto o trabalho de reescrita tem em vista o aperfeiçoamento de um texto já produzido, o processo de retextualização opera mudanças na modalidade de uso da língua, no propósito comunicativo e até no código. Com isso, estabelecem-se outras condições de produção, redimensiona-se “a projeção de imagens entre os interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção” (MATENCIO, 2002, p. 130) e circulação do novo texto. Dessa forma, compreendemos que, além de desenvolver várias capacidades e percepções cognitivas, possibilita o acesso a diversos gêneros e tipos textuais, constituindo-se, assim, uma ferramenta para desenvolver habilidades de manipulação da linguagem.

Toda proposta de retextualização, conforme foi sugerido pela própria formação etimológica do termo, deve partir de um texto base. O propósito ou objetivo da retextualização é previamente definido pelo professor no ato da apresentação do texto de partida. A mudança de gênero textual e a adequação do nível da linguagem são alterações imprescindíveis num processo de retextualização. Já a ideia básica do texto original deve ser mantida e o valor-verdade das informações, conforme Marcuschi (2010) deve se preservado. Desenvolvida na sala de aula, a retextualização é uma atividade que leva o educando a reconstruir um texto, inserindo sua marca individual, isto é, sua autoria.

A propósito de autoria, Possenti (2002) orienta que ao avaliar o grau de autoria de um texto, devemos adotar dois olhares: o olhar de “o quê”, focado somente no conteúdo da mensagem do texto e o olhar de “como”, este preocupado com a configuração que o texto ganha, dependendo da situação de interação em que o seu sentido é construído.

Dessa forma, o autor descarta a noção de autoria individualizada, uma vez que na produção do texto são inseridos os conhecimentos coletivos resultados de crenças, valores, conceitos dos quais o produtor do texto se apropria, pensamento confirmado por Dell'Isola (2007, p. 19) ao afirmar que as "formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento". Como espaço privilegiado para o letramento, as aulas de produção de texto na escola devem conduzir o aluno a saber fazer adequações nos textos, sejam eles orais ou escritos, ao contexto da interação.

Nessa perspectiva, a proposta didática de tomar a retextualização como metodologia para o trabalho com os gêneros combina perfeitamente com o que preceituam as diretrizes curriculares baseadas nos PCN, de que os gêneros textuais/discursivos devem ser tomados como unidade básica de ensino da língua. É o que assegura Dell'Isola (2007):

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNCLP) é imprescindível o investimento no trabalho com gêneros textuais na sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros "combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação". (DELL'ISOLA, 2007, p. 12)

O trabalho da produção textual apoiado no processo de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 99), quando utilizado em contextos educativos, "serve para avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito" e exige do usuário da língua um exercício cognitivo que envolve além da habilidade de utilização de diferentes códigos, a recuperação de informações que ele tem "armazenadas" na memória, com vista ao alargamento da compreensão do texto que deverá ser transformado.

## **5 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados**

Os dados foram obtidos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública, na cidade de São Francisco do Maranhão. Os alunos foram inicialmente provocados a eleger um acontecimento interessante na cidade, para que fosse feita uma discussão em sala de aula. A construção de uma estrada foi o assunto escolhido. Os alunos

foram orientados pela pesquisadora a obter informações junto aos moradores próximo à estrada e aos trabalhadores na obra, sobre o acontecimento.

Levando em conta que toda produção de texto deve partir do texto para o texto, foi apresentado à turma um texto motivador do gênero resumo de texto explicativo, intitulado *Construção de estrada*, adaptado de slides extraídos de [http://home.furb.br/erwin/estradas/resumo\\_estradas.pdf](http://home.furb.br/erwin/estradas/resumo_estradas.pdf), ocasião em que foi feita a leitura oral pela professora-pesquisadora, leitura silenciosa pelos alunos, discussão coletiva e consulta ao dicionário.

Em seguida procedeu-se as gravações do relato oral de cada aluno em mídia de áudio. Os textos orais foram posteriormente transcritos pela professora pesquisadora, com fidelidade ao que foi oralizado, ou seja, foram evitadas inserções e qualquer tipo de eliminação, e retextualizados para a modalidade escrita pelos alunos, em dois momentos: no primeiro, pelo autor do texto oral e no segundo momento por outro aluno da turma, mantendo na escrita o gênero relato.

Para cada aluno, utilizamos uma ficha, na qual fizemos o registro (digitado) dos textos transcritos, bem como dos textos escritos resultantes das retextualizações do oral para o escrito. Na transcrição dos textos orais, com o propósito de conferir fidelidade às verbalizações e não interferir na sua autenticidade, empregamos letras minúsculas em todo o texto, mesmo para os nomes próprios; os números foram transcritos por extenso e as reticências (...) foram utilizadas para indicar o momento em que o aluno não verbaliza a sua fala.

Com o intuito de preservar a identidade dos autores, na identificação dos textos produzidos pelos alunos foi utilizada a seguinte codificação: A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>,... A<sub>10</sub>. A letra "A" significando 'Aluno', em lugar do nome do aluno; o número adotado para o aluno, não coincidente com o da lista de chamada do diário de classe, em algarismos arábicos; RA<sub>1</sub>, RA<sub>2</sub>...RA<sub>10</sub>, para a retextualização realizada pelo próprio autor do texto e RO<sub>1</sub>, RO<sub>2</sub>...RO<sub>10</sub> para a retextualização feitas por outro aluno não autor do texto base.

## 6 Análise dos Dados

Com base no modelo proposto por Marcuschi (2010), procurou-se identificar nos textos resultantes da retextualização do oral para o escrito as estratégias de retextualização: eliminação, inserção, substituição e acréscimo.

**a) Estratégia de eliminação para idealização linguística:**

A estratégia de eliminação para idealização linguística consta da primeira operação do modelo construído por Marcuschi (2010). Os alunos retiraram de seus textos recursos paralinguísticos e demais recursos estritamente interacionais, conforme está exemplificado no seguinte fragmento:

Texto oral transcrito	Retextualização
<i>eh... eh... eh... a estrada começou em abril...ih...ih...ih...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miininino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção ih.. ih.. xô vê quê (atritando as mãos), já tá com sessenta e oito quilômetros [...] (A9)</i>	<i>A estrada começou em abril e já faz seis meses que ela está em construção. Disseram que já tá com 68 Km e vai ser asfaltada. (RA9)</i>

Foram eliminados os elementos cuja ausência não compromete o conteúdo das informações: os segmentos correspondentes a risos e atrito de mãos, por serem recursos paralinguísticos; as hesitações, representadas pelos elementos não lexicalizados *eh...eh...eh...*, utilizadas para organização do pensamento e o marcador conversacional *xô vê quê...*, utilizado para reorganizar o discurso.

**b) Estratégia eliminação para condensação linguística:**

A condensação linguística é procedimento previsto por Marcuschi (2010) na terceira operação do modelo que construiu para a retextualização do oral para o escrito. Nos textos em análise, os alunos eliminaram pronomes egóticos, reduplicação e repetições, com vistas à condensação linguística, conforme ocorrências nos seguintes excertos:

Texto oral transcrito	Retextualização
<i>eu acho que... é muito interessante... assim... pela questão assim... de transporte das pessoas... [...] (A4)</i>	<i>Muito interessante para o transporte das pessoas[...] (RA4)</i>

Na versão oral, (A4) utilizou o pronome egótico “*eu*” que associado à forma verbal *acho* e o conectivo *que*, resultou no marcador interacional de opinião *eu acho que* para construir o enunciado: “ *eu acho que...é muito interessante assim...pela questão assim*” e reduplicou o item lexical “*assim*”, o qual também perdeu a sua função semântica de advérbio

e assumiu a função interacional de marcador conversacional. Compreendendo que a exclusão dos dois componentes da interação deixa o texto mais objetivo, ao retextualizar, os elimina e substitui a expressão “*pela questão*” pelo conector “*para*”, indicador de finalidade, conferindo, dessa forma, ao texto um estilo mais próximo da modalidade escrita.

Merece destaque o tratamento dado à transcrição no fragmento a seguir pela utilização da estratégia de condensação:

Texto transcrito	Retextualização
<i>...e os <b>homens...</b> são mais de sessenta <b>homem</b> trabalhando na <b>obra...</b> a <b>obra</b> começou em abril...[...](A10)</i>	<i>São mais de 60 homens trabalhando na obra desde abril. (R A10)</i>

No enunciado oral produzido por A10, há a pretensão de correlacionar duas informações: a ideia de quantidade de trabalhadores na obra, bem como a de tempo já decorrido na construção da estrada. Como se trata de uma verbalização, o aluno, naturalmente, faz uso da repetição – recursos linguísticos bastante recorrente na linguagem oral “...e os **homens...** são mais de sessenta **homem** trabalhando na **obra...** a **obra** começou em abril...” ao retextualizar, percebe que uma melhor organização da escrita se faz pela eliminação da repetição. Procede, portanto, à sintetização das duas ideias por meio da utilização do elemento coesivo *desde*, indicador de duração de tempo, resultando em: “São mais de 60 homens trabalhando na obra **desde** abril”, uma construção mais condensada.

### **c) Estratégia de inserção da pontuação e da paragrafação:**

Os procedimentos de inserção da pontuação e da paragrafação constam da segunda, da quarta e da quinta operações do modelo construído por Marcuschi (2010). Tais inserções nos textos escritos, seguiram variadas orientações: da prosódia no texto oral, das reticências na transcrição da substituição de dêiticos, entre outros:

Texto transcrito	Retextualização
<i>a estrada que tá acontecendo aqui em são francisco é uma ótima maneira das pessoas se movimentar...[...](A6)</i>	<i>Em São Francisco, está acontecendo uma coisa ótima para as pessoas se movimentar. (RA6)</i>

Nesse trecho emprego da vírgula para a separação do circunstanciador de lugar “*Em São Francisco,*” pelo retextualizador A6, evidencia certo domínio da utilização dos sinais de pontuação.

Texto transcrito	Retextualização
------------------	-----------------

...o diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada... (A7)

" a estrada ainda não tem data definitiva para terminar", diz mestre de obras. (RA7)

A utilização das aspas para indicar a fala do enunciador em "a estrada ainda não tem data definitiva para terminar" e ainda, a vírgula para delimitar a separação entre a voz do diretor e o comentário do narrador são evidências de que o aluno circula pelo código escrito da variante-padrão da língua.

**d) Estratégia de substituição e de inserção de conteúdo:**

Os procedimentos de substituição e de acréscimo de conteúdo estão previstos na sétima e na oitava operações do modelo desenvolvido por Marcuschi (2010). Nessa fase da retextualização, há eliminação ou substituição de marcadores conversacionais, de itens lexicais característicos da fala por outros elementos peculiares da escrita, conforme se vê em:

Texto transcrito	Retextualização
eh... eh... eh... aqui no são francisco do maranhão tá seno construída uma estrada que vai ser beneficiada...que vai beneficiar...ô... trazer benefício... para várias cidades....não...é vários interior no município de são francisco do maranhão, tapera e outras cidade vizinha...(A8)	Na cidade de São Francisco do Maranhão está sendo construída uma estrada, ela vai beneficiar Tapera e várias cidade de perto do município. (RA8)

O aluno substitui a expressão "aqui no são Francisco do maranhão" por "Na cidade de São Francisco do Maranhão", elimina o marcador conversacional "ô", emprega a vírgula e o pronome *ela* para a reconstrução do enunciado pretendido.

As retextualizações em análise foram marcadas, também, pela inserção de conteúdo de informações, o que podemos observar no exemplo do trecho que segue:

Texto transcrito	Retextualização
[...] pela construção da <b>estrada</b> serão barão de grajaú... são francisco e outras cidades vizinhas... a obra começou no dia trinta e um de janeiro dois mil e catoze	Começou em janeiro desse ano de 2014 a construção da <b>estrada MA 187</b> , que ligará São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú.

Ao registrar "A estrada da Ducol vai melhorar a vida das pessoas", o aluno refere-se ao nome da empresa construtora da estrada, informação não mencionada no texto oral.

Entre as retextualizações efetuadas pelo autor e o não autor do texto base, selecionamos divergências nos aspectos construção de sentido, motivada pela compreensão.

Para Koch (2011), a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que requer um vasto conjunto de saberes. Marcuschi (2010) assegura

que as mudanças mais complexas durante a retextualização se dão no aspecto da compreensão, portanto, para transformar um texto, é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter certa compreensão dele. Segundo Bronckart (2012), a produção de texto requer do agente a mobilização de algumas de suas representações sobre os mundos. Nesse aspecto, verificamos uma profunda divergência nos sentidos que foram atribuídos a um trecho da transcrição de A6 :

Transcrição	Retextualização pelo autor	Retextualização pelo não autor
<i>[...] quando a pessoa tiver duente quiser ir pa teresina ... aqui já tem uma estrada vai ter ônibus ... isso os <b>benefício</b>...[...] que vai trazer para são francisco [...](A6)</i>	<i>Quando um morador de São Francisco [...], não vão mais precisar ir [...] para Teresina, já vão direto para Barão de Grajaú é <b>um benefício</b> para São Francisco.</i>	<i>Quando a pessoa quiser ir pra Teresina buscar <b>seus benefícios do ins</b> vai ser melhor porque com a estrada vai passar ônibus em São Francisco.</i>

No fragmento em análise, os dois retextualizadores construíram representações distintas para a palavra *benefício*. A6, autor do texto, a empregou no sentido de resultado, de benfeitoria, já RO6 compreendeu seu significado a partir da relação estar doente com receber auxílio da previdência social, assegurado em lei. Construções de sentidos distintas para um mesmo enunciado, ocorrem em virtude da ativação de conhecimentos prévios e não apenas em virtude do conhecimento do código linguístico e das regras de gramática por si sós.

## 7 Considerações Finais

A escolha do gênero relato oral de informações sobre um acontecimento na própria comunidade dos alunos, mantendo o mesmo gênero após retextualização para a modalidade escrita, para a análise aqui apresentada, foi bastante significativa, uma vez que permitiu uma vivência concreta, antes não experimentada pelos alunos de trabalharem a linguagem oral, fazendo uso da própria fala e da fala de seus pares. Na fase da escrita, verificamos, como já era previsto, maior interesse na retextualização do próprio texto oral, do que na retextualização do texto do parceiro.

Ao procederem à atividade de escrita do texto, via retextualização do oral para o escrito, os alunos demonstraram ter a compreensão das diferenças e semelhanças entre as duas modalidades da língua, ao eliminarem, substituírem, reordenarem, inserirem

informações, enfim aplicaram as estratégias de retextualização, com a finalidade de ajustarem o uso à devida modalidade, embora, tenha havido algumas ocorrências de traços característicos da oralidade nos textos escritos.

Concluimos que a proposta metodológica da retextualização, é, sem dúvida, um encaminhamento para a percepção da relação entre as modalidades oral e escrita da língua e que atividades envolvendo o trabalho com a oralidade e com a escrita, embora apresentando dificuldades e limitações, devem estar constantemente presentes em sala de aula, com vistas à habilitação dos alunos para dominarem a língua da qual fazem uso para as suas interações cotidianas.

### Referências

- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: opressão? liberdade?**. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.
- CARVALHO, José João. **Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio**. Tese de Doutorado. 224 f. - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-UNB 2014.
- CASTILHO, A. T. de. **Português falado e ensino de gramática**. Letras de Hoje, 1990, p. 103-136.
- \_\_\_\_\_. **Língua falada e ensino de português**. In: MARTINS, Mário Antonio; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: CDUFRN, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa: com nova ortografia**. Rio de Janeiro, Moderna, 2011.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em [http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas\\_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11\\_Parte01\\_art08.pdf](http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf). Acesso em 09/08/2014.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

---

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A ABORDAGEM DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTAL SÓ PORTUGUÊS

Isael da Silva Sousa (UFPI/GETOE)  
*Isaelsousah@gmail.com*

**Resumo:** O Portal *Só Português* consiste em um instrumento facilitador para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois agrega som, imagem e escrita, isto é, consiste em um sistema semiótico, fruto da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) e considerado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou plataforma, visto que permite a interação e a interatividade, sem restrições de tempo e espaço. Levando em conta as discussões acerca do ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente de gramática, nos últimos anos, objetivamos com essa pesquisa analisar a abordagem da concordância verbal no Portal *Só Português*. Teoricamente temos por base os estudos de Araújo JR. (2008), Kensky (2007), Maraschin (2005), Pinto (2005), Silveira (2014), entre outros autores. Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, inicialmente delimitamos a concordância verbal como aspecto gramatical que seria analisado no Portal *Só Português*, e, em seguida, fizemos um levantamento do conteúdo e dos exercícios propostos acerca da concordância verbal pelo ambiente virtual de aprendizagem; a análise foi realizada com base nos dados do levantamento em comparação com a proposta pedagógica da plataforma e as discussões a respeito do ensino e aprendizagem de gramática considerando a língua em uso. Os resultados evidenciam que embora o Portal *Só Português* seja um ambiente virtual de aprendizagem que apresenta condições para interação, cooperação entre os sujeitos, comunicação e informação, bem como a possibilidade para novas formas de aprendizagem da Língua Portuguesa, a abordagem da concordância verbal feita pela plataforma se mostra mais preocupada em apresentar definições de usos e exceções, apontando regras e priorizando a taxonomia, isto é, consiste em uma abordagem metalinguística.

**Palavras-Chave:** Portal *Só Português*. Língua Portuguesa. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

### 1 Considerações Iniciais

Desde os primórdios da humanidade o homem sempre procurou adaptar o ambiente em seu favor, tendo em vista suas diversas necessidades, o que possibilitou a criação, no decorrer dos anos, de tecnologias para facilitar a vida na terra, podemos citar como exemplo: a roda, o fogo, a luz elétrica, móveis entre outros.

Nesse contexto surgiu a necessidade de o ser humano transmitir os conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, como resultado disso temos a fundação das instituições de ensino, bem como a criação de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

Atualmente possuímos um sistema educacional estabelecido com práticas de ensino e aprendizagem, mas em um processo de transformação, visto que a utilização de ferramentas tecnológicas na escola tem mudado a prática pedagógica.

As plataformas de ensino online foram criadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mas como se dá a abordagem dessas plataformas? O ensino de Língua Portuguesa consiste em uma abordagem metalinguística? Que abordagem é dada a concordância verbal? Por isso nosso trabalho tem como objetivo analisar a abordagem da concordância verbal no portal *Só Português*, uma vez que a metodologia do ensino de Língua materna vem sendo muito discutida no decorrer dos anos, pois ainda se ensina gramática de maneira estanque, dissociada da língua em uso.

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, inicialmente delimitamos a concordância verbal como aspecto gramatical que seria analisado no Portal *Só Português*, e, em seguida, fizemos um levantamento do conteúdo e dos exercícios propostos acerca da concordância verbal pelo ambiente virtual de aprendizagem; a análise foi realizada com base nos dados do levantamento em comparação com a proposta pedagógica da plataforma e as discussões a respeito do ensino e aprendizagem de gramática considerando a língua em uso.

Nosso artigo está dividido em quatro seções; na primeira faremos uma discussão acerca da Concordância Verbal na visão de Bechara (1999), Castilho (2010) e Perini (2007; 2010). Na segunda seção falaremos das diferentes aplicabilidades do computador, especificamente, no processo de ensino de Língua Portuguesa; na terceira seção apresentamos nossa análise da abordagem da Concordância verbal no portal *Só Português*; e por fim, na última seção apresentaremos nossas considerações finais.

## **2 Diferentes Visões acerca da Concordância Verbal**

Perini (2010), ao falar a respeito de Concordância Verbal apresenta, inicialmente, a visão tradicional abordada em diversas gramáticas da Língua Portuguesa, a qual consiste no seguinte conceito: concordância verbal é uma espécie de harmonia entre verbo e um dos termos da oração, isto é, o sujeito. Segundo essa tradição gramatical o verbo é *adaptado* por meio de regra aos traços de pessoa e número do sintagma nominal, doravante SN, o sujeito.

(1) *cheguei de Salvador.*

Ao observarmos o exemplo (1) podemos nos questionar da seguinte maneira: Com quem o verbo (*cheguei*) está concordando? De acordo com Perini, a saída da visão tradicional para esse questionamento é postular a existência de um *sujeito oculto* para justificar o seu conceito de concordância verbal. Em sua *Gramática Descritiva do Português*, o autor apresenta a mesma discussão acerca da existência de um suposto *sujeito oculto* postulado pela visão tradicionalista. Vejamos o exemplo dado por Perini:

(2) *comprei um cabrito.*

A gramática tradicional defende a existência de um *sujeito oculto* no exemplo (2) afirmando que o mesmo seria responsável pela interpretação de um *eu* como um agente de *comprei*, porém o sujeito oculto não é necessário para isso, pois a informação acerca do agente *eu* já é fornecida pela desinência verbal (*ei*).

Dessa forma, podemos concluir que o sujeito oculto tanto para Perini (2007) quanto para Perini (2010), foi estabelecido apenas com o propósito de “salvar” a hipótese de que a forma do verbal depende do sujeito. O autor deixa claro que, além do próprio conceito de concordância verbal, outro problema da análise tradicional é de cunho semântico. Vejamos alguns exemplos que Perini no dá:

(1) *Cheguei de Salvador.*

(1.1) *Eu cheguei de Salvador.*

A análise tradicional diz que tanto (1) quanto (1.1) têm sujeito, no entanto, como podemos ver seria redundante usar a primeira pessoa do singular *eu* em (1.1), tendo vista a terminação verbal (*ei*) que por si indica que se trata da primeira pessoa do singular. Perini esclarece que o sujeito é um SN presente na oração, bem como que “um dos papéis temáticos associados ao verbo pode ser apresentado duplamente na sintaxe: pelo sujeito e/ou pela terminação verbal (o sujeito de pessoa)”. (2010, p. 275). Vamos observar mais exemplos explorados pelo autor:

(3) \**Eu chegou de Salvador.*

(4) \**O Chico chegamos de Salvador.*

Ambos os exemplos estão semanticamente malformados e, isso, nos leva a perceber que o fenômeno de concordância verbal se reduz a um aspecto de mecanismo geral que filtra frases de significado anômalo, ou seja, de significado que esteja fora da ordem, anormal, estranho para o falante. Justamente por serem semanticamente malformados são rejeitados pelos usuários da língua.

A respeito da concordância verbal, no *Português Brasileiro*, Perini (2010) salienta que há uma espécie de filtro de eliminação histórica da segunda pessoa gramatical e a diferença entre a terceira pessoa do singular e do plural tende a desaparecer.

(5) \**Eles é do rio.*

Perini (2010) conclui sua discussão sobre a concordância verbal afirmando que é necessário analisar o conceito de concordância e até mesmo a própria noção de sujeito no *Português Brasileiro*.

Já Perini (2007), ao falar sobre Concordância Verbal, também inicia apresentado o conceito dado pela visão tradicional que consiste: “em um sistema de condições de harmonização entre sujeito e o sujeito e o núcleo do predicado das orações” (p.186). Vamos observar os exemplos:

(6) *Minhas sobrinhas ganharam um cavalo.*

Nessa oração podemos dizer que *minhas sobrinhas* é marcado como terceira pessoa do plural e *ganharam* também está na terceira pessoa do plural, então podemos considerá-la como bem formada, isso no ponto de vista da concordância verbal pela abordagem tradicional. No entanto, Perini sustenta que não há propriamente o fenômeno da violação da concordância, há, na verdade, uma inaceitabilidade da frase.

(7)\**Minhas sobrinhas ganhei um cavalo.*

O autor diz que (7) é excluída por outras razões que não estão diretamente ligadas a desarmonia de pessoa e número. Diferente da sua abordagem de 2010, em 2007 Perini nos apresenta a rotulação dos SNs de nível oracional que consistem em sujeito, objeto direto, objeto direto clítico, objeto direto topicalizado e não-topicalizado. Esse mecanismo, segundo o autor, limita-se atribuir funções aos SNs de nível oracional.

De acordo com Perini (2007), não existe “erro de concordância”, trata-se apenas, da violação de certos filtros e restrições que são independentes do mecanismo da concordância. Assim como em (2010), o autor diz que podemos aplicar esses filtros e restrições como marcadores de combinações malformadas e que não são aceitas no uso da língua. Vejamos novamente o exemplo:

(7)\**Minhas sobrinhas ganhei um cavalo.*

Mas o que está errado em (7)? *Minhas sobrinhas* é um objeto direto topicalizado, e *um cavalo* não-topicalizado e não há sujeito. A frase é malformada, pois desobedece a transitividade do verbo *ganhar*. O problema de (7) não é de concordância malfeita, mas sim uma consequência de estruturação diferente defeituosa da oração, neste caso, a existência de dois objetos diretos.

Perini elenca duas restrições, a primeira é de transitividade (RT) e a segunda de acaso (RC). A RT, diz que uma oração necessita respeitar as condições de transitividade do verbo que ocupa seu NdP.

(8) \**Nós adormece na banheira.*

O SN *nós* é rotulado como objeto direto topicalizado e o SN *a banheira* não será rotulada, haja vista fazer parte de um sintagma maior, *na banheira*, que não é um SN. A oração não tem sujeito, pois não há nenhum SN em relação concordância com o NdP. O verbo

*adormecer* não aceita objeto direto e *nós* não poderia ser objeto direto, pois é uma forma reta, por isso podemos dizer que (8) não é aceitável.

A Restrição de Caso (RC) consiste no fato dos pronomes pessoais possuírem formas especializadas quando desempenha a função de objeto direto. Vejamos o exemplo:

(9) \* *José mataram os frangos.*

Nessa frase o único sujeito possível é *frangos*, pois é o único termo em relação de concordância com o NdP, porém *os frangos* aparecem na oração depois do NdP, o que não é permitido. Notamos por intermédio dessas restrições que as mesmas atuam como filtros, pois “não deixam passar certas frases que contêm algum tipo de má formação” (2007, p. 191). Em sua gramática, Perini propõe que a concordância é um sistema de filtros que suprime algumas estruturas por apresentarem má formação de algum tipo.

Castilho (2010), ao aborda o tema concordância verbal, inicia dando o seguinte conceito: “a concordância verbal é a conformidade morfológica entre classe (neste caso, o verbo) e se escopo (neste caso, o sujeito)” (p. 411). Em seguida nos dá apresenta um exemplo:

(10) *As portas da cidade caíram entre ímpeto das tropas invasoras.*

Segundo o autor, a sentença, é assimétrica com relação à concordância, e essa assimetria vem da concordância com o sujeito, expresso no caso reto, não concordar como complementos, expressões nos casos oblíquos. Castilho continua seu texto, agora elencando alguns níveis de concordância. O primeiro seria a concordância verbo-sujeito.

(+) *Deus deu o mundo aos animais, o homem lhes deu a jaula.*

O segundo seria a concordância verbo-adjunto adnominal:

(+) *O aumento desses crimes estão provocando situações irreversíveis.*

E o terceiro consiste na concordância verbo-completo:

(+) *Morador do bairro há muitos anos comparam cestas de alimentos para os flagelados.*

O autor segue dizendo que os exemplos descritos mostram que as regras de concordância no português brasileiro (PB) estão sujeitas a regras variáveis, dependendo de um conjunto de fatores, que podem ser:

- ✓ A proximidade/ distância entre o verbo e o sujeito;
- ✓ A posição do sujeito na sentença;
- ✓ O paralelismo linguístico;
- ✓ O nível sociocultural dos falantes.

Castilho (2010) se distancia da abordagem de Perini (2010), pois partiu do conceito como base de toda sua discussão acerca de concordância verbal e defende a noção de harmonia entre o verbo e o sujeito, embora apresente em alguns momentos outros fatores ligados ao uso que interferem e se constituem “regras”, como o nível sociocultural dos falantes. Perini apresenta o conceito de concordância verbal, e deixa bem claro que é uma visão gramatical tradicional e por meio de sua discussão vai refutado tal conceito, isto é, mostra os equívocos da visão tradicional, pois segundo ele o problema com essa análise é de cunho conceitual e semântico.

Podemos perceber que tanto Bechara (1999), quanto Castilho (2010) concordam ao dizer que a concordância verbal se dá por intermédio da harmonia ou conformidade morfológica entre o sujeito e o verbo, em contrapartida Perini (2010) diz que os papéis temáticos associados ao verbo podem ser apresentados duplamente na sintaxe: primeiro pelo sujeito e segundo por sua terminação verbal, isto é, o sufixo de número –pessoa. Vejamos o exemplo de Perini:

(11) \* *Eu chegou de Salvador.*

Podemos ver que essa frase é semanticamente malformada; o fenômeno de concordância verbal se reduz a um aspecto do mecanismo de filtrar frases com significado anômalo, ou seja, fora do normal, estranho.

Perini (2010) e Castilho (2010) concordam quando ambos falam da posição do sujeito na sentença, sobre o qual o primeiro autor deixa claro que existe uma forte tendência de se observar a concordância com o sujeito anteposto ao verbo:

(13) *Chegou mais de vinte pacotes para o senhor.*

Castilho diz, em acordo com Perini, que o sujeito anteposto favorece a concordância verbal, enquanto o sujeito posposto desfavorece. Perini (2010) que seria oportuno analisar a concordância, assim como a própria noção de sujeito no português brasileiro.

Bechara (1999), ao abordar a concordância verbal é extremamente sistemático e sempre voltado para a variedade padrão do Português, o que diferencia sua abordagem de Castilho e Perini, pois ambos se voltam mais para questões ligados ao uso, sobretudo Perini.

Bechara (1999) diz que nas orações sem sujeito o verbo assume a forma de terceira pessoa do singular:

(+) *Não o vejo há três meses.*

(+) *Não o vejo faz três meses.*

(+) *Há vários nomes aqui.*

Esse ponto de vista acerca do sujeito distancia a abordagem de Bechara em relação à abordagem feita por Perini (2010), pois segundo o mesmo tradicionalmente se vê uma regra que *adapta* o verbo aos traços de pessoa e número do SN precedente, o sujeito.

(14) *Cheguei de Salvador.*

A saída tradicional, usada por Bechara, para sustentar o conceito de harmonia entre verbo e sujeito é a criação de um sujeito oculto, no entanto, a terminação verbal (ei) mostra que o *eu* é o sujeito na frase.

Bechara defende que a língua padrão pede que o verbo concorde com o termo que a gramática aponta como sujeito:

(+) *Alugam-se casas.*

Ainda podemos elencar um ponto que diferencia Bechara de Perini e Castilho, consiste no número de informações e regras. Bechara apontar diversas regras no decorrer de todo capítulo, tais como:

- ✓ Sujeito ligado por com;
- ✓ Sujeito ligado por ou;
- ✓ Sujeito por nem...nem;
- ✓ Concordância do verbo ser;
- ✓ Concordância com o verbo na passiva nominal;
- ✓ Concordância com a expressão não (nunca)..... senão entre outros.

Podemos notar que Castilho (2010) e Perini (2010) apresentam uma abordagem bem próxima, tendo em vista que ao tratar de concordância verbal não se limitam a modalidade padrão da língua e não apontam diversas regras de usos e conceitos, no entanto conduzem os leitores a uma reflexão acerca da língua. Em contrapartida Bechara (1999) se mostra mais preocupado em apresentar definições de usos e exceções, apontando regras e priorizado a modalidade padrão. Como se dá a abordagem da concordância verbal no ambiente virtual? É o que vamos analisar a partir do próximo tópico.

### **3 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e o ensino de língua materna**

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são sistemas de ensino e aprendizagem também conhecidos como plataforma. Para Araújo Jr. (2008), na sociedade da informação e do conhecimento, os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender, antes atividades restritas ao espaço físico escolar.

A criação do software tem por finalidade utilizar ferramentas para o aprimoramento das trocas pedagógicas, desenvolvendo novas tecnologias no sistema educacional. O **Só Português** faz parte da rede educacional do Grupo Virtuuous, o qual desenvolve sites e portais com conteúdos gratuitos e abertos à comunidade, bem como produz e comercializar produtos educacionais, como vídeo aulas, jogos divertidos e CDs com materiais didáticos. Mas como é feita a abordagem à concordância verbal? Pauta-se em definições, regras e normas?

### 3.1 Procedimentos Metodológicos

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico, inicialmente delimitamos a concordância verbal como aspecto gramatical que seria analisado no Portal *Só Português*, e, em seguida, fizemos um levantamento do conteúdo e dos exercícios propostos acerca da concordância verbal pelo ambiente virtual de aprendizagem; a análise foi realizada com base nos dados do levantamento em comparação com a proposta pedagógica da plataforma e as discussões a respeito do ensino e aprendizagem de gramática considerando a língua em uso.

### 3.2 A Concordância Verbal no Portal só Português

O conteúdo é introduzido com a seguinte definição: a concordância verbal ocorre quando o verbo se flexiona para concordar com seu sujeito. Em seguida temos regras para o sujeito simples e composto, bem como normas para a concordância dos verbos ser e parecer.

A regra geral dada pelo portal para o sujeito simples é a seguinte:

O sujeito sendo simples, com ele concordará o verbo em **número** e **pessoa**:

<b>A</b>	<b>orquestra</b>	<b>tocou</b>	uma	valsa	longa.
	3ª p. Singular	3ª p. Singular			
<b>Os</b>	<b>pares</b> que <b>rodeavam</b> a	<b>nós</b>	dançavam	bem.	
	3ª p. Plural	3ª p. Plural			

Fonte: Portal só Português

Posteriormente, o portal, apresenta algumas regras para casos particulares de concordância verbal, justificando que em alguns casos o sujeito é constituído de formas que geram dúvidas ao falante no momento de estabelecer a concordância. No total o ambiente virtual de aprendizagem nos aponta 11 (onze) casos particulares de concordância verbal, segundo o qual necessitava de uma análise mais aprofundada. Vejamos os casos:

- 1) Quando o sujeito é formado por uma expressão partitiva (parte de uma porção de, o grosso de, metade de, a maioria de, a maior parte de, grande parte de...) seguida de um substantivo ou pronome no plural, o verbo pode ficar no **singular** ou no **plural**.
- 2) Quando o sujeito é formado por expressão que indica quantidade aproximada (cerca de, mais de, menos de, perto de...) seguida de numeral e substantivo, o verbo **concorda com o substantivo**.
- 3) Quando se trata de nomes que só existem no plural, a concordância deve ser feita levando-se em conta a ausência ou presença de artigo. Sem artigo, o verbo deve ficar no **singular**. Quando há artigo no plural, o verbo deve ficar o **plural**.
- 4) Quando o sujeito é um pronome interrogativo ou indefinido plural (quais, quantos, alguns, poucos, muitos, quaisquer, vários) seguido por "**de nós**" ou "**de vós**", o verbo pode concordar com o **primeiro pronome** (na terceira pessoa do plural) ou com o **pronome pessoal**.
- 5) Quando o sujeito é formado por uma expressão que indica porcentagem seguida de substantivo, o verbo deve concordar com o **substantivo**.
- 6) Quando o sujeito é o pronome relativo "que", a concordância em número e pessoa é feita com o **antecedente do pronome**.
- 7) Com a expressão "um dos que", embora alguns gramáticos considerem a concordância facultativa, a preferência é pelo uso verbo no **plural**, para concordar com a palavra que antecede o pronome relativo "que".
- 8) Quando o sujeito é o pronome relativo "quem", pode-se utilizar o verbo na terceira pessoa do singular ou em concordância com o antecedente do pronome.

9) Quando o sujeito é um pronome de tratamento, o verbo fica na 3ª pessoa do singular ou plural.

10) A concordância dos verbos bater, dar e soar se dá de acordo com o numeral.

11) Verbos Impessoais: por não se referirem a nenhum sujeito, são usados sempre na 3ª pessoa do singular.

Fonte: Portal Só Português

Percebemos que em todos os casos apresentados temos regulações acerca da concordância verbal partindo do conceito que, sendo o sujeito simples, o verbo deve concordar em número e em pessoa, por isso o portal se limita em elencar regras, em sua grande maioria, indicando se o verbo vai para o plural ou dever permanecer no singular, sem se fazer uma reflexão sobre língua em uso.

Ao tratar do sujeito composto o Ambiente Virtual de Aprendizagem em questão diz o seguinte:

1) Quando o sujeito é composto e anteposto ao verbo, a concordância se faz no **plural**:

**Exemplos:**

Pai e filho **conversavam** longamente.

**Sujeito**

Pais e filhos **devem** conversar com frequência.

**Sujeito**

2) Nos sujeitos compostos formados por pessoas gramaticais diferentes, a concordância ocorre da seguinte maneira: a primeira pessoa do plural prevalece sobre a segunda pessoa, que por sua vez, prevalece sobre a terceira.

3) No caso do sujeito composto posposto ao verbo, passa a existir uma nova possibilidade de concordância: em vez de concordar no plural com a totalidade do sujeito, o verbo pode estabelecer concordância com o **núcleo do sujeito mais próximo**. Convém insistir que isso é uma opção, e não uma obrigação.

4) Quando ocorre ideia de reciprocidade, no entanto, a concordância é feita obrigatoriamente no **plural**.

Fonte: Portal Só Português

O portal vai seguindo o mesmo viés, isto é, ao tratar do sujeito composto o portal continua elencando regras sem conduzir o leitor a uma reflexão acerca da concordância verbal, bem como os exemplos utilizados são analisados isoladamente, fora de uma situação concreta de uso.

Segundo Antunes (2014), não há gramática fora da língua. É na interação, no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se estabelece como algo constitutivo do saber linguístico de todo falante e é justamente esse “saber” que não pode deixar de ser objeto de análise e de exploração, uma vez que carrega um componente cultural muito forte.

A concordância verbal se dá sempre entre o verbo e o sujeito da oração. No caso de o verbo ser, essa concordância pode ocorrer também entre o verbo e o predicativo do sujeito.

O verbo ser concordará com o predicativo do sujeito:

a) Quando o sujeito for representado pelos pronomes - **isto, isso, aquilo, tudo, o** - e o predicativo estiver no **plural**.

**Exemplos:**

Isso **são** lembranças inesquecíveis.  
 Aquilo **eram** problemas gravíssimos.  
 O que eu admiro em você **são** os seus cabelos compridos.

**b)** Quando o sujeito estiver no singular e se referir a **coisas**, e o predicativo for um substantivo no **plural**.

**Exemplos:**

Nosso piquenique **foram** só guloseimas.  
**Sujeito      Predicativo do Sujeito**

Sua rotina **eram** só alegrias.  
**Sujeito      Predicativo do Sujeito**

Se o sujeito indicar pessoa, o verbo concorda com esse sujeito.

**Por Exemplo:**

Gustavo **era** só decepções.  
 Minhas alegrias **é** esta criança.

O verbo parecer, quando seguido de infinitivo, admite duas concordâncias:

**a)** Ocorre variação do verbo parecer e não se flexiona o infinitivo.

**Por Exemplo:**

Alguns colegas **pareciam** chorar naquele momento.

**b)** A variação do verbo parecer não ocorre, o infinitivo sofre flexão.

**Por Exemplo:**

Alguns colegas **parecia** chorarem naquele momento.

**Fonte:** Portal Só Português

Os verbos ser e parecer são abordados por um viés metalinguístico, pois o portal, como foi visto no quadro anterior, está preocupado somente em apresentar regulações e prescrições, pautando-se em exemplos soltos.

#### 4 Considerações Finais

Os resultados evidenciam que embora o Portal *Só Português* seja um ambiente virtual de aprendizagem que apresenta condições para interação, cooperação entre os sujeitos, comunicação e informação, bem como a possibilidade para novas formas de aprendizagem da Língua Portuguesa, a abordagem da concordância verbal feita pela plataforma se mostra mais preocupada em apresentar definições de usos e exceções, apontando regras e priorizando a taxonomia, isto é, consiste em uma abordagem metalinguística.

### Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO JR., Carlos Fernando de. **Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na web 2.0**. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Orgs). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos, SP: Clara luz, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

Portal Só Português. **Concordância verbal**, 2016. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint49.php>>. Acesso em 14 de fev. de 2016.

---

## GÊNERO NOTÍCIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jessyca Oliveira da Silva (UFPE)  
*contato.jessyca.ufpe@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem o intuito de apresentar resultados de experiências vivenciadas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, que propõe a regência de uma turma do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) a partir de um projeto didático, um dos modos possíveis para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de gêneros textuais. Após a observação do grupo-classe, constatou-se a necessidade de conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola, além de discutir acerca dos valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho, visando um posicionamento crítico dos alunos. Desse modo, elaborou-se um projeto didático abordando tal temática e, buscando efetivar as discussões, escolheu-se o gênero notícia. Para embasar teoricamente esta proposição, foram utilizados Dionísio e Vasconcelos (2013), as quais afirmam que nossas interações no mundo se moldam em gêneros textuais, Bunzen (2006), que explica a necessidade de tomar os gêneros como objetos de ensino, e Benassi (2009), que assegura a importância da presença do gênero notícia na escola. Também foram utilizados Suassuna, Melo e Coelho (2006) e Suassuna (2011), que defendem a resignificação da prática da linguagem no contexto escolar, inserindo-a no âmbito da pragmática, e o trabalho com projetos que possibilita a reflexão sobre a linguagem e suas práticas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística).

**Palavras-chave:** Ensino de língua, Gênero textual, Projeto didático.

### 1 Para início de conversa

O desafio dos cursos de licenciatura é colaborar com o processo de construção da identidade docente dos graduandos que precisam, a partir de subsídios teóricos oferecidos pelo curso, compreender o ensino e investigar a própria atividade, desenvolvendo uma visão crítica para melhor compreendê-lo. Dessa forma, torna-se necessário vivenciar momentos reais, que se aproximam do seu futuro campo de trabalho, buscando relacionar teoria e prática. Essas experiências são vivenciadas por meio dos estágios curriculares. O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III, disciplina oferecida pelo curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propõe a regência de uma turma do ensino fundamental II (6º ao

9º ano) a partir de um projeto didático, um dos modos possíveis para o ensino-aprendizagem por meio de gêneros textuais.

Os relatos aqui presentes são oriundos do estágio realizado no grupo-classe 8º ano B de uma escola pública da região situada na cidade do Recife, entre setembro e dezembro de 2015. Primeiramente, acompanhei a turma escolhida por aproximadamente 20 horas/aula, buscando construir seu perfil. Em seguida, com base nos dados levantados, nas discussões teóricas e nas orientações da professora da disciplina, além das sugestões da professora-supervisora, elaborei o projeto didático. Por último, ocorreu a execução do projeto (regência propriamente dita), momento em que o professor-aprendiz interage efetivamente com a turma, construindo novos saberes, experimentando teorias e refletindo sobre os fracassos e possíveis respostas.

No projeto, as reflexões sobre a linguagem e suas práticas (leitura, produção textual e análise linguística) são feitas a partir de um gênero textual central. O tema do projeto para o 8º ano B foi “O mundo fora da escola: discutindo as relações de trabalho” e buscou conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola e a importância do conhecimento produzido ao longo da vida escolar para enfrentá-lo, com duração de 30 horas/ aula. Nesse contexto, a “notícia” foi escolhida como gênero textual central, norteando toda a discussão. Com base na notícia online “Pedreiro se forma em Direito após pedalar 42 km por dia para estudar”, do portal de notícias G1, foi possível ampliar as discussões, abordando questões como “força de vontade” e “possibilidades que o mundo oferece”, além de refletir acerca dos valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho.

A escolha da temática se deu a partir de uma situação específica, observada no período de caracterização do grupo-classe: a professora, incomodada com a falta de interesse dos alunos, interrompia a aula para repreendê-los, “questionando qual a meta de vocês? Como vão chegar a algum lugar?”. Enquanto ouviam aquele discurso rígido, os alunos pareciam refletir sobre a seriedade das questões colocadas em silêncio. Percebi que essa era a realidade dos alunos: a falta de expectativas de vida. O trabalho com o gênero notícia estruturou-se em torno dos quatro eixos: leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Além disso, foi auxiliado por outros gêneros textuais (os

quais chamamos de secundários ou periféricos) que alimentaram a temática, buscando atender às necessidades de aprendizagem.

Para lançar um olhar crítico em direção às experiências vividas, é preciso estar munido teoricamente. Antes de partirmos para os relatos e posterior análise, refletiremos sobre algumas questões referentes ao ensino de língua materna. Depois, chegaremos às considerações finais.

## 2 Contribuições teóricas

O ensino de língua portuguesa nas escolas ainda se pauta na tradição, privilegiando uma abordagem morfossintática dos conteúdos, apesar das renovações paradigmáticas já ocorridas. E quando nos reportamos à tradição, estamos nos referindo à gramática tradicional, “de base filosófica que se iniciou na Grécia Antiga” (MARTELOTTA, 2012, p. 45) e que reduz a língua à norma, concebendo-a como um “utensílio” pronto para o uso. No entanto, como afirma Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 26), a língua “não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado do uso”.

Língua nenhuma pode ser somente um “instrumento de comunicação”, “esgotando-se no simples ato de dizer” (ANTUNES, 2014, p. 20), pois seu verdadeiro princípio é a *interação*. Frequentemente, diversos gêneros textuais nos cercam: o letreiro do ônibus, as propagandas, as mensagens de celular, a fatura do cartão de crédito, os cardápios dos bares/restaurantes, o e-mail, o rádio, o cinema, entre tantos outros. Em outras palavras, é a partir da linguagem que realizamos nossas atividades no mundo, como afirma Dionisio e Vasconcelos (2013, p.19):

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam (...). Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais (...).

No entanto, muitas vezes, o ensino tradicional não valida essas práticas de leitura e escrita situadas no cotidiano (as chamadas práticas de letramento). Segundo

Suassuna (2011, p. 37), se o desejo é ressignificar a prática da linguagem no contexto escolar, “deve-se, de início, inserir a questão no âmbito da pragmática”, isto é, partir dos usos. Romper com modelos teóricos clássicos, aderindo a uma nova concepção de língua (no caso, a língua como interação), envolve mudar o objetivo do trabalho com a linguagem, buscando “novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido, partindo-se dos usos que cada falante faz de sua própria língua, bem como do conhecimento que já acumulou sobre ela” (p.40).

Para Geraldi (1997), há três maneiras de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação social. A primeira associa-se à tradição gramatical, enquanto a segunda está relacionada às teorias da comunicação, compreendendo a língua como um código. Já a concepção de linguagem como interação, com base nas teorias da enunciação e análise do discurso, considera o texto como unidade básica de ensino, já que ele é a realização concreta da língua, substituindo as palavras ou as frases isoladas utilizadas pelos modelos anteriores. Essa é a concepção que deve nortear o ensino de língua materna.

Quando se concebe a língua como forma de interação, o ensino é guiado à luz da observação, da reflexão e da crítica. No entanto, não significa dizer que se deve negar a tradição, mas ampliar seus horizontes, com base nos princípios da Linguística:

É verdade que a perspectiva do gramático freqüentemente tem sido a do purismo, que só leva em consideração a norma mais rebuscada; a linguística faz ver, em vez disso, a pluralidade das normas e considera que possuir uma língua é manejar com comodidade – ou pelo menos perceber – os diferentes registros, rebuscados, familiares e até vulgares (retirar-se/ir embora/dar o fora... entediar/chatear/encher o saco...). (MARTIN, 2003, p. 164).

Como asseguram Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 29), “nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos”, estruturados conforme a situação comunicativa. Assim, o gênero textual deve ser tomado como objeto de ensino. Bunzen (2006, p. 155), explica que “tomar os gêneros como objetos de ensino” é apostar em um ensino-aprendizagem capaz de utilizar atividades de linguagem que valorizem a situação comunicativa. A consequência disso

para o sujeito é “o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34).

Dessa forma, a proposta é articular os conteúdos de língua portuguesa em dois grandes eixos: uso da língua (oral e escrita) e reflexão sobre ela, articuladas entre si. No eixo *uso*, estão as práticas de escuta/leitura além da produção de textos (orais e escritos) e no eixo *reflexão* aparece a prática de análise linguística. Essas práticas não devem ser subdivididas para não dificultar a aprendizagem, como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo (BRASIL, 1998, p. 36)

Geraldi (1997) defende o ensino de língua centrado nessas práticas, afirmando que a leitura, a produção de textos (oral e escrito) e a análise linguística, integradas no processo de ensino-aprendizagem, tem o intuito de “tentar ultrapassar a artificialidade quanto ao uso da linguagem” e “possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita” pelo uso real, não artificial. Para o autor, como afirmam Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 229), a leitura é “um trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem”, enquanto a produção textual (oral ou escrito) é “o registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro”. Já a prática de análise linguística é “um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua”. Em suma, o eixo articulador do ensino deve ser o uso da língua, articulando tais práticas.

Uma proposta que possibilita essa articulação é o trabalho com projetos didáticos ou temáticos (SUASSUNA, MELO E COELHO, 2006, p. 231). Eles evitam a fragmentação dos conteúdos e ainda apresentam propósitos sociais, pois propiciam a observação, reflexão e solução de problemas, com base no tema escolhido, envolvendo a participação de todos. “São uma forma de organizar o processo de ensino-

aprendizagem que implica considerar que os conhecimentos escolares não se ordenam de forma rígida” e são capazes de “transformar assuntos de áreas diversas em conhecimentos significativos para os alunos”, uma vez que podem (e devem) abordar questões de interesse deles.

No projeto, pode-se refletir sobre a linguagem e suas práticas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) a partir de um gênero textual central e outros secundários para atender às necessidades de aprendizagem. Todas as etapas devem ser bem planejadas, a partir de um tempo delimitado, e os objetivos bem esclarecidos para a turma, visando o máximo de engajamento possível. É importante apresentar o projeto aos alunos e, ao final, encerrá-lo com reflexões sobre o trajeto percorrido e a aprendizagem adquirida.

Quanto à escolha do gênero textual a ser trabalhado, bem como a definição de temáticas, pode-se levar em consideração o projeto político pedagógico da escola e da disciplina, além da realidade dos alunos. Uma boa opção seriam os textos jornalísticos que, segundo Benassi (2009), são imprescindíveis para a formação do leitor crítico, apesar de serem vistos apenas como fonte de informação. Esses textos estimulam uma leitura mais complexa e, por isso, a escola deve adotá-los.

### **3 Resultados e Discussões**

O 8º ano B, turma com a qual trabalhei, era constituída por cerca de 35 alunos, entre 12 e 17 anos, que moravam nas comunidades aos arredores da escola. Dos 35 alunos, 17 eram repetentes. Era uma turma bastante agitada, que conversava muito e participava minimamente. A professora mal conseguia dar aulas, atribuindo as dificuldades ao “abandono” pelo qual a escola estaria passando: episódios frequentes de violência, mudança de gestão, afastamento de professores e coordenadores pedagógicos, entre outras questões. Apesar desses problemas, havia uma boa relação entre a professora e a turma. A regência dessa turma significou para mim um grande desafio.

É importante salientar que os relatos aqui presentes, como afirmam Caricatti e Guimarães (2004, p. 110), “não dão conta da riqueza desse processo”, “nem possuem

caráter prescritivo”, mas contribuem “para a compreensão desse misterioso e inquietante encontro: eu e o outro”. As reflexões partilhadas são importantes para a formação, pois constituem um modo de repensar a prática docente, uma vez que os dados do outro ampliam nossas possibilidades.

Antes de apresentar o projeto e seus objetivos para a turma, achei muito importante realizar um momento de interação com os alunos antes da iniciação dos “conteúdos curriculares”, visando estreitar nossa relação professor-aluno. Questionei “quem é o 8º ano B” e “porque estão aqui”, no intuito de ouvi-los e conhecê-los um pouco mais, e fomos discutindo brevemente sobre a importância da escola e sua relação com o mundo lá fora. Em seguida, apresentei o projeto didático “O mundo fora da escola: discutindo as relações de trabalho”, elaborado com base nas observações realizadas, referentes à primeira etapa do estágio.

O projeto foi planejado para 30 horas/ aula. Iniciou-se com o eixo leitura, a partir da exibição e posterior discussão de um trecho do filme “Corrente do bem” que aborda questões como: a) o que o mundo lá fora significa para você; b) quantas vezes você pensa no que acontece pelo mundo; c) o que mundo espera de nós. Em seguida, foram distribuídas cópias da crônica “O padeiro”, de Rubem Braga, que permitiu uma reflexão sobre os valores sociais das profissões e as desigualdades das relações de trabalho. Finalmente, partimos para a leitura da notícia online “Pedreiro se forma em Direito após pedalar 42 km por dia para estudar”, do G1, visando ampliar ainda mais a discussão. Após a leitura e discussão dos textos, refletimos sobre como a notícia se organiza, qual o seu objetivo comunicativo e qual o seu contexto de circulação. Além da notícia lida, os alunos tiveram acesso aos jornais que circulam pela cidade e, divididos em pequenos grupos, aprenderam a identificar o título, o lead, o corpo, a manchete, relacionando esses elementos com as ilustrações e as legendas.

No eixo oralidade, os alunos se prepararam para a realização de um debate regrado. Foram distribuídas cópias da letra de música “Doméstica”, de Tayrone Cigano e da notícia online “Domésticas e outras categorias de trabalhadores conquistam direitos em 2013”, do Diário de Pernambuco. Com base nessas leituras, discutimos sobre o papel social e sobre as conquistas dos trabalhadores domésticos, dialogando com os textos já lidos. Em seguida, refletimos sobre o que é um debate regrado e como

se organiza, preparando a turma para a elaboração do roteiro do debate e definição das regras. O debate foi realizado com as cadeiras dispostas em círculo, em torno do tema “regulamentação do emprego doméstico”. E foi bastante produtivo, envolvendo a participação de todos. Os alunos puderam perceber que, a partir da leitura de uma notícia, podemos lançar um olhar crítico sobre as questões levantadas e formar uma opinião.

Com relação aos eixos produção escrita e análise linguística, houve resistência por parte dos alunos. Diante da proposta de produção escrita, a turma se empolgou bastante, expressando, inclusive, o desejo de organizar um jornal da turma. Os alunos pareciam bem motivados, mas, nas aulas seguintes, chegaram a desistir sem ao menos tentar escrever. Foi como se a escrita mais formal, em comparação com a linguagem das redes sociais tão presentes na vida deles, fosse algo inatingível. Quanto à análise linguística, inicialmente, a ideia era utilizar os textos dos próprios alunos. Mas, diante da resistência em escrever, refletimos sobre os tempos verbais e os efeitos de sentido que provocam nas notícias trabalhadas anteriormente. Os alunos não deram a menor importância, mesmo que eu explicasse a relevância daquele momento, recusando-se a ler textos já trabalhados, afirmando que era “muito chato”. Infelizmente, o tempo da regência estava acabando e eu não podia mais estender as discussões em torno desses eixos, mesmo sabendo que seria o ideal a se fazer naquele momento.

Meu sentimento era de angústia diante do aparente fracasso e das limitações impostas pelo pouco tempo que eu tinha. Na aula de encerramento, propus uma roda de conversa para conversarmos abertamente sobre os pontos positivos e negativos. Então, antes mesmo de começarmos, a professora-supervisora propõe irmos para a sala de multimídia. Lá, para minha surpresa, haviam preparado uma festa. No quadro estava escrito “sentiremos saudades” e eu entendi que, de algum modo, minha passagem foi significativa.

#### **4 Considerações Finais**

O estágio curricular proporciona a vivência de momentos reais e essa experiência é fundamental para um professor-aprendiz. Pude constatar que a

construção da identidade docente não é algo definitivo, pelo contrário, define-se por um processo contínuo, pois o indivíduo é um ser historicamente situado e isso requer dele transformações ao longo do tempo. Ele precisa, a partir de subsídio teórico oferecido pelo curso de licenciatura, compreender o ensino e desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade, aprendendo a relacionar teoria e prática.

O projeto didático, que se encaixa numa perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem, possibilitou a construção do conhecimento com base em questões concretas e a experiência da leitura crítica do mundo a partir do gênero textual central notícia. No entanto, é importante salientar que nem sempre conseguimos executar o que planejamos e não devemos nos desanimar diante disso. O planejamento não é rígido, mas dinâmico e flexível, submetendo-se a “um movimento incansável de desconstrução” para se adaptar às necessidades de aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1791-1799.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DIONISIO, Angela; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTIN, Robert. *Para entender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina*; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In \_\_\_\_\_, Selma G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, A; CORTI, A.; & MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

---

## UMA LEITURA DA FARSA DA BOA PREGUIÇA NUMA PROPOSTA DE LETRAMENTO EM EJA

Luzia Cristina Magalhães Medeiros (UPE/CAPES)  
*cristinamedeiros13@hotmail.com*

Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (UPE/CAPES)  
*professorasilvania@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a leitura da *Farsa da Boa Preguiça* (1970) numa proposta de letramento literário, de modo a potencializar o gosto pela leitura e uma participação ativa no processo de compreensão da obra. Na *Farsa da Boa Preguiça*, Ariano Suassuna atravessa discussões conflitantes entre sagrado/profano, popular/erudito, humildade/ avareza, num tom jocoso conduz a reflexão sobre a arte poética como uma beleza que liberta do caos e regozija a vida. A mediação entre leitor e obra dar-se-á por vias da sequência expandida, proposta de Rildo Cosson (2014), consoante ao exercício dramático, a realizar-se na etapa de interpretação desta sequência. Em interface a essa proposta buscou-se acionar os mecanismos de compreensão também pelas relações intertextuais que aproxima a obra a contos populares brasileiros, apresentando essa relação como característica do teatro suassuniano. A proposta de experiência literária na 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode demonstrar uma sistematização necessária à atividade de leitura literária sem com isso perder-se nos entraves pedagógicos e 'didatizantes'. Daí o compromisso de ampliar a compreensão de que é preciso estabelecer conexões entre os saberes institucionalizados e os significados adquiridos pelo sujeito em âmbito social, sendo que para isso, é preciso que as práticas de uso da linguagem na escola estejam mais integradas com situações sociais não apenas simuladas, mas reais e diversificadas.

**Palavras-Chave:** Leitura. Farsa. Letramento literário.

### 1 Introdução

A literatura é um instrumento poderoso e permitir o contato com suas várias fontes é concebê-la como instrumento libertador. Assim enquanto mediadores da leitura literária, contempla-se a leitura de textos de diferentes gêneros e autores, eruditos e populares, entendendo que um não pode ser mais enriquecedor em detrimento de outro, e que deve haver o respeito às diferentes culturas produtoras de literatura brasileira. Assim, confirma Cândido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes

sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (1988, p. 175)

Não obstante a isso, a abordagem dos textos literários na escola básica tem suscitado práticas prejudiciais à formação do gosto literário, em razão do pouco acesso a bons livros e à cultura literária, como também ao mau uso dos textos literários como recurso pedagógico para ensinar conteúdos, ou como análise superficial de aspectos linguísticos estruturais, ou ainda meramente como função ilustrativa na abordagem de temas. Esses, entre outros fatores reunidos, desencadeiam uma resistência dos jovens à literatura. Situação que se agrava para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por pouco vivenciarem experiências literárias exitosas em suas práticas de leitura cotidianas e já serem vítimas de fracassos da escola.

O modo “como ensinamos literatura” depende do “para que ensinamos literatura”, e na EJA esse “para quê” tem muito a ver com a melhoria nas condições de vida do estudante. Já que a escola foi responsável em algum momento de suas vidas pela dispersão das expectativas e da crença na potencialidade do saber para transformar o modo de vida, é importante nessa modalidade de ensino que a literatura possa oferecer não apenas lazer, mas liberdade e autonomia. Muitas transformações podem ocorrer se o jovem ou adulto da EJA percebe que a literatura permite ampliar o conhecimento de mundo, da vida e de si mesmo (Silva, 1998) de forma muito intensa.

A utilização do termo letramento, desde as contribuições do Grupo de Nova Londres em 1996, surgiu configurando as mudanças no modo de conceber a produção e uso da linguagem nos contextos culturais e tecnológicos diversos e provocando reflexões sobre o tratamento dado à leitura na escola.

Os estudos brasileiros no campo teórico e prático tiveram a colaboração das contribuições anglo-saxãs, entre elas a compreensão das práticas sociais de letramento (STREET, 1984, 2014), dos “novos estudos de letramento” desenvolvidos dentro das especificidades culturais, sociais e históricas de seus contextos (GEE, 1996), de acepções como multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) entre outras vertentes sempre atreladas pela prática da linguagem em contextos sociais de uso.

A escola, como uma instituição educacional que fomenta as práticas de linguagem nas diferentes áreas de conhecimento, não apenas língua portuguesa, não apenas nas

séries iniciais, tem buscado através do letramento conduzir o educando a possibilidades mais amplas de uso das habilidades linguísticas, inclusive na oralidade e no uso das linguagens não-verbais (KLEIMAN, 2007).

Em relação à leitura literária também configurou uma mudança no sentido de pensar a aproximação dos leitores com a obra literária, num processo que mobiliza uma comunidade leitora ativa e interagente. Para isso, discutimos a formação do leitor de literatura pelas vias do texto dramático como forma de potencializar a capacidade de interação do leitor com a obra, do leitor com outros leitores.

A construção e interiorização desse modelo de letramento favorece o pensar sobre meios de formar esse leitor crítico e ativo. Uma empreita mais eficiente com a mediação dos livros literários como porta de acesso. Nesse tipo de leitura, não se ganha apenas saberes, mas dar-se sentido a eles.

## **2 Letramento Literário: Implicações Prático-Teóricas**

Ancorados na ideia de letramentos múltiplos e preocupados com a presença significativa da literatura na escola, alguns estudos apresentam o conceito de letramento literário. Este é conceituado como um “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, desse modo “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

As práticas de letramento, nesse sentido, buscam desconstruir a ideia de literatura como um luxo supérfluo, uma vez que, ainda há pouco tempo, ensinar a ler e a escrever textos funcionais pareceu ser mais adequado para ter êxito acadêmico. Preocupadas com essa questão, algumas modelos de ensino literário até antes do século XIX, o uso da literatura na sala de aula atendeu a fins específicos para aprendizagem dos mecanismos de funcionamento linguístico em geral, para fomentar a consciência nacional da cultura, para conhecimento da história literária, em consequência o fracasso do leitor obrigou a reconsiderar as práticas literárias na escola. (CHARTIER e HEBRARD, 1994)

Daí, a concepção de letramento atrelada à literatura, funciona para ampliar a forma de ver o texto não apenas como produto do universo da palavra, mas como forma de vivência e interpretação desse universo. Cosson (2014, p.12) esclarece que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Ao tomar o letramento literário como um processo que não se delimita a um saber ou uma prática, concebe-se que as pessoas apropriam-se de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Dessa forma, a reflexão sobre as estratégias tradicionais é necessária para romperem-se os limites da leitura e escrita apenas para fins pedagógicos, formais e funcionais e ir de encontro ao desenvolvimento da competência literária. E, a partir da concepção do letramento literário (COSSON, 2014), o tratamento dado à linguagem pode revestir-se de sentidos e não ser mais distorcido pela escolarização (ZILBERMAN, 2005). Graça Paulino define o cidadão literariamente letrado como sendo

[...] aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117).

Recentemente, mudanças importantes edificam uma prática pedagógica em relação ao tratamento do texto literário na escola. Essas mudanças já vinham sendo configuradas no campo teórico-prático ao longo do século XX, e após a ideia de letramento firmaram-se. Como exemplo, o reconhecimento do contato direto nos livros, em detrimento dos textos fragmentados no livro didático; a recepção contextualizada da obra literária, a ampliação de formas de fruição e do corpus literário; o envolvimento pessoal com a literatura respeitando-se o nível de leitura, mas desafiando o leitor progressivamente, esses entre outros avanços. Acrescente-se a isso, o espaço dado “a leitura por prazer”, para este lugar, também convergem às práticas de letramento literário.

Cosson (2006) apresenta três etapas importantes sobre os modos de compreender a leitura para que os mediadores de leitura, como o professor, possam dispor de uma sistematização conforme a abordagem do letramento literário. A primeira delas é a

antecipação, modo pelo qual são consideradas as operações que o leitor faz antes de ir ao texto propriamente dito. Assim, pelo desejo ou pela curiosidade motiva-se o interesse do leitor pela obra. Nesta etapa, também são compartilhadas as informações iniciais, segundo dados que compõem a materialidade do texto, como leitura da capa, disposição gráfica, título, número de páginas, além dos objetivos de leitura e previsões.

A segunda etapa é a decifração que consiste na leitura propriamente dita, em que é observada a arquitetura linguística, as palavras, as estruturas lógicas da superfície do texto, quanto maior a familiaridade e o domínio dela, maior é a facilidade de decifração. Em seguida, na terceira etapa, a interpretação, “o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 41). Nesse sentido, a interpretação vai depender também do diálogo do texto com o contexto, que conduz a leitura para a convergência de sentidos dados tanto pelo autor como pelo leitor pelas referências à cultura em que ambos fazem parte.

Essas etapas asseguram o primeiro estágio da leitura, segundo Cosson, (2014, p.46), depois disso, busca-se “ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre texto, aluno e sociedade”

Cosson ao apresentar a sequência básica e a sequência expandida, afirma que não são fórmulas e que o mediador deve fazer adaptações para que estejam “integradas num todo significativo” e que “sem uma direção teórica metodológica estabelecida podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada como estratégia educacional” (COSSON, 2014 [2006], p. 121)

### **3 Sequência Básica e Sequência Expandida**

Como forma de ampliação do estágio inicial de leitura, Cosson apresenta dois modelos exemplares, passíveis a flexibilização, para desenvolver atividades com obras literárias em sala de aula: a sequência básica e a sequência expandida.

A sequência básica de Cosson envolve quatro etapas. A primeira delas é a motivação, atividade que consiste na construção de uma situação na qual se pode estabelecer um laço estreito com o texto que se vai ler a seguir, sempre com o cuidado de não tirar o foco do texto ou conduzir a interpretação do leitor. Em relação à motivação

Colomer (2003) ressalta que nos anos iniciais da infância as crianças tendem a responder afetiva e esteticamente à palavra, mas perde radicalmente o interesse no decorrer da adolescência, a autora relaciona essa mudança às dificuldades imposta à aprendizagem escolar da escrita, ou seja, ao não corresponderem às expectativas, criam mecanismos de defesa para proteger sua autoestima. Dessa forma, ao apresentar a obra para ser lida o ideal é pensar no jogo de sedução para incentivar o leitor a superar as dificuldades.

A segunda etapa é a introdução, nessa etapa, o mediador dedica-se a apresentação da obra. Cosson alerta que a maneira como a obra é introduzida pode interferir na recepção desta obra. Explicitar os pressupostos da seleção, as razões pessoais e metodológicas, dá a impressão de liberdade de leitura diante de obras que são previamente selecionadas para leitura pelo mediador. Os aspectos físicos da obra (a capa com suas cores, imagens, título; orelha e outros elementos paratextuais) fazem parte do processo de leitura. Numa perspectiva multimodal, sabe-se que as escolhas dos recursos multisemióticos que compõem a obra, servem para articular os sentidos do texto, desse modo, todos os elementos do suporte também confluem para a compreensão, inclusive, servem para levantamento de hipóteses e previsões sobre a leitura (SOLÉ, 1998).

A terceira etapa é a leitura propriamente dita, Cosson (2014, p.64) salienta a importância de intervalos, que constituem atividades específicas orientadas pelo mediador para saber o andamento da leitura, as dificuldades específicas dos alunos e intervir de forma eficiente, funcionam como um “diagnóstico da etapa da decifração” ajudando o mediador a perceber problemas como o desinteresse em continuar, o ritmo da leitura e problemas ligados ao vocabulário. Em casos de textos mais longos, podem vir a servir para sumarização, recapitulação e síntese (SOLÉ, 1998). Cosson, ao propor os intervalos também sugere que outros textos menores que tenham uma ligação com o texto maior sejam intercalados, como forma de tecer aproximações breves, ou ainda ser feita uma microanálise estilística de recursos expressivos, no entanto salienta alguns cuidados. Os intervalos são programados com a turma e devem ter um tempo curto para não se perder o foco da leitura.

Na quarta etapa do método de letramento literário, a interpretação, dois momentos são considerados: um interior, de caráter individual, em que se tem a

apreensão da ideia global do texto e outro exterior, que trata do compartilhar e ampliar os sentidos coletivamente. Em Colomer, sobre o segundo momento, compreende-se que

para a escola, as atividades compartilhadas são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de 'formar o gosto' a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2007, p. 73)

No outro tipo de sequência, a sequência expandida, outros momentos são acrescentados como forma de ampliar o saber literário. A interpretação, na sequência expandida, compreende um maior aprofundamento da leitura pelos contextos que remetem a obra. Assim Cosson indica que as escolhas dos tipos de contextos a serem explorados dependem dos caminhos que se quer percorrer na atividade. Diante da existência de ilimitados tipos de contextualizações apresenta sete tipos, conforme explicitado anteriormente, a contextualização teórica, crítica, histórica, estilística, poética, presentificadora e temática.

A dramatização permite externalização e internalização da leitura, através de recursos como a oralidade e gestualidade em que são expressos o tom indignado ou aprovador, o riso ou as expressões de tristeza, além disso, ao emprestar sua voz à personagem, o leitor pode compreender e até julgar as ações desta personagem na obra, identificando-se ou não com ele.

O recurso da dramatização da obra germina uma grande interação com o texto e entre os próprios leitores, o "experenciar" e o "compartilhar" são potencialmente vivenciados neste recurso que torna a leitura uma vivência tridimensional. De acordo com Cosson(2014, p. 111) o que deve interessar não é o espetáculo em si, mas como os alunos constroem a dramatização da obra, "como experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática". Essa tradução incide na interpretação, na leitura literária.

Também outras vantagens educativas ficam evidentes no recurso da dramatização, embora esta pesquisa não se detenha a analisá-las, é importante ressaltá-las, como memorização, concentração, sociabilidade, autoexpressão e impostação da voz, e ainda como condição de sensibilizar e vencer a timidez e a baixa autoestima. Também várias técnicas de jogos dramáticos podem ser usadas, Albuquerque (2007) cita algumas

formas de promovê-las para fortalecer a leitura literária: jogo de personificação- RPG, quadro vivo – tableaux, cadeira-depoimento- hot seating entre outros. Essas podem ser técnicas eficazes para auxiliar o leitor a interpretar a obra e permitem observar os avanços e percalços desse processo.

A expansão também é uma das etapas em que se investe nas relações textuais, “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p.94). As citações diretas, indiretas, o diálogo aparente com outras obras, que inspiraram ou pertenciam ao horizonte de leituras do autor, são repertórios que incentivam as relações intertextuais num trabalho essencialmente comparativo.

No modelo de letramento literário, faz-se imperioso “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (COSSON, p.66, 2014). Para este fim, conclui-se que

este trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responde pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a conceitos dúbios como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação [...] (COSSON, 2014, p.66)

A avaliação, enquanto etapa de diagnósticos da aprendizagem e dos fatores dos quais dependem a qualidade do ensino, não constitui um momento menor e deve ser bem planejada durante o processo para que subsista em seu propósito de ação mediadora entre os meios e os fins (HOFFMANN, 1993) como também, nada impede que seja feita ao término da atividade para “fornecer aos participantes uma visão geral dos resultados alcançados” (COSSON, 2014, p.112).

A literatura mediante a avaliação escolar salvaguarda algumas ponderações: primeiro, a literatura na escola é experiência e não conteúdo, segundo, é a leitura literária que está no centro do processo de ensino, dessa forma, não se buscam acertos, mas registra-se avanços para ampliá-los e dificuldades para serem vencidas. Por isso faz-se necessário ao professor ou outro mediador da leitura literária conhecer as perguntas bem mais do que dá as respostas para projetar um nível acima, com isso o leitor será capaz de alcançar uma competência literária gradualmente.

Outra preocupação concentra os esforços de educadores: a de que a valorização da leitura do professor e do crítico literário se sobreponha, tornando o leitor iniciante um espectador silencioso e indiferente. O alvo a ser alcançado na avaliação é cativar o leitor e intrinsecamente-lo no universo literário, de forma que seja capaz de compartilhar os sentidos numa comunidade de leitores. Em razão disso, não se pode admitir a passividade, mas permitir o “compartilhar”.

Nos modelos de sequência propostos por Cosson (2006), a avaliação, nestes termos, ocorre tanto durante os intervalos de leitura e nos registros da interpretação ao final da leitura. Dessa forma, é possível averiguar e fazer correções de leitura, como também ver se os objetivos da leitura foram alcançados.

Assim, forma-se uma competência literária mediante uma interação organizada, com atividades de participação efetiva do leitor que porta-se de forma ativa na construção das impressões de leitura e em diálogo com a comunidade escolar.

#### **4 A Farsa Da Boa Preguiça: Provocações Literárias no Riso e na Sátira**

A *Farsa da Boa Preguiça*, peça teatral de Ariano Suassuna, é o texto escolhido para vivenciar a experiência literária proposta na sequência de letramento literário. Observa-se nesse texto certas regularidades em relação ao gênero farsa: há algumas reincidências temáticas, estilísticas e composicionais próprias do gênero, no entanto, outros aspectos são incorporados, como exemplo, a linguagem muito próxima da poesia de cordel, resgata temas da literatura oral arraigada da península ibérica, apregoa também a valorização do poeta popular, além do registro estético armorial, no qual, elementos populares e eruditos se somam, intensificando aspectos da cultura popular que sobrevive no Nordeste. Assim, pode afirmar-se que

A cultura da praça pública nordestina cruza seguidamente com àquela da praça pública medieval, fato que Suassuna soube aproveitar na criação de sua obra. A literatura medieval estava impregnada de uma visão carnavalesca do mundo, em que um riso livre e libertador fazia a festa. A obra de Suassuna, embora escape a uma unidade formal devido ao hibridismo dos gêneros, comporta características da atmosfera e da linguagem das farsas de então. (MACHADO, 2009, p.131)

O gênero farsa retrata bem o universo da feira e da praça pública, estudados por Mikhail Bakhtin. Esse estudioso russo mostra que o riso é manifestado na carnavalização do mundo, sendo condenado pela hierarquia social que busca na realidade séria o triunfo das verdades eternas e definitivas próprias da filosofia do mundo feudal centrada na permanência e na autoridade. De acordo com Bakhtin, a inversão de valores, a permissividade, a ruptura do cotidiano sem barreiras sociais e convencionais, a liberdade do riso são características do que chama de carnavalização.

Nesse sentido, a cultura popular enverada no teatro farsesco de Ariano assume o intercâmbio entre a carnavalização e o contexto social do Brasil. Sendo que o cômico e a degradação da realidade brasileira irrompem no riso frouxo o que foi excluído e marginalizado séculos a fora.

A peça de Ariano Suassuna representa um exercício contemporâneo das mais antigas tradições teatrais, tem na medievalidade seu berço, mas é imerso na cultura brasileira que se constrói como patrimônio (Vassallo, 1993). Foi escrita sob forte influência do teatro de mamulengo e do romanceiro popular nordestino (SUASSUNA, 1970, p.35-36), retextualiza temas de folhetos do Romanceiro Popular Nordeste e das histórias do teatro de mamulengos, muitas dessas histórias são de origem da tradição oral, contadas e cantadas no nordeste brasileiro. No primeiro ato "*O preguiçoso*", no segundo ato a "*História do macaco que perde nas trocas o que ganha*", "*Romance do homem que perde a cabra*" (conto popular), *O homem da vaca e o poder da fortuna (folheto)*, *O rico avarento (entremez)* e *São Pedro e o queijo (conto popular)*, além do diálogo com as escrituras bíblicas.

*A Farsa da boa preguiça torna-se, contudo, o "modelo" dessa integração de elementos populares diversos, com: o folheto, através do entremez O homem da vaca e diversas outras citações; o mamulengo, com a reescritura de dois entremezes fundados em peças para marionetes, e a utilização de frases-leitmotiv, típicas desse tipo de espetáculo; o bumba-meu-boi, retomado e reinterpretado em algumas cenas (SANTOS, 2009, p. 251).*

O enredo desenvolve-se em torno de dois casais que são social e eticamente diferentes: o poeta popular Joaquim Simão e sua mulher, Nevinha, e o empresário Aderaldo Catação e sua esposa, Clarabela. O enredo fala do relacionamento entre os dois

casais: Aderaldo Catação assedia Nevinha, desejando tomá-la como amante; Clarabela tenta seduzir Joaquim Simão, atraída por sua masculinidade.

Os três atos, apesar de independentes, acompanham a evolução deste relacionamento, fazendo com que os personagens passem por altos e baixos do ponto de vista da vida social e econômico. Machado explica que a estrutura de base da farsa é sempre fixada pelo jogo de enganar alguém, revelando uma construção imutável e aplicável a toda farsa.

Essas situações são observadas de perto pelos personagens sagrados – Manuel Carpinteiro, Miguel Arcanjo e Simão Pedro – que representam as forças do Bem, são também os narradores, iniciam e encerram os atos com uma lição, e os personagens que encarnam os espíritos do Mal: Andreza, a Cancachorra; Fedegoso, o Cão Coxo; e Quebrapedra, o Cão Caolho. Ou seja, a obra segue as moralidades e autos sacramentais medievais trazendo para o teatro uma peça de tradição católica.

No entanto, vai além. *A Farsa da Boa Preguiça* coloca em evidência personagens e situações que exemplificam a maneira de ser do povo brasileiro, satiriza representantes da alta sociedade nordestina, que pensam apenas em seus interesses e em ser beneficiados. Nesse interim, a preguiça de Joaquim Simão equivale ao que chama de ócio criador do poeta, defendido pelo autor, contrapondo-se aos os interesses capitalistas e individualistas de Aderaldo Catação.

Nessa farsa, além dos contos da tradição oral, é também marcante a religiosidade e as situações cotidianas burlescas que causam o riso, são reconhecidas características próprias da cultura medieval relacionadas às produções literárias de caráter popular, o que permite o enriquecimento cultural dos estudantes e pode desenvolver competências que envolvem a reflexão sobre o gênero dramático, o contexto, os papéis sociais dos interlocutores, entre outras que vão além do ato de ler, como a identificação, reconhecimento e valorização da realidade nacional através da poesia popular, tema central da farsa. O próprio autor ressalta a importância de

procurar na realidade cotidiana e nacional que nos cerca as sementes que podem germinar no palco criando a realidade, teatralmente mais eficaz, de um mundo povoado de seres monstruosos e sagrados, correspondentes à vida nacional e cotidiana mas não submetida a ela. (SUASSUNA, 2000, p.103)

Na peça teatral *A Farsa da Boa Preguiça*, o elemento popular é intensificado seguindo o projeto armorial de dar forma a uma cultura verdadeiramente brasileira. O movimento Armorial idealizado por Ariano Suassuna apresenta elementos do Romanceiro Nordestino, literatura de cordel, folhetos, rabeça, viola, pífanos, entre vários outros elementos da insígnia sertaneja e que mantém um elo com a medievalidade, a religiosidade marcante e a teatralização da vida profana. Nesse sentido, a farsa revela da melhor forma possível a reelaboração erudita presente nas interpretações das histórias medievais no imaginário sertanejo.

## 5 Uma Proposta de Letramento

Propõe-se nesta seção uma sequência de atividades inspirada na sequência expandida de Cosson (2014 [2006]), pensou-se em aplicar no segundo ciclo da EJA – embora também seja possível aplicá-la no terceiro e quarto ciclo deste segmento. Também porque se considera ser um público privilegiado pelas especificidades culturais, sociais e etárias, o que resultará num melhor aproveitamento da atividade com a peça *Farsa da Boa Preguiça*. Assim, os estudantes da EJA poderão refletir as mudanças, a nível de consciência, de forma mais significativa.

Muitos jovens com defasagem escolar veem essa modalidade como uma via rápida para concluir os estudos, também por adequar ao horário dos que precisam trabalhar, ou mesmo os que são considerados indisciplinados ou não demonstrarem interesse pelo estudo são incentivados a estudar nessa modalidade. Infelizmente, mesmo com os avanços na educação básica, o quadro atual da educação brasileira demonstra ainda índices significativos de evasão escolar e de grande número de pessoas acima de 18 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, uma clientela em potencial para as turmas de EJA.

Em relação à sequência expandida, sabe-se que este modelo é flexível e pode ser adaptado às mudanças necessárias em cada etapa. Levando esse fator em consideração, assim descrevemos as etapas:

A atividade inicial para render a **motivação**, o desejo de “entrar no jogo” será através do contato da turma com contos e ou causos conhecidos da região, o que pode ser

planejado com a parceria de associações como grupo da terceira idade da cidade, que já realize atividades de 'contação' de histórias ou mesmo com moradores da região que gostem de participar de momentos de 'contação' de histórias, causos, lendas ligadas ao passado daquele povo. Este tipo de motivação insere à turma em situações reais de vivência da literatura numa comunidade, isso serve, ainda hoje, de inspiração à muitos escritores.

Em seguida apresenta-se o livro a Farsa da Boa Preguiça, para **introdução**, uma leitura visual de aspectos da capa entre outros elementos informacionais como ilustrador, ano, edição são importantes para situar o texto. A ilustração da capa do livro pode render previsões e hipóteses importantes além de instigar a curiosidade.



ilustração da capa original do livro: Farsa da Boa Preguiça (1970).

Esta capa possui uma imagem ao estilo armorial, cuja leitura pode ser explorada também em outros momentos de intervalos da leitura.

Em seguida a **leitura**, esta pode ser feita inicialmente pelo mediador para desinibir os leitores, e por ser um texto teatral pode-se compartilhar essa oralização com outros leitores, seguindo as rubricas para dar performance ao texto. Caso os alunos, não tenham tido outras experiências com a leitura de texto teatral antes é importante apresentar as rubricas e como se dá a estrutura do texto no primeiro intervalo.

É importante ao mediador planejar os momentos de **intervalo**, para que o tempo não interfira no seguimento da leitura. A sugestão é utilizar a leitura dos contos que são retextualizados em cada ato, como um texto extra e propor um diálogo considerando uma

reflexão sobre a forma em que Suassuna se utiliza desses contos e como esses personagens agem para contribuir do desenrolar da problemática central apresentada pelos personagens divinos Miguel Arcanjo e Simão Pedro. A leitura pode prosseguir entre silenciosa e oral, conforme o mediador queira explorar aquele ato. Um momento importante para discussão no intervalo diz respeito a questão da indiferença de Clarabela, promotora de artistas e portadora de discurso 'academicista', em relação aos versos de natureza popular de Joaquim Simão.

Na etapa da **interpretação** ao termino da leitura do terceiro ato propõe-se a efetivação desse texto teatral com a dramatização, dividindo a turma em grupos e oportunizando um momento para organização de falas, figurinos e cenário. Geralmente as peças de Suassuna não exigem muito dos cenários, mas os figurinos dizem muito sobre seus personagens. A dramatização é uma forma eficiente de avaliar a compreensão da obra e fazer anotações sobre alguns aspectos que possam ser depois comentados e ampliados.

Para finalizar esta sequência, pensou-se como etapa de **expansão** da leitura, apresentar as imagens que ilustram a obra, estas seguem o projeto armorial das xilogravuras e concentram uma carga subjetiva de sentidos que exigem maior poder de abstração para a leitura:



Ilustrações do livro Farsa da Boa Preguiça nas p. 35 e 221

A análise pode ser acompanhadas do texto que conceitua o movimento armorial ou que aparecem em outras artes como esculturas, tapeçaria e iluminogravuras.

Por fim, seguindo o discurso de João Cabral de Melo Neto, sabe-se que um texto tece outro texto e assim nasce a manhã, em outras palavras, um bom texto frutifica para novas leituras, aos mediadores cabem a arte de espalhar as livros, e a estes, o cativar de leitores.

## 6 Considerações Finais

Para fins de conclusão deste artigo, buscou-se evidenciar uma atividade de letramento, de forma a atribuir a função crítica ao leitor participante da experiência, o que pode contribuir com a melhoria não só da leitura literária como da leitura de mundo. Nesse trajeto, respeitando-se a voz desse leitor em diálogo com o texto, contextos e intertextos.

Também se permitiu nessa proposta o contato com gêneros da literatura popular, pois é sabido que os temas e a linguagem desses contos podem facilitar a autonomia e o gosto pela leitura literária e ser um ponto de partida para outras possíveis leituras.

Além disso, investiu-se na sistematização das estratégias de letramento, com as quais se podem organizar as etapas e os objetivos de leitura, considerando os conhecimentos prévios, as previsões, as constatações, inferências e a interpretação da obra. Atraiu-se a isso, o conhecimento da relação popular/ erudito, sagrado/profano e desta imbricação no teatro de Ariano Suassuna e ainda, o 'experimental' o texto teatral pela dramatização como forma de potencializar o gosto pelo literário e a postura de leitor ativo.

Espera-se com isso, comprovar numa outra pesquisa subsequente, estas hipóteses teoricamente embasadas e observar possíveis limitações e entraves a efetivação da sequência proposta. Em relação à EJA, caminhou-se na direção da literatura, por saber que esta possa oferecer não apenas lazer, mas liberdade e autonomia. Muitas transformações podem ocorrer se o jovem ou adulto da EJA percebe que a literatura permite ampliar o conhecimento de mundo, da vida e de si mesmo de uma forma muito intensa.

## Referências Bibliográficas

- CHARTIER A. M. e HEBRARD J. **Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX siècle.** In Rcuter, ed., 1994.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** São Paulo: Global Editora, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MACHADO, Irley. **Pobreza e Miséria na Farsa da Boa Preguiça de Ariano Suassuna.** Revista do NIESC, Vol. 6, 2006
- PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERNAM, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.
- SUASSUNA, Ariano. **Farsa da boa preguiça.** Rio de Janeiro, José Olympio, 12ª Ed. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Farsa da boa preguiça.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1ª Ed. 1970.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VASSALO, Lígia. **O sertão medieval: origens européias do teatro de Ariano Suassuna.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

---

## A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO DE BASE SOCIORRETÓRICA PARA A CARTA DE RECLAMAÇÃO

Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE)  
*ladjane\_pereira@hotmail.com*

Antônia Maria Medeiros da Cruz (UPE)  
*medeiros\_cruz@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho pretende apresentar uma proposta de modelo didático da carta de reclamação, com base sociorretórica. Para isso, a pesquisa sugere a articulação de duas correntes distintas, o Interacionismo Sociodiscursivo e os Estudos Retóricos de Gênero, apesar destes últimos não se voltarem diretamente a questões pedagógicas, entende-se aqui que seus estudos são essenciais na discussão em torno de gênero, ainda que em situação didática. A concepção de gênero defendida sustenta-se na perspectiva da ação social, apresentada por Miller. Assim, o primeiro elemento a ser destacado nesta proposta de um modelo didático parte do reconhecimento da ação social exercida pelo gênero. Para a criação deste modelo, mesmo que a partir da estrutura do ISD, considera-se, sobretudo, a organização retórica do gênero. Com isso, é produzido um esboço organizacional do gênero carta de reclamação a partir de suas unidades retóricas mais recorrentes, bem como pelas operações de linguagem típicas. Ancora-se, portanto, nas contribuições de De Pietro e Schneuwly (2003), Machado e Cristóvão (2006), Miranda (2014), bem como em Swales (1990) e nos desdobramentos do seu trabalho em Bezerra (2009). Por fim, a construção deste modelo aponta para a possibilidade de o professor poder desenvolver diferentes estratégias de ensino dos mais variados gêneros, articulando estratégias didáticas às práticas sociais autênticas do gênero, assim como serve como referência para a elaboração de outros modelos.

**Palavras-chave:** Modelo didático. Gênero carta de reclamação. Ação social.

### 1 Introdução

Na tentativa de difundir possibilidades para o ensino de gêneros, diversos estudiosos lançam-se a pesquisar estratégias que contribuam para a formação docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suportes didáticos que facilitem o uso destes gêneros como ferramentas de ensino na sala de aula.

Sabe-se que há algumas discussões teóricas no sentido de compreender o ensino de gêneros na escola. Porém, ainda há uma lacuna considerável, ao levar essas questões para suas implicações no ensino. Corroborando com isso, surge, dentre outros questionamentos, o de *como possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado gênero?*

Em busca de elucidar esse questionamento ou ainda sinalizar possibilidades para esse ensino, este trabalho pretende mostrar uma proposta de modelo didático da carta de

reclamação. Nesse sentido, as análises são empreendidas a partir da articulação de duas correntes, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) e os Estudos Retóricos de Gênero (daqui em diante, ERG), apesar destes últimos não se voltarem diretamente a questões pedagógicas, entende-se aqui que seus estudos são essenciais na discussão em torno de gênero, ainda que em situação didática.

É comum encontrar trabalhos que explorem a carta de reclamação a partir dos seus aspectos estruturais, cuja relevância não se descarta, como encontra-se em Barbosa (2005), Melo (2009), Silva (2002), Silva e Leal (2007), dentre outros. Contudo, ainda parece não se ter analisado suas características através de um viés das suas práticas sociais, sobretudo, as unidades retóricas que constituem a reclamação.

A concepção de gênero defendida sustenta-se na perspectiva da ação social, apresentada por Miller. Assim, o primeiro elemento a ser destacado nesta proposta de um modelo didático parte do reconhecimento da ação social exercida pelo gênero, de modo que essa abordagem aparece descrita no primeiro tópico. Em seguida, apresentam-se as contribuições do ISD para o ensino de gêneros. Mais adiante, faz-se uma análise do *corpus* coletado no site “Reclame Aqui” a fim de explorar os elementos retóricos que constituem as reclamações, sobretudo, com base em Swales (1990). Por fim, apresenta-se uma proposta de modelo para o ensino da carta de reclamação.

## 2 Gênero enquanto ação social

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), pesquisadores como Black, Bitzer, Burke, Campbell, Giddens, Miller e outros, influenciaram o desenvolvimento da compreensão de gênero como ação social. Porém, foram as contribuições dos estudos desenvolvidos por Carolyn Miller que procederam em uma variedade de implicações teóricas dos ERG, corroborando com a concepção de gêneros como “formas de ação social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 80).

Trazer à discussão reflexões em torno dos gêneros, situando-os como “artefatos culturais” (MILLER, 2009) é partilhar da ideia de que não se pode limitar o conceito de gênero a uma categoria linguística, e sim percebê-lo enquanto forma de vida e de organização social. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff (2013) ancorados na autora supracitada, apontam que os

gêneros não devem ser definidos apenas com base na junção de traços substanciais e formais que apresentam em situações recorrentes, mas pelas ações sociais que produzem. Além disso, não só oferecem formas tipificadas, mas são artefatos culturais capazes de mostrar os modos de agir de certas culturas.

A abordagem do gênero no sentido de ação social, defendida por Miller, está relacionada à recorrência e à ação retórica, o que a levaria a definir o gênero como ação retórica tipificada, de modo que se permite compreender o gênero como resposta aos fatos recorrentes que integram determinado contexto social.

Ao sustentar essa ideia, Miller (2009, p. 22) aponta que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização”, o que corrobora com o que postula Bazerman (2006), ao considerar que um gênero só existe quando os seus usuários o reconhecem e o diferenciam. Assim, podemos inferir que apenas os envolvidos nas situações podem interpretá-las e respondê-las e, através delas, podem perceber semelhanças recorrentes para dar origem a outros tipos.

Nessa perspectiva, Miller (2009) considera alguns elementos particulares da compreensão de gêneros. Inicialmente, considera o gênero como uma categoria convencional de discurso, fundamentada no alcance da ação retórica, de modo que a ação funciona como resposta ao sentido da situação e do contexto em que ocorre, além disso, aponta que o gênero pode ser interpretado por meio de regras numa relação hierárquica. Outro aspecto mencionado, e de tamanha importância, é considerar que o gênero é distinto da forma, e que ajuda a construir a substância da vida cultural. Por fim, trata o gênero como um meio retórico que medeia as interações privadas com as coletivas, o singular com o recorrente.

Retomando a discussão do conceito de gênero, Bazerman (2011) ratifica a função de atender às necessidades comunicativas dos seus usuários, ao atentar que “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (p.32).

No sentido de compreender o gênero, convém esclarecer que, para os retóricos, cujas pesquisas estão voltadas ao ensino da escrita, em contraponto ao ensino de texto baseado em sequências tipológicas,

o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada – uma maneira de ir além do processo das particularidades da etnografia para atender à forma como é realmente percebido e utilizado em situações comunicativas, em vez de como é idealizado em abstrações sobre o que é correto e sobre os modos de organização de parágrafos (BAZERMAN, 2011, p. 63).

Desse modo, é necessário que se estabeleça uma relação conceitual que leve a perceber os gêneros textuais enquanto a realização de propósitos comunicativos em prol de uma ação a ser realizada em um dado momento, reiterando o que sugere Miller (2009), ao definir gêneros como padrões recorrentes do uso da língua. Para tanto, o reconhecimento de um gênero textual e da ação social que exerce parece estar articulado não somente à forma reconhecível que venha a ter, mas também aos seus propósitos.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), os ERG consideram o gênero um importante instrumento analítico para o estudo no âmbito acadêmico, profissional e público, contudo também se questionam sobre a possibilidade pedagógica na sala de aula, fora de seus contextos reais. Com isso, vários são os questionamentos, devido à complexidade em usar os conhecimentos de gêneros para servir de suporte, sobretudo, para o ensino da escrita.

A compreensão do conceito de gênero para alguns autores supera a dimensão social, estendendo-se a uma representação mais cognitiva. Ancorados em campos distintos, desenvolveu-se no âmbito da psicologia, nos Estados Unidos, a compreensão de gêneros como forma de cognição situada, ao considerar especialmente o seu caráter dinâmico, bem como, o fato de que para realizar ações, os gêneros precisam estar ligados à cognição, pois a forma como conhecemos o mundo e agimos nele são inter-relacionados.

Desse modo, compreender o conceito de gênero mediante o contexto da sociorretórica perpassa formas de pensar e perceber o gênero, como estabelecem Berkenkotter e Huckin (1995, p. 4), ao apontar que “os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e atribuir-lhe coerência e sentido”.

Na construção desse modelo, optamos pela mescla de teorias, já que é uma tendência na pesquisa brasileira. Em recente estudo, Bezerra (2016) aponta que ao abordar as pesquisas

em teoria de gêneros no Brasil, não há como defender a existência de uma macroteoria que encapsule as perspectivas teóricas adotadas no país, para o autor:

O mais provável é que dificilmente teremos uma “síntese brasileira”, e sim as mais variadas sínteses, abordagens ou perspectivas, fruto de diálogo não só entre as teorias de gênero *stricto sensu* mas também entre essas e outras teorias, especialmente teorias do texto e do discurso (BEZERRA, 2016, p. 488).

Assim, a opção pela mistura entre duas teorias distintas, os ERG e o ISD parece ser um percurso comum em pesquisas nacionais, já que o diálogo entre as diferentes correntes pode contribuir substancialmente para a análise de gênero e, sobretudo na elaboração desse modelo, cujas bases surgem dos ERG, mas que diante de uma aplicação didática, busca respaldo no ISD.

### **3 O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) e suas contribuições para o ensino de gêneros**

O Interacionismo Sociodiscursivo surgiu em 1980 juntamente com a constituição do grupo de pesquisadores de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart, cujos desdobramentos teóricos aparecem explicitamente em seu trabalho de 1999, intitulado *Atividades de linguagem, textos e discursos*. No Brasil, tem sido crescente a utilização dessas abordagens no âmbito da pesquisa, assim como, sua extensão para o ensino básico.

Esse grupo tem como fonte de referência as contribuições de Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento e, Bakhtin, no campo da linguagem. Com o objetivo de ganhar maior desenvolvimento nas pesquisas, o grupo de pesquisadores começou a considerar uma abordagem transdisciplinar para possibilitar compreender o agir humano por meio da análise de textos e também pelo seu contexto (Bronckart, 2009).

Segundo Bronckart (2009) os pressupostos teóricos do ISD se dividem em três grandes grupos temáticos: o primeiro constituído por aqueles sobre o agir humano bem como as suas relações com a linguagem, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social; o segundo, sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional; e, sobre o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho.

O autor supracitado afirma que as ações humanas podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas principalmente pela linguagem representada nos textos, na qual observarmos a referência a uma atividade social determinada e as ações que nela estão envolvidas. Nesse contexto, os textos também podem refletir as representações, interpretações, avaliações sobre essa atividade e também sobre as ações envolvidas.

A postura pedagógica de um professor é construída paulatinamente por conta de seus estudos, de sua formação, das suas crenças e das experiências de ensino que se constituem como pressupostos de sua ação docente. O ISD parece ser uma proposta que vem ao encontro das necessidades atuais, uma vez que dá espaços e condições para que a interação professor e aluno seja o centro dos processos de ensinar e aprender de forma mais ética, significativa e eficaz.

Nesse contexto, essa teoria, inicialmente, abandona a noção de “tipo de texto” e adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, denominados também de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido. Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado pensado e sócio-historicamente construído

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o gênero deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Ou seja, o gênero é um objeto de ensino-aprendizagem e não apenas um instrumento de comunicação. Assim, para os autores a introdução de um gênero na escola é resultante de uma decisão didática com o objetivo preciso da aprendizagem. Contudo, faz-se necessário “dominar” o gênero para melhorar o uso da língua por meio dos gêneros; e ainda, considerar que o trabalho com gêneros deve partir da utilização de textos de circulação social, o que resulta utilizar um texto que pertence a um domínio diferente do educacional e, por sua vez, alcance uma transformação.

Ao traçar as características próprias do ISD busca-se possibilitar aos professores uma reflexão que contribua para o ensino de gêneros, instrumentalizando-os de possíveis perspectivas de trabalho balizados pelos objetivos de formação que buscam alcançar, uma vez que se trata de uma teoria que projeta um aluno ativo, um aprendiz que dispõe de informações que ele mesmo tem condições de acessar.

Por fim, essa teoria sugere uma proposta de ensino que possibilita ao professor enxergar o contexto do aluno, permitindo-lhe criar, a partir das situações enunciativas, novos horizontes para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, formas de agir por meio de ações de linguagem.

#### 4 Encaminhamentos metodológicos

Este estudo está inserido no interior de uma pesquisa com 50 exemplares de textos de reclamação, coletados do site *Reclame Aqui*, que criado em 2001, corresponde, hoje, a uma ferramenta que objetiva resolver os problemas de consumidores. Nele, as pessoas podem registrar suas reclamações – que serão objetos de análise nesta pesquisa - além de poder consultar as recomendações de certas empresas. A partir dessa análise, através das unidades retóricas recorrentes nas reclamações, somada às contribuições do ISD, é construído um modelo didático para o ensino da carta de reclamação.

É importante apontar alguns aspectos ao tratar essa ideia de modelo, uma vez que, a sua denominação pode sugerir a noção de algo a ser seguido, sem restrições. No entanto, defende-se, neste trabalho, uma definição de modelo que não configura um manual de instruções para a escrita de uma carta de reclamação. É, antes, uma proposta que apresenta algumas regularidades na escrita a partir de análises de textos colhidos em um ambiente autêntico de circulação do gênero, ou seja nos desdobramentos de suas práticas sociais.

Sobre a apresentação de um modelo didático para ensino do gênero, Machado e Cristóvão (2006) esclarecem que a ideia desse modelo encontra, quando vista por uma linha teórica, algumas falhas, todavia, deixa claro que a finalidade maior está na suas possibilidades de uso didático, pedagógico. Nas palavras delas

(...) podemos dizer que os modelos didáticos podem apresentar falhas ou lacunas, quando vistos do ponto de vista de uma teoria de texto ou discurso qualquer. Mas, na verdade, os pesquisadores que se envolvem na sua construção não estão preocupados em esperar a construção científica ideal, pois têm uma preocupação social imediata, que é a de trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

Analogamente, Swales (2009), fixado em Pennycook (1997), afirma que

(...) os modelos não são universalmente aprovados nos círculos acadêmicos, por causa de seu uso disseminado, mas não fundamentado em pesquisa (...). Os modelos também tendem a ficar desconfortáveis entre aqueles que adotam abordagens processuais à escrita, entre os que privilegiam a expressão individual e a criatividade e entre os que acreditam que modelos são inerentemente conservadores e restritivos, diminuindo, portanto, as oportunidades que alunos e professores têm de desconstruir os sistemas hierárquicos de que fazem parte (PENNYCOOK, 1997, apud SWALES, 2009, p. 36).

Na tentativa de fugir desse perfil apontado por Swales, nesta pesquisa, busca-se sustentação nas investigações feitas com base no ISD e nos ERG. Assim, parte desse trabalho se pauta em pesquisas de cunho bibliográfico, bem como, de análises advindas da observação desses fenômenos, por meio do método dedutivo, através de textos coletados aleatoriamente do site de reclamação.

Não há, neste trabalho, o propósito de apresentar um modelo “perfeito” ou ainda, um modelo finalizado, pois, espera-se que através dessa proposta, novos modelos possam surgir, assim como, podem variar os elementos, conforme as possibilidades didáticas que venham a surgir. Desse modo, nos tópicos que seguem, será feita uma exploração das concepções de modelo a partir do ISD e dos ERG.

## 5 O modelo didático de gênero à luz do ISD

Segundo os pesquisadores do Grupo de Genebra, para alcançar os objetivos de ensino de gêneros, as atividades de produção precisam ser orientadas pelo que denominam *modelo didático do gênero* a ser ensinado, que em seus termos, corresponde a “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997, p. 108). A elaboração desse modelo didático de gênero possibilita vislumbrar a constituição do gênero, bem como, orientar as atividades em torno da elaboração de textos desse gênero.

De Pietro e Schneuwly (2003) apontam que a teoria dos modelos didáticos orienta para a elaboração desses modelos. Para Miranda (2006) pautada nas pesquisas de De Pietro e Schneuwly, na definição de um modelo didático do gênero, é preciso percebê-lo como um objeto triplo, em seus termos: “1) é um produto que tem uma determinada estrutura; 2) é o resultado de uma construção e 3) é uma ferramenta de orientação para criar sequências para o ensino do gênero” (MIRANDA, 2006, p. 276).

Miranda (2006) acrescenta a perspectiva de um modelo, embasada na produção de linguagem, dentro do quadro teórico do ISD, concebido como *produto*, que se estrutura em cinco elementos que partem da definição do gênero, dos parâmetros do contexto de comunicação, dos conteúdos específicos, da estrutura global do texto e das operações de linguagem e suas marcas linguísticas.

Neste trabalho, portanto, parte-se dessa definição de modelo, porém buscam-se aportes nas contribuições de Swales (1990, 2004, 2009) para preencher algumas lacunas. De modo que o modelo que será proposto, mais adiante, possui uma mescla dessas perspectivas teóricas. Essa possibilidade de mistura teórica já aparece no trabalho de Machado e Cristóvão (2006), ao esclarecer que, nessa construção, se abrem possibilidades de referências teóricas diversas, bem como de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais.

O modelo didático de gêneros concebido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 152) norteia-se sob três princípios, a saber: o princípio de **legitimidade**, considerando os saberes teóricos dos especialistas; de **pertinência**, respeitando as capacidades dos alunos e objetivos da escola; e de **solidarização**, a coerência entre os saberes a partir dos objetivos visados. Contudo, para que um modelo didático seja possível, precisa que o objetivo prático seja apresentado de forma clara, oriente as intervenções dos professores, e ainda, que indique a base necessária para a formulação de sequências didáticas.

A partir do modelo didático, o professor pode especificar os elementos ensináveis de um determinado gênero a fim de proporcionar a apreensão deste por parte de seus alunos, permitindo-lhes que falem ou escrevam de forma adequada a uma determinada situação de comunicação.

Ao ampliar essa noção, Machado e Cristóvão (2006), sugerem que para a elaboração de um modelo didático deve-se considerar os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (...) (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

As autoras sugerem um modelo que atenda à constituição do gênero desde as situações de produção, até os traços formais de linguagem que lhe sejam inerentes. Assim, apesar de se tomar como base esse modelo, no tópico que segue, será ampliada essa ideia, ao tomar o gênero a partir da definição de Swales, e da importância do reconhecimento de gênero a partir de seus propósitos comunicativos, algo que não parece muito evidente no quadro do ISD.

## 6 Entendendo o modelo CARS e seus desdobramentos para possibilidades didáticas

Antes de adentrar diretamente na análise que levou ao modelo CARS (create-a-research-space)<sup>24</sup>, convém apresentar o conceito de gênero de Swales (1990, p. 58), para ele “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham um conjunto de propósitos comunicativos (...)”. Assim, ao partir dessa definição, refletir sobre as cartas de reclamação pode remeter à compreensão do seu propósito comunicativo. Nesse sentido, é preciso ir além de uma definição estrutural para esse gênero, necessitando perceber de que maneira o texto é construído a fim de atingir os seus propósitos.

No sentido de compreender os propósitos comunicativos de um determinado gênero, vale salientar o que apontam Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), ao defenderem o entendimento de que os propósitos vão além da intenção do autor, já que

O propósito comunicativo, portanto, não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como “intenção do autor”, pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236).

Assim, percebe-se que a compreensão dos propósitos comunicativos de um gênero não se limita à intenção do autor ou à intenção, de fato, os propósitos demonstram o

---

<sup>24</sup> Criar um espaço de pesquisa.

funcionamento do gênero, atrelada a maneira de agir socialmente. Vale mencionar ainda que reconhecimento dos propósitos de um determinado texto poderá contribuir significativamente para uma utilização eficaz desses gêneros.

Neste trabalho, portanto, convém relacionar os propósitos comunicativos inerentes à carta de reclamação, sobretudo, de cartas recolhidas de seu ambiente retórico, um *site* em que as pessoas enviam reclamações a empresas, instituições sobre a má realização de serviços. Feito isso, será traçado o “perfil retórico do gênero” com ênfase aos propósitos comunicativos.

O modelo CARS tem sido bastante referenciado em pesquisas para além do contexto acadêmico e profissional, como foi inicialmente proposto, não somente em termos descritivos, como também nos seus usos pedagógicos. De acordo com Swales (2009) esse êxito se deu por algumas razões: “(...) por ser relativamente simples, funcional, apoiado em *corpora, sui generis* para o gênero a que se aplica e por, pelo menos no estágio inicial, oferecer um esquema que até o momento não estava amplamente disponível”.

Esse modelo foi elaborado a partir da análise da introdução de artigos de pesquisas decorrentes de diferentes áreas. Apresenta dois elementos essenciais: os movimentos e os passos. Aqueles, por sua vez, segundo definição de Swales e Feak (1994, p. 35) apud Bawarshi e Reiff (2013, p. 68-69) são vistos como um “ato comunicativo delimitado que tem a função de atingir um objetivo comunicativo principal”. Nesse modelo, aparecem três movimentos, que correspondem a “estabelecer um território” (movimento 1); “estabelecer um nicho” (movimento 2) e “ocupar o nicho” (movimento 3) (SWALES, 1990, p. 141). No interior desses movimentos, aparecem os passos que são comuns que os autores utilizem, por exemplo, “alegar centralidade”, “indicar uma lacuna”, explora também, além dos padrões textuais, os elementos léxico-gramaticais (p. 150).

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, a partir desse modelo ganharam notoriedade no cenário acadêmico, são os trabalhos de Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2009), no entanto, são os desdobramentos do CARS em Bezerra que serão mencionados mais diretamente. Em Bezerra (2009), encontra-se a análise da organização retórica de resenhas acadêmicas, que compreende os movimentos como “unidades retóricas” e os passos como “subunidades”. De modo que parece mais didático apresentar esses traços a partir das denominações que aparecem em seu trabalho.

Retornando-se à ideia de modelo, convém ressaltar algumas questões levantadas em Swales (2009, p. 38) “1) O que faz um modelo ser ‘bom’? 2) Quais são as relações preferidas entre modelos e os discursos associados a eles? 3) O que podemos aprender das questões acima sobre o papel dos modelos na análise (aplicada) do discurso?”. Mais adiante, sugere alguns traços importantes na definição de um modelo. Dentre os quais destaca:

Um traço que aparentemente predispõe à aceitação de modelos estruturais é certa simplicidade. (...) É como se a simplicidade tornasse os modelos memoráveis, e isso por sua vez tornasse possível o uso, sua citação e seu ensino (em algum sentido a ser discutido)” (...). “A segunda característica (...) é que seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas ou formais. O terceiro traço importante é que, (...) os elementos escolhidos foram rotulados de acordo com as exigências de tipos discursivos ou gêneros específicos. O quarto traço seria que todos os modelos estão muito bem fundamentados em diversos *corpora* de dados do mundo real (...)” (SWALES, 2009, p. 38).

Assim, espera-se que um modelo seja, antes de tudo, simples. Pois é através da simplicidade que poderá haver maiores possibilidades de aplicação didática. Além disso, não pode se ater a elementos formais, sem esquecer de que suas bases devem estar situadas em textos extraídos da realidade. A partir disso, será proposto um modelo de base sociorretórica para a carta de reclamação, articulado com a ênfase didática posta nos modelos apresentados no quadro do ISD.

## 7 Organização retórica das reclamações e a proposta de um modelo

Retomando-se o que se espera de um modelo, tem-se como base para este tópico o quarto traço swalesiano, que se refere à origem dos textos tomados para análise. De modo que, para isso, foi elencado um *corpus* de 50 textos extraídos do *site Reclame Aqui*. Dentre os quais, há reclamações de diversas ordens, seja de telefonia celular, marcas de sapatos, mau atendimento ao cliente, dentre outras situações.

Neste tópico, será destacada a organização retórica recorrente nessas reclamações, vistas como regularidades nesse gênero, que também devem aparecer nas cartas de reclamação. Essa proposta de construção de um modelo didático sugere o que defende Swales (2009, p. 39) “(...) os ‘bons’ modelos de estrutura do discurso seriam os que oferecem ordem onde não se esperaria ordem, ou onde esta ainda não tivesse sido relatada”.

A partir dos 50 textos coletados, foi elaborado um quadro com os principais movimentos retóricos, dentre os quais aparecem a Unidade 1<sup>25</sup> com a descrição da compra ou a maneira como adquiriu o produto, como Unidade 2, a crítica ao serviço recebido, e ainda, a Unidade 3 que apresenta o pedido de solução para o problema.

Além das unidades retóricas recorrentes, o quadro apresenta alguns passos que compõem as subunidades, que são frequentes e, dentre eles estão desde a descrição do produto, até a solicitação de um posicionamento da empresa. Conforme se pode perceber no quadro que segue:

**Tabela 1:** Frequência das unidades e subunidades retóricas nas reclamações

Movimentos e passos	Qtd.	%
Un 1 – Descrição da compra/aquisição de produto	50	100
Sub 1 - Dados do produto	49	98
Sub 2 – Identificação da empresa onde adquiriu	28	56
Sub 3 - Data da aquisição	28	56
Un 2 – Crítica ao serviço recebido	50	100
Sub 4 – Descrição da reclamação	43	86
Sub 5 – Como ocorreu o problema	28	56
Sub 6 - Tentativas para solucionar o problema	30	60
Sub 7 - Apresentação de protocolo	06	12
Un 3 – Solicitação de posicionamento da empresa/órgão	35	70
Sub 8 – Sugestão de providência	35	70
Sub 9 - Citação de lei para punição à empresa	06	12

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Sobre a carta de reclamação é interessante apontar o que diz Bazerman,

uma carta que reclama de um produto e busca reembolso também, deve cumprir alguns protocolos padrão para alcançar seus fins: identificar o produto, o lugar e a data de compra, o defeito, as condições da garantia, o endereço e identidade do escritor, o conserto específico necessário. Além disso, a carta de reclamação tem mais probabilidade de êxito se seguir um formato padrão de cartas comerciais (BAZERMAN, 2015, p. 47).

Outros movimentos aparecem muito timidamente, o que denota uma variação, como apresentação e saudação final, de modo que não apresentaram recorrência e, por isso

<sup>25</sup> Assim como Bezerra (2009), optou-se por utilizar as designações Unidade (movimentos) e Subunidade (passos).

não integram os movimentos no contexto do *site*. Uma hipótese é que para fazer a reclamação, o reclamante faz um *login* que já o identifica, o que pode contribuir para isso. No entanto, ao fazer a reclamação por meio de cartas, faz-se necessário o acréscimo de alguns elementos que não aparecem.

Vale mencionar o fato de que, nos textos, os movimentos não aparecem necessariamente nesta ordem. Nesse sentido, a utilização dessas unidades e subunidades retóricas podem estar implicadas no êxito da reclamação, pois quanto mais informações o reclamante puder acrescentar, poderá ser mais claramente entendido pelo reclamado.

Assim, pode-se depreender que a estrutura típica correspondente ao gênero contribui para atender os seus objetivos. De modo que para que a reclamação seja entendida como relevante, é necessário que se atendam a alguns critérios, que se iniciam no papel social do reclamante, na linguagem que este utiliza e, por ventura, nos elementos linguísticos que seleciona a fim de produzir o seu texto. Somado a isso, vem a organização retórica da reclamação que, conforme foi percebido através das análises, também objetiva desenvolver, no texto, uma reclamação consistente.

Como já foi dito, essa base sociorretórica será um ponto de partida para a elaboração do modelo didático para a carta de reclamação. De modo que, nessa construção precisam ser considerados:

- a) Os elementos formais da carta de reclamação, dentre os quais: saudação inicial, identificação do destinatário, a reclamação em si, saudação final;
- b) No corpo do texto, a reclamação pode ser construída a partir da recorrência dos movimentos e passos: como descrição detalhada da compra, apresentando os dados do produto, a empresa onde adquiriu, o período da aquisição;
- c) Motivação para a reclamação: Crítica ao serviço recebido, descrição dessa crítica, como ocorreu o problema, o que já fez para tentar solucioná-lo, apresentar protocolos;
- d) Solicitar empenho da empresa em resolver o problema, sugerir que atitudes a empresa pode tomar, argumentar as sanções legais para o não cumprimento.

**Tabela 2:** Proposta de modelo didático para a carta de reclamação

<p><b>Situação de produção</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A quem se dirige o texto? (que papel social tem o receptor?)</li> <li>- Qual a linguagem mais adequada para redigir o texto?</li> <li>- Qual a motivação para a reclamação?</li> </ul>
<p><b>Abertura do texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saudação inicial</li> </ul>
<p><b>Organização retórica da reclamação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un 1 – Descrição da compra/aquisição de produto;</b></li> <li>- Sub 1: Dados do produto</li> <li>- Sub 2: Identificação da empresa onde adquiriu</li> <li>- Sub 3: Data da aquisição</li> <li>- <b>Un 2 – Crítica ao serviço recebido</b></li> <li>- Sub 4: Descrição da reclamação</li> <li>- Sub 5: Como ocorreu o problema</li> <li>- Sub 6: Tentativas para solucionar o problema</li> <li>- Sub 7: Apresentação de protocolo</li> <li>- <b>Un 3 – Solicitação de posicionamento da empresa/órgão</b></li> <li>- Sub 8: Sugestão de providência</li> <li>- Sub 9: Citação de lei para punição à empresa</li> </ul>
<p><b>Finalizando o texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saudação final</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Diante do exposto, pode-se depreender que, ao propor a produção de uma carta de reclamação na escola, não basta apresentar sua estrutura formal, antes, poderão ser apresentados os movimentos e passos que podem/devem integrar o conteúdo desta carta, já que constituem uma regularidade nas reclamações extraídas de ambiente autêntico. Dessa maneira, não se está propondo um manual da boa escrita, mas apresentando possibilidades de êxito diante de uma situação de reclamação real, que pode ir além dos objetivos escolares.

## 8 Considerações finais

As implicações pedagógicas de um modelo para o ensino de gêneros pode superar as lacunas da crítica teórica, já que deve representar uma tentativa de colaborar com o ensino-

aprendizagem, cujos estudantes, muitas vezes, têm um contato limitado com determinados gêneros. Nesse caso, sendo papel da escola ofertá-lo.

O processo de produção da carta de reclamação perpassa desde os conceitos de gênero, – vistos neste trabalho por um viés social – as implicações desse conceito para o ensino, bem como as regularidades para a sua construção.

Espera-se com este trabalho ter colaborado para a reflexão em torno de se ensinar gêneros a partir de sua realização social. Não basta dizer ao estudante que a carta é da forma que é, simplesmente por percebê-la dessa forma, mas como ela se organiza em contextos autênticos. Isso deve ser ofertado a partir das próprias condições de produção. Com isso, esta pesquisa sinaliza para uma reflexão em torno dos gêneros que não pode estar reduzida aos manuais da boa escrita, ou ao que reza o livro didático, mas às informações coletadas a partir do gênero em sua ação social.

O modelo construído é simples, uma vez que o foco está na sua aplicação didática, porém não é coerente apresentar um modelo complexo que não corresponde às implicações reais do gênero. Assim, os alunos podem se beneficiar com um ensino/aprendizagem dos gêneros textuais em contextos reais de circulação em busca do desenvolvimento educacional e individual. O aluno precisa ser autor de sua história através do adequado uso das palavras em diferentes situações comunicativas.

### Referências

BAZERMAN, Charles. BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Formas sociais como habitats para ação. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, Anis S. REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. Hillsdale, New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: EDUPE, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros**. In Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a1>> Acesso em: 04 jan. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modele didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique. In: **Les cahiers Théodile**, 3, 2003, p. 27-52.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n.3, 2006, p. 547-573.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: \_\_\_\_\_. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

MIRANDA, Florência. Contribuições para um modelo didático do gênero 'resumo de comunicação'. In: PEREIRA, Regina Celis Mendes. **Ateliê de gêneros acadêmicos**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 273-314.

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

\_\_\_\_\_. **Research Genres Explorations and Applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete (et ali) (Orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da. LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. **CEEL** (Centro de estudos em Educação e Linguagem), UFPE, 2007. Disponível em <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12\\_07.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf)> Acesso em: 24 out. 2015.

---

## A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA DO CASO LAVA-JATO NAS CARTAS AO LEITOR DA REVISTA VEJA

Marina Kataoka Barros (Fanor e Estácio CE)  
*marinakataoka@gmail.com*

Luciana Costa Rodrigues de Paula Duarte (Fanor e FFB)  
*luciana.duarte06@gmail.com*

**Resumo:** Considerando que a ideologia pode ser o conjunto de significações ou construções da realidade e que essas podem contribuir para a produção, a reprodução ou a transformação das relações sociais de dominação (MAGALHÃES, 2001), esta pesquisa objetivou analisar a construção ideológica do caso Lava-Jato no gênero jornalístico Carta ao Leitor da Veja, revista de grande circulação e repercussão no Brasil. A escolha do estudo por meio de gênero deu-se por entender que um gênero textual cristaliza as práticas de linguagem, que são historicamente acumuladas pelos grupos sociais e por isso, dentro de uma visão interacionista, o reflexo e o instrumento de interação social (SCHNEUWLY & DOLZ, 2007), ou seja, os gêneros contemplam o que os cidadãos desejam e necessitam saber/conhecer/acompanhar, pois são nos textos que encontram apoio para suas ações cotidianas (MELO & ASSIS, 2013). Para realização da pesquisa, utilizamos a metodologia da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), que consiste em analisar: a linguística, a prática discursiva e a prática social. A amostra constitui-se de 21 cartas ao leitor do ano de 2015 da Veja e o critério da seleção foi a referência ao caso de corrupção Lava-Jato na reportagem de capa do veículo de comunicação. Os resultados indicam uma construção ideológica que afronta o poder governamental eleito, pois a revista aponta as práticas do PT como as piores já vistas em 12 anos. Tal posicionamento é observado, principalmente, pelo uso da figura de linguagem metonímia para enfatizar a corrupção cometida pelo partido e os erros econômicos e políticos do governo, ademais, há uma grande utilização de adjetivos para classificar a situação atual do país em um sentido negativo e de verbos como sucumbir, desviar, conter e afundar. Logo, a revista não deixa de marcar firmemente sua postura de quebra da hegemonia política na carta ao leitor.

**Palavras-chaves:** Ideologia. Gênero. Discurso.

### 1 Introdução

Nos últimos anos, cada vez mais utilizamos os estudos dos gêneros textuais para compreender as práticas sociais, porque estes cristalizam as práticas de linguagem que, por serem historicamente acumuladas por grupos sociais, são reflexo e instrumento de interação social. Logo, os gêneros contemplam o que os cidadãos desejam e

necessitam saber/conhecer/acompanhar, pois, em tais textos, encontram apoio para suas ações cotidianas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Além dos gêneros textuais, temos a ideologia presente em todas essas práticas sociais. Assim, a ideologia pode ser o conjunto de significações ou construções da realidade as quais podem contribuir para a produção, a reprodução ou a transformação das relações sociais de dominação e que essa ideologia é transmitida através da linguagem (MAGALHÃES, 2001).

Dessa maneira, esta pesquisa objetivou analisar a construção ideológica do caso Lava-Jato no gênero jornalístico Carta ao Leitor da Veja, revista de grande circulação e repercussão no Brasil. A escolha de tal caso se deu pela importância social e história desse grande esquema de corrupção para os cidadãos brasileiros.

Para realização da pesquisa, utilizamos a metodologia da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001), que consiste em analisar: a linguística; a prática discursiva e a prática social. Portanto, buscamos verificar através da ACD se a Revista Veja tinha uma postura de apoio, “imparcialidade” ou de afronta ao governo petista. Mesmo que já tenhamos certa ideia da postura ideológica da revista, muito difundida no conhecimento empírico, visamos a nos certificar linguisticamente dessa impressão.

Este artigo está organizado da seguinte maneira, inicialmente, apresentamos os conceitos de ideologia utilizados nesta pesquisa, após isso, os procedimentos metodológicos, a análise da construção ideológica na Carta ao Leitor e por fim as considerações finais.

## **2 Conceito de Ideologia**

Ao pensarmos no conceito de ideologia, é muito importante refletir, primeiramente, sobre o conceito de linguagem, pois esta se tornou essencial para a compreensão das relações sociais (IÑIGUEZ, 2004), afinal a linguagem é uma maneira que os sujeitos, historicamente situados, encontram de significar a realidade, de construir a realidade “humana” a partir da realidade “concreta” (PINHO, 2007, p.13).

Segundo Pinho (2007), a linguagem é instituída a partir do real, ou seja, das relações reais dos sujeitos, porém os sujeitos constroem a realidade e sua relação com

esta por meio, também, da linguagem, o que temos, na verdade, é uma relação interna e dialética (FAIRCLOUGH, 1989, apud RESENDE e RAMALHO, 2006). Diante disso, podemos afirmar que não existe uma relação externa entre linguagem e sociedade, o que existe é uma relação interna e de dualidade estrutural (IÑIGUEZ, 2004), logo a linguagem é uma parte da sociedade; os fenômenos linguísticos são fenômenos sociais e os fenômenos sociais são (em grande parte) fenômenos linguísticos (IÑIGUEZ, 2004). Assim, a linguagem é produtora da realidade, justamente porque a linguagem é produto construído pela atividade de todos os membros da coletividade em sua ação, portanto, linguagem é prática social.

Tais reflexões sobre linguagem levam-nos à teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD), a qual é muito importante, pois o conceito de ideologia desta pesquisa segue as contribuições teóricas da ACD. Por isso, uma breve contextualização também se faz necessária.

Segundo Barros (2009), a ACD teve seu início na década de oitenta com os estudos de Kress e Fairclough sobre linguagem e poder; e os processos linguísticos e as práticas socioculturais. Por isso, alguns consideram a ACD como uma continuação da Linguística Crítica, porém tal consideração seria uma redução das questões metodológicas. Desta forma, segundo Fairclough (2001),

a Análise Crítica do Discurso (ACD) caracteriza-se por ser uma análise do discurso que pretende: explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade de determinação entre (a) as práticas discursivas, eventos e texto, e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; investigar como essas práticas, eventos e textos surgem de relações de poder, sendo formados ideologicamente por estas; e explorar como a opacidade dessas relações entre o discurso e a sociedade é ela própria um fator que assegura o poder e a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p.35).

Como consideram Barros e Castro (2015), esta posição faz-nos perceber que as construções da ACD giram em torno do discurso, do evento discursivo, da prática discursiva, prática social, ideologia e poder. Por discurso, entendemos que este é definido como o 'uso da linguagem como forma de prática social' (MAGALHÃES, C., 2001, p. 17), ou seja, implica uma ação e uma representação. Por isso, sua compreensão depende do uso da linguagem, que, como já dito anteriormente, é prática social.

Conforme Fairclough (2001), um evento discursivo relaciona-se: (1) ao texto (falado ou escrito), (2) à prática discursiva (uso da linguagem que compreende os processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e (3) à prática social (dimensão relacionada à ideologia e ao poder), pois ele é a instância de uso da linguagem analisada nessas três dimensões.

Traçado este percurso teórico, passemos à compreensão do conceito de ideologia, foco de nossa pesquisa.

Para ACD, a ideologia pode ser compreendida como “significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (MAGALHÃES, 2001, p.17).

Sem dúvidas, como refletem Barros; Castro e Barretto (2016), afirmar que as ideologias produzem, reproduzem ou transformam as relações de dominação, estabelece uma forte ligação com o conceito de poder, que, por fazer parte de inúmeros estudos, tem uma rica tradição de definições, que, em nosso caso, destacamos a forte relação com o poder social (VAN DIJK, 2008). Este poder social tem algumas características a serem consideradas, dentre elas: é uma característica das relações entre os grupos; manifesta-se nas interações; geralmente, é indireto e atua por meio da “mente”, ou seja, pela persuasão ou pelas formas de comunicação discursivas; não se limita a uma forma de ação, mas de interação social; pressupõe uma estrutura ideológica; deve ser analisado em relação às várias formas de contrapoder que são relações de luta contra a hegemonia, o poder dominante (VAN DIJK, 2008).

### **3 Procedimentos Metodológicos**

Como já destacamos em nossa introdução, foi diante da percepção da importância do uso da linguagem para a compreensão das representações sociais que desejamos compreender como a estrutura ideológica social é apresentada no gênero textual jornalístico cartas ao leitor na revista VEJA, pois pelas construções de linguagem utilizadas neste gênero, conforme Barros; Castro e Barretto (2016), conseguimos

perceber a prática social a qual é construída discursivamente, ou seja, pelas escolhas feitas ao produzir um texto marcamos um discurso.

Para a análise dos dados, utilizamos a metodologia adotada por Fairclough (MAGALHÃES, 2001), que consiste em uma análise tridimensional composta por uma combinação das três tradições analíticas indispensável para a análise do discurso: (1) a **análise linguística** e textual da linguística que se refere à análise dos textos falados e/ou escritos (PEDRO, 1997); (2) a **análise da prática discursiva** que engloba o entendimento do processo de produção, distribuição e consumo textual (PEDRO, 1997) e (3) a **análise da prática social**, ou seja, a análise dos acontecimentos discursivos, enquanto práticas socioculturais (PEDRO, 1997), que tem como matriz a hegemonia ou uma análise das relações de poder, isto é, uma investigação se “estas reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes” (MAGALHÃES, 2001).

Além disso, é importante ressaltar que essa divisão é apenas didática, pois os três momentos podem ser feitos de forma simultânea e, como já vimos, eles se complementam.

Assim, foi realizada uma pesquisa documental, exploratória, analítica no primeiro semestre de 2016. E o corpus desse estudo fora composto pelas cartas ao leitor publicadas na revista Veja. A amostra constitui-se de 21 cartas ao leitor do ano de 2015 e o critério da seleção foi a referência ao caso de corrupção Lava-Jato na reportagem de capa do veículo de comunicação. As cartas foram coletadas através do acervo digital da revista na internet.

Finalmente, apresentados os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, passaremos agora para análise das cartas ao leitor.

#### **4 A Construção Ideológica No Caso Lava-Jato**

É de conhecimento geral que a revista Veja há muito apresenta reportagens sobre a atuação do governo petista e, em especial, sobre a atuação desse governo diante os escândalos de corrupção e desvio de dinheiro. Em suas publicações semanais, chamou-nos atenção a que construção ideológica os textos apresentados na revista estariam construindo nos sujeitos consumidores e leitores dela. Isso porque é uma

revista de grande repercussão, pois seus conteúdos são comentados em rede sociais e usados como comprovação do movimento.

Diante desse cenário, para compreendermos como ocorre essa construção ideológica, fizemos uma pesquisa nas edições da revista *Veja* de 2015 e identificamos quantas capas faziam menção ao caso Lava-Jato. Em nosso levantamento, percebemos que, das 53 capas do ano de 2015, 21 trouxeram como tema o caso de corrupção citado, ou seja, quase metade. Além da importância histórica do fato, esse número indica que há uma construção de uma representação social, de uma visão social sobre o caso.

Analisando a Carta ao Leitor das edições da *Veja* de 2015, percebemos que a construção ideológica, inicia-se já pela forma que o caso Lava-Jato é apresentado na capa da revista, na utilização da linguagem não-verbal e verbal. Ao longo das edições, observamos expressões que marcam já na capa a utilização crítica e desaprovação ao PT, marcando um posicionamento da revista. Esse é percebido em várias expressões como “crise de confiança” (edição 2415); “forças que podem minar o trabalho anticorrupção” (edição 2426) ou “A Lava-jato vai emergir” (edição 2448), por exemplos. Além disso, a linguagem não verbal é significativa na construção dessa representação social, pois implica uma afronta ao poder do atual governo, para exemplificar, na situação de trazer a crise de confiança na capa, conforme figura a seguir, temos a imagem de correntes quebradas e estas são verdes e amarelas, cores que nos identificam enquanto nação, o povo ao votar confiou nos candidatos para representar os interesses da maioria visando à melhoria social e esse compromisso foi quebrado.



**Figura 1:** capa da revista Veja de 11/03/2015 (edição 2415)

**Fonte:** <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>

Depois dos indicativos das escolhas de linguagem que compõem a capa, não podemos deixar de mencionar os títulos que encontramos na Carta ao Leitor, gênero foco de nossa análise, pois há também neste elemento pré-textual termos que marcam o posicionamento da Veja.

Os elementos linguísticos nos títulos das cartas figuram uma resistência ao partido que estava no poder, indicando inclusive, que este além de praticar os atos de corrupção apresentados, fazem o que podem para impedir as investigações e apuração do caso para devido cumprimento de sentenças dos envolvidos. Por exemplo, na edição de março, temos o título da carta “A falta de credibilidade”; na edição de abril “Tempestade perfeita”, ou seja, as palavras usadas já indicam que os membros do partido do poder são de fato culpados pelo ocorrido, mesmo ainda que estivéssemos num processo de apuração da situação.

Partindo para os elementos textuais do gênero carta ao leitor, nome de um gênero que busca uma aproximação entre a revista e o sujeito-leitor, observamos que a caracterização da situação os resultados continuam indicando uma construção ideológica de desaprovação ao poder governamental eleito, pois a revista aponta as práticas do PT como as piores já vistas em 12 anos. Tal posicionamento é observado, principalmente, pelo uso da figura de linguagem metonímia para enfatizar a corrupção

cometida pelo partido e os erros econômicos e políticos do governo, na edição 2412, em que Veja comenta a situação do PT no seu 35º aniversário de fundação é a maldição de Saturno, aquele Deus da mitologia o qual comia seus filhos, fazendo justamente uma referência aos princípios originais do partido traídos com as denúncias de corrupção.

Além disso, há uma grande utilização de adjetivos em várias cartas para classificar a situação atual do país em um sentido negativo, como “erro colossal”; “castigo econômico”; “triste efeméride”; “tempestade perfeita”; “missão quase impossível” e outros. Assim, é notório que há uma intenção de influenciar a construção da realidade, transformando o pensamento coletivo a respeito dos que estão exercendo o poder governamental.

Outra escolha que nos chamou atenção foi as dos verbos, pois esses também apontam para essa influência que a revista pode exercer no construto do pensamento social. Na seção em análise, temos a utilização de verbos como sucumbir, desviar, conter e afundar que marcaram firmemente a postura de quebra da hegemonia política na carta ao leitor, pois apontam os grandes representantes do partido político em atuação como corruptos e culpados no caso e, se pensarmos historicamente, são ações que não deveriam ser praticadas por quem é colocado nessas posições para fazer valer o bem comum e os interesse do povo e deveriam agir de forma ética e justa.

Portanto, as diversas edições analisadas apontam que na seção Carta ao Leitor temos, por meio da linguagem utilizada, um posicionamento bem definido da revista quanto à hegemonia do atual governo de nosso país, ou seja, percebemos que as escolhas linguísticas constroem um diferente ideal de quem nos governa, porque nos traz representantes políticos culpados por corrupção e que tentam de todo jeito escapar das denúncias. Sem dúvidas, por ser uma revista de grande repercussão nacional, esses textos influenciam a representação social acerca do PT, da atuação da Dilma e do resultado das futuras eleições.

Vale destacar que a revista tenta em algumas cartas demonstrar que busca apenas apresentar os fatos com antecedência “Passe livre” (edição 2454) ou com imparcialidade “O dever de apurar e publicar” (edição 2445), mas esse fato não se confirma na Análise Crítica do Discurso da maioria das cartas ao leitor.

## 5 Considerações Finais

Os resultados indicam uma construção ideológica que afronta o poder governamental eleito, pois a revista aponta as práticas do PT como não eficientes na administração do país, tal posicionamento é observado, principalmente, pelo uso da figura de linguagem metonímia para demonstrar a corrupção cometida pelo partido e os erros do governo, ademais, há uma grande utilização de adjetivos para classificar a situação atual do país em um sentido negativo e de verbos com efeito semântico impactante. Logo, a revista não deixa de marcar firmemente sua postura de quebra da hegemonia política eleita na carta ao leitor.

O gênero carta ao leitor denota, de forma, muitas vezes implícita, a ideologia presente no discurso por parte do conselho editorial da revista. Dessa forma, deve ser um gênero visto, não como portador de verdades, mas como manifestação livre do pensamento de um coletivo. Dessa forma, o gênero carta ao leitor nos diz como a revista quer ser vista entre os leitores.

As limitações desse estudo são evidentes tendo em vista que fora feita apenas uma análise documental. A consolidação dos dados aqui encontrados, somados a uma pesquisa de campo nos daria uma compreensão mais abrangente do fenômeno, uma vez que poderíamos confrontar se tal ideologia é percebida pelos leitores.

## Referências

BARROS, M. K. **Relação de poder em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL – UFC, 2009.

BARROS, M. K. e CASTRO, E. L. de. **A Figura Feminina em Duas Canções da Música Brasileira: Uma Análise Discursiva**. In: ANAIS do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015

BARROS, M. K.; CASTRO, E. L. de; BARRETTO, R. F. **A Construção da Estrutura Ideológica na Canção "Geni e o Zepelim": Significações e Resignificações da Realidade Social**. In: Anais INTERCOM, 2016 (no prelo).

IÑIGUEZ, L. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FAIRCLOUGH, N. A análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Básico: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 31-81.

MAGALHÃES, C. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e método de estudo. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 15 – 30.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997, p. 19 - 46.

PINHO, F. S. N. de. **"O Pop não poupa ninguém"**: Relações discursivas entre o Pop Rock e a "pós-modernidade". Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL – UFC, 2007.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso**: considerações psicológicas eontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEJA. Edição 2412. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2415. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2426. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2439. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2445. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2448. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

VEJA. Edição 2454. Disponível em <https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>. Acesso em: 17 mai 2016.

---

## TEORIA DE COLÔNIA DE GÊNEROS EM BHATIA: DISCUTINDO AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS NO FACEBOOK

Renato Lira Pimentel (UFPE)  
*lira.pimentel88@yahoo.com.br*

**Resumo:** A pesquisa tem como objetivo investigar os gêneros textuais implicados no uso do site Facebook, identificando os domínios discursivos a que estão ligados e discutindo processos de agrupamento desses gêneros. Nosso estudo esteve ligado, principalmente, às teorias dos Estudos Retóricos de Gêneros, com autores como Miller (2012) e Bazerman (2005), aos estudos em Inglês para Fins Específicos, com pesquisadores como Bhatia (2004; 2009) e Swales (1990; 2004), bem como estudos sobre gêneros feitos por Marcuschi (2000; 2004) e Bezerra (2006). O universo deste trabalho foi o site Facebook, entendido por nós como um site que possibilita a formação, mediação e manutenção de redes sociais. Assim, nosso foco foram os gêneros que circulam nesse site e são utilizados pelos internautas, que o fazem de acordo com as suas necessidades comunicativas. Selecionamos os dados a partir das publicações existentes no chamado *feed de notícias*, e nos *perfis* de usuários selecionados. Foram 100 mensagens atualizadas nesses murais com o mínimo de 50 “compartilhamentos” ou 50 “curtições”, em cada um desses textos, além de 50 perfis de usuários. Pensamos, com a condição dos textos terem sido curtidos ou compartilhados, que os internautas da rede reconhecem determinada prática e a propagam, fazendo com que ela possa circular socialmente e se configurar como gênero, também, do site. Pudemos notar que as redes sociais assim formadas utilizam determinados gêneros que são recorrentes para a interação e que servem aos propósitos que possibilitam tal interação. Da mesma forma, alguns domínios discursivos também são recorrentes e estão ligadas, conforme a teoria adotada, com outros tantos propósitos que os gêneros assumem no ambiente. Caracterizamos, assim, a partir de processos de hibridização e discussão sobre a versatilidade dos gêneros, duas colônias de gêneros no site, quais sejam: colônia de postagens do *feed* de notícias e colônia de perfis Facebook.

**Palavras-Chave:** Gêneros. Facebook. Colônia de gêneros.

### 1 Introdução

Hoje em dia muitos estudiosos da linguística têm dado atenção especial aos gêneros textuais de modo geral. No que diz respeito às pesquisas sobre gêneros digitais, percebe-se que elas estão ganhando seu espaço nas ciências da linguagem. Com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação muitas mudanças ocorreram, essas mudanças estão ligadas aos novos olhares a respeito das formas de expressão, interação e usos da linguagem, interferindo de maneira significativa nos modos de comunicação e interação entre as pessoas.

Assim, tais mudanças também se refletem nos estudos sobre gêneros textuais, tendo em vista eles serem centrais na organização da vida em sociedade, conforme Marcuschi (2004). Segundo esse autor, em meio a esses novos contextos, muitos gêneros textuais surgiram ou sofreram processos de hibridização, merecendo novas abordagens na discussão dos conceitos que permeiam as teorias de gêneros. Nesse sentido, a literatura especializada os aborda como gêneros digitais ou virtuais, pois eles se localizam/circulam no ambiente virtual/eletrônico e em outras formas de interação mediadas pelas TIC's.

Aqui no Brasil, as pesquisas sobre gêneros digitais ganharam considerável respeito após o estudo feito por Marcuschi (2004) sobre esses gêneros, em que ele fez um tipo de ensaio teórico descritivo sobre gêneros digitais tais como *e-mails* e *chats*. Nesse trabalho, o autor chama esses textos que circulam em ambiente eletrônico/virtual de gêneros emergentes ou gêneros discursivos digitais.

Diante disso, este trabalho se propõe analisar alguns dos gêneros que se encontram no ambiente virtual, especificamente aqueles que possibilitam a comunicação e a interação através do site de relacionamentos Facebook, entendido como um novo conjunto de recursos que possibilita a formação e manutenção de redes sociais. No Brasil, recentemente, esse site se popularizou sobremaneira e tornou-se importante na vida de muitas pessoas, especialmente na daquelas que não conseguem viver sem a Internet e os seus benefícios. Desse modo, estudar os gêneros que circulam nessas redes sociais populares nos permite perceber como a linguagem se manifesta em diferentes contextos. O Facebook pela sua recente popularidade nos é colocado como um interessante objeto de estudo para a percepção de quais e como os gêneros organizam a interação.

Partindo da reflexão de que com o avanço e disseminação das novas tecnologias e com a crescente utilização de recursos eletrônico-digitais, no que se refere à internet, muitos gêneros são utilizados e se configuram no ambiente virtual. Esses gêneros incorporam características peculiares do meio em que estão inseridos e determinam novos olhares sobre conceitos já estabelecidos. Diante disso, nosso problema/pergunta de pesquisa foi: De que maneira esses gêneros se agrupam em tal ambiente possibilitando novas formas de perceber a linguagem na relação fala-escrita?

No que se refere à distribuição retórica das informações do presente trabalho, temos o seguinte: o trabalho foi construído em duas seções, além da introdução e das considerações

finais. Na primeira seção, levantamos uma discussão sobre as teorias de gêneros que serviram de aporte para o nosso estudo, bem como discutimos o conceito de colônia de gêneros de Bhatia (2004). Na segunda seção, faremos a discussão de como alguns gêneros no Facebook se agrupam para possibilitar o alcance de alguns propósitos específicos, e, por fim, apontamos as nossas considerações finais.

## 2 Sobre colônia de gêneros

Neste momento, queremos apresentar o conceito de colônia de gêneros e os aspectos que circundam esse conceito, para que, assim, possamos, na próxima seção, iniciar a nossa análise e tentar responder a nossa questão de pesquisa, sendo a última diretamente ligada ao nosso objetivo específico, qual seja: investigar se as postagens do *feed de notícias* do Facebook constituem uma colônia de gêneros.

Bhatia (2004) trouxe aos estudos em análise de gêneros o conceito de colônia de gêneros, o qual, conforme o autor, tenta auxiliar os estudiosos no que se refere aos gêneros que mantêm uma ligação recíproca dentro e através de diferentes domínios disciplinares. Para o pesquisador, assim como gêneros podem ser identificados em um nível específico individual, eles podem ser identificados em níveis “acima” (em que os gêneros são chamados pelo autor de “supergêneros”) ou em níveis “abaixo” (chamados pelo autor de subgêneros). Ou seja, podem ser identificados a partir de diversos níveis de generalização, sendo que a maioria desses gêneros de uma mesma colônia não respeitam fronteiras e domínios disciplinares.

O estudioso salienta que o conceito de colônia de gêneros serve a funções importantes na teoria de gênero: traz um grau de versatilidade para a identificação e descrição do gênero, na medida em que permite que os gêneros possam ser vistos em diferentes níveis de generalização, o que possibilita a reflexão sobre a relação de princípios entre “supergêneros”, gêneros e subgêneros; além de tornar possível relacionar as subcategorias desses gêneros às características de um contexto interacional mais amplo. Para os fins deste trabalho, não adotaremos as definições de supergêneros ou de subgêneros, antes consideraremos todas as formas de ação social discutidas neste trabalho como gêneros, sem levar em consideração as terminologias de Bhatia baseadas em níveis.

Assim, segundo o autor, esse conceito incorpora dois significados que mantêm relação e que intensificam o seu potencial para a análise de gêneros. Primeiramente, a colônia representa “um agrupamento de gêneros estreitamente relacionados” (BHATIA, 2004, p. 57), que em grande parte partilham do mesmo “propósito comunicativo geral” e se diferenciam no que se refere aos “propósitos comunicativos específicos” ligados a aspectos como filiação disciplinar, contexto de uso, relacionamento entre participantes, entre outros aspectos.

Ainda conforme o autor, o conceito de colônia de gêneros é crucial para o quadro teórico atual de análise de gêneros, na medida em que apresenta um agrupamento de gêneros dentro e entre um ou mais domínios discursivos (chamados pelo autor de membros primários da colônia), assim como permite a visualização de como os recursos genéricos são explorados e apropriados para que ocorra a criação de gêneros híbridos (misturados ou incorporados), gêneros que podem ser considerados membros secundários da colônia, conforme Bhatia (2004).

Na figura 1, podemos ver representado o exemplo de uma colônia de gêneros do relatar (adaptado) como proposta por Bhatia (2004).

**Figura 1: Colônia de gêneros do relatar**



Fonte: Bhatia (2004, p. 83).

É interessante especificar que o pesquisador fala de gêneros profissionais e acadêmicos e, nesta pesquisa, pretendemos testar o funcionamento de suas categorias em um campo diferente: o das redes sociais. Nesse sentido, um aspecto importante do conceito de colônia de gêneros de Bhatia e que terá grande valia em nossa pesquisa é o fato de a colônia de gêneros ser um agrupamento de gêneros que compartilham um mesmo propósito comunicativo geral, se diferenciando no que diz respeito aos propósitos comunicativos específicos.

No que se refere à hibridização de gêneros, Bhatia fala sobre dois processos e os nomeia como *mixing* e *embedding*. O primeiro processo seria o que ele chama de mescla de gêneros, sendo resultante da mistura de propósitos/funções; o segundo processo é tratado pelo autor como um imbricamento, o qual estaria diretamente ligado com a forma do gênero. Em nossa pesquisa, levamos em consideração esses dois processos e também adotamos, com algumas ressalvas, as categorias de hibridização propostas por Lima-Neto (2009), para chegarmos aos aspectos definidores da colônia.

### **3 Colônia de gêneros do Facebook**

Acreditamos que as postagens do Facebook (gêneros) têm um mesmo propósito comunicativo geral, qual seja, a interação no site por meio das respostas às proposta de perguntas feitas por ele e se diferenciam, não todos, em seus propósitos comunicativos específicos. A figura 2 tenta ilustrar essa assertiva, e, logo em seguida, levantamos a discussão.

**Figura 2: Representação dos propósitos comunicativos de gêneros no site**



**Fonte: Criado pelo autor**

O que queremos ilustrar e defender através da figura acima é que quando os diversos gêneros são utilizados no site Facebook, o seu propósito comunicativo primeiro é tentar responder ao mote do Facebook (No que você está pensando, X?), interagindo no site com os outros usuários seus amigos. Mas esse propósito não se limita a resposta ao mote, ele passa pelos diversos âmbitos da vida do usuário do site. Por exemplo, quando o usuário posta uma foto comentando-a, ele está tentando responder à pergunta proposta pelo site, tentando esclarecer sobre o que está pensando ou como está se sentido. Esse seria o propósito comunicativo geral<sup>26</sup>, um dos propósitos específicos para o gênero seria a exposição de aspectos da vida do usuário; quando o internauta posta uma foto ele está abrindo um pouco o espaço de sua privacidade pessoal ou profissional para os outros usuários. Outro exemplo é quando um usuário faz a postagem de um texto que pertence a determinado gênero que trate de algum tipo de reivindicação. Nesse caso, o propósito principal do gênero é também responder ao mote, interagindo no site, no que se refere a

<sup>26</sup> O propósito comunicativo geral também pode estar perpassado por outros aspectos, como postar uma foto para ganhar mais curtidas/comentários e parecer mais popular, por exemplo. As postagens e, portanto, os propósitos comunicativos dos gêneros estão relacionados com as ações sociais de engajamento e aceitação entre determinados grupos.

sobre como o usuário está se sentindo, por exemplo. Desse modo, um propósito específico que poderíamos pensar é justamente o de reivindicar sobre algo que acontece na sociedade e com que ele não concorda.

Bhatia (2009) afirma que é possível ver a versatilidade dos gêneros usando como critério privilegiado o propósito comunicativo ligado a uma situação retórica específica, ou seja, ligado com um determinado contexto. No Facebook, como vimos, ocorre a circulação de vários gêneros de diversos domínios discursivos, entretanto, a maioria desses gêneros não continua com o seu propósito comunicativo principal. O que ocorre é que esses gêneros são utilizados para suprir as necessidades dos usuários quando eles estão em interação em tal contexto. Desse modo, o gênero deslocado, transmutado ou criado no Facebook assume outros propósitos diretamente ligados com o site, e, por isso, podemos perceber a sua versatilidade, inclusive na criação de formas híbridas. Assim, nesse contexto que é a interação por meio das redes sociais formadas no site, podemos pensar numa colônia de gêneros ligados a postagens do Facebook.

Desse modo, conforme a figura 2, o propósito comunicativo geral ou principal do gênero que é utilizado no Facebook é tentar responder às perguntas que o site propõe aos usuários (mote) e os propósitos específicos estão diretamente ligados a esse propósito principal, mas podem ser diferentes de acordo com o tema que estejam veiculando e com os diversos domínios discursivos.

Em sua teoria, Bhatia (2004) discute questões ligadas à definição de membros primários e membros secundários da colônia. Ao adotar essa concepção, não estamos considerando que ocorre um tipo de hierarquia entre gêneros, afirmando que os gêneros primários são superiores aos gêneros secundários, mas sim que alguns gêneros são mais utilizados pelos internautas, os quais consideramos como gêneros secundários por eles serem o resultado da hibridização entre os gêneros primários. Percebemos também que os gêneros secundários têm a característica de estarem ligados a domínios discursivos diferentes daqueles em que ocorrem. Conforme a figura 3, podemos perceber a seguinte organização dos membros da colônia:

**Figura 3: Os diversos membros da colônia**



**Fonte: Criado pelo autor**

Segundo a figura, temos o exemplo de alguns gêneros que circulam no site, os quais optamos por chamar de membros primários da colônia, por eles serem as bases para os tipos diferentes de hibridização. Os outros membros, secundários, são os gêneros híbridos formados pela mistura dos gêneros primários, como, por exemplo, podemos ver um cartão Facebook que seja formado por uma citação qualquer e uma fotografia. Desse modo, não se tratará de uma colônia de gêneros fechada, mas, pela própria versatilidade dos gêneros e pela volatilidade característica do meio digital, de uma colônia aberta à inclusão de outros tantos gêneros que não entraram em nossa pesquisa, mas que partilham das características dos gêneros que aqui discutimos e que se encaixam na caracterização de nossas discussões.

No quadro 1, veremos a discussão sobre a versatilidade dos usuários quando utilizam as postagens do Facebook.

**Quadro 1: Versatilidade nas postagens do Facebook**

Critérios de identificação	Especificações do gênero	Nível do Gênero
Ato retórico	Interagir no site responder ao site	Valor genérico
PC Geral	Postagens do Facebook	Colônia de gêneros
PC Específico	Cartões Facebook Tirinhas Charges Citações (...)	Gêneros
Produto	Postagens religiosas postagens humorísticas postagens de cunho ativista social (...)	
Participantes	Usuários do site	

**Fonte: Criado pelo autor segundo quadro de Bhatia (2004)**

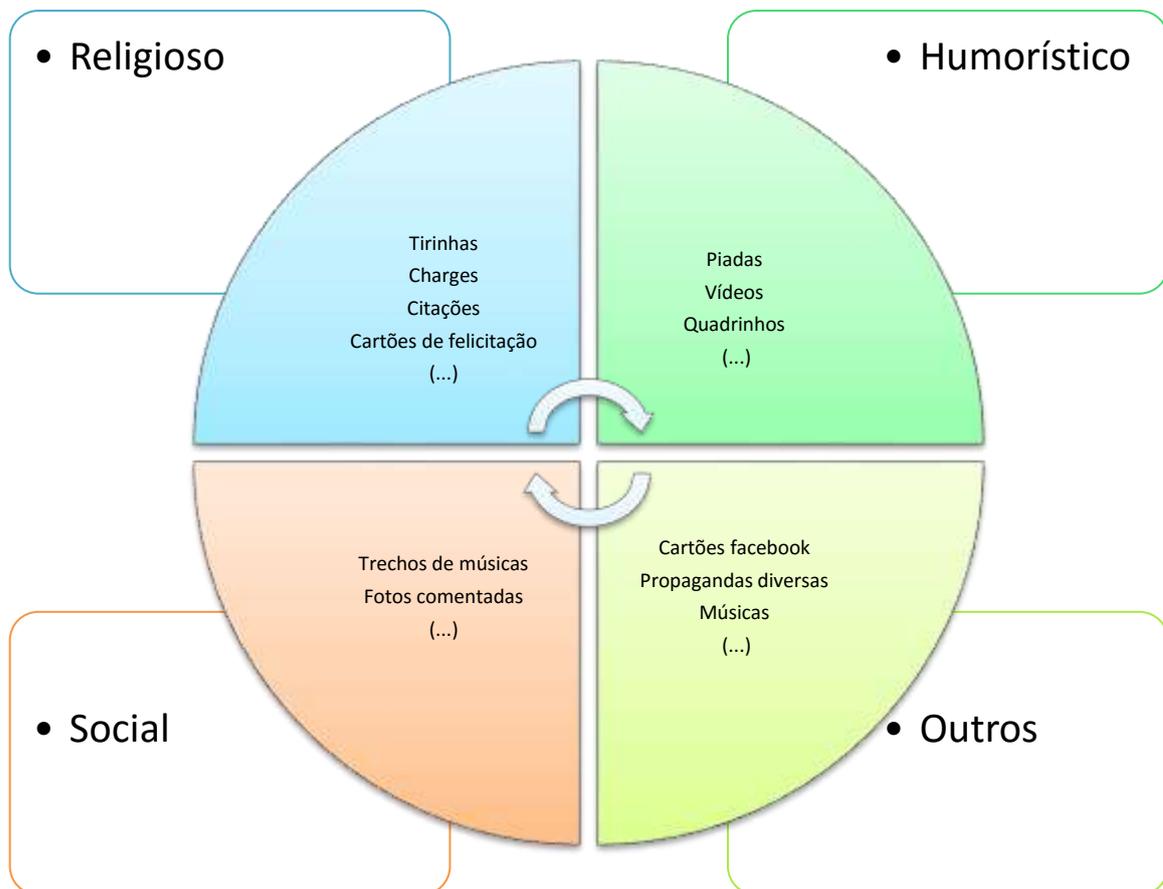
Esse quadro sobre a versatilidade no Facebook é uma adaptação do quadro trazido por Bhatia (2004, p. 59). Adotamos para a descrição da nossa colônia os critérios de identificação, as especificações dos gêneros, mas não trabalhamos especificamente com o nível do gênero, apenas os trataremos como gêneros. No que se refere aos critérios de identificação do gênero, percebemos que é importante levar em consideração o seu ato retórico, o propósito comunicativo geral, o propósito comunicativo específico bem como o produto que é a própria interação que ocorre por meio dos gêneros. Dessa maneira, as especificações do gênero estão diretamente ligadas com o ato retórico, que, dentre os

diversos atos possibilitados pelo site, são o de interagir no site, que, conseqüentemente, tem ligação com as respostas às perguntas feitas no site, os motes, já falados anteriormente.

Sobre o propósito comunicativo geral, um dos principais critérios para a formação da nossa colônia diz respeito a essa resposta ao site que possibilita a interação; os propósitos específicos, também já discutidos, têm uma relação mais direta com os domínios discursivos de cada gênero. São esses propósitos que acentuam a versatilidade dos gêneros no site e, conseqüentemente, possibilitam que possamos descrever todos esses diferentes gêneros como uma colônia.

Na figura 4 representamos a nossa colônia de postagens no Facebook.

**Figura 4: Colônia de postagens Facebook**



**Fonte: Criada pelo autor, a partir da colônia de Bhatia (2004)**

A figura 4 representa a nossa colônia de gêneros que se forma com as postagens dos usuários no chamado *feed de notícias* do site, com relação às três principais esferas discursivas presentes: religiosa, humorística e social. Esses três âmbitos foram os mais recorrentes na

análise dos nossos gêneros, mas na colônia também podem aparecer outros diferentes âmbitos, de acordo com as necessidades que os usuários têm de expressar aquilo que pensam, sentem, entre outras coisas. O mesmo acontece com os gêneros. Esses que representamos na nossa colônia são os recorrentes em nossas análises, no entanto, outros tantos gêneros se fazem presentes na interação no site, pois, conforme mudam as esferas discursivas, os âmbitos sociais, podem existir diferenças no que se refere aos gêneros e a sua caracterização.

O conceito de colônia nos remete, principalmente, ao contexto de circulação dos gêneros. Nas colônias descritas/exemplificadas por Bhatia (2004), os gêneros possuem certa semelhança de características tanto formais, quanto funcionais. No caso da colônia por nós descrita, essa semelhança se revela com mais força no que diz respeito aos propósitos do gênero, principalmente o propósito principal (geral), como descrito, ou seja, mais semelhança nas características funcionais.

Com as análises dos perfis do Facebook percebemos que eles sozinhos podem constituir uma colônia de gêneros, a qual chamaremos de colônia de perfis Facebook. Assim, foi possível observar uma maior complexidade do que o esperado: consideramos a existência de duas colônias de gêneros no Facebook. Defendemos essa proposta na medida em que todos os perfis têm um mesmo propósito comunicativo principal que é o de apresentar o seu dono, seja ele um perfil pessoal, de empresas, organizações ou instituições, por exemplo. No entanto, os propósitos específicos são diferentes, pois estão ligados diretamente aos “donos do perfil”, alguns têm fins lucrativos, como é o caso dos perfis publicitários, outros não têm fins lucrativos como é o caso dos perfis de organização não governamental, por exemplo, e outros querem fazer somente a exposição dos usuários, como é o caso dos perfis pessoais.

Representamos abaixo um quadro sobre a versatilidade genérica na descrição do gênero perfil Facebook e a nossa colônia de perfis Facebook.

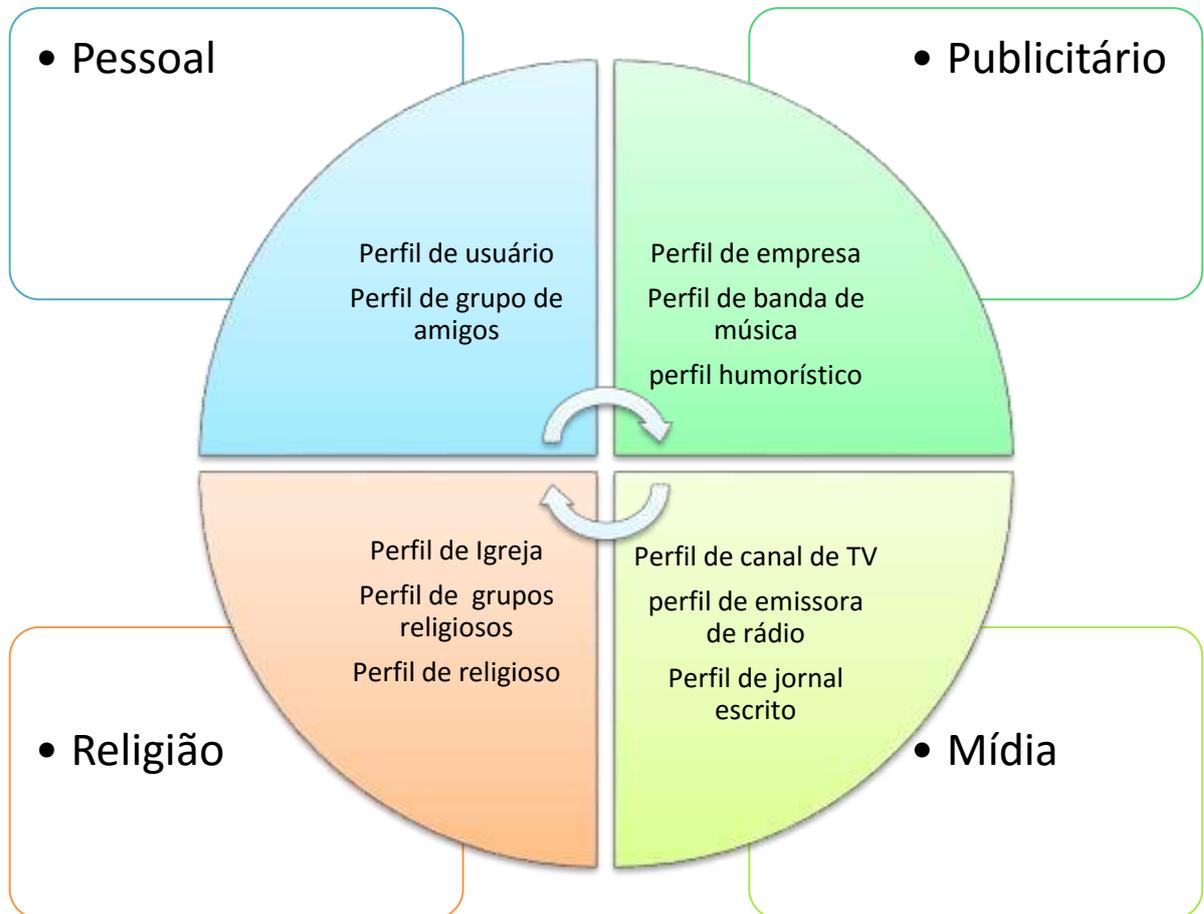
Quadro 2: Versatilidade na descrição do perfil Facebook

Critérios de Identificação	Especificação de gênero	Nível de gênero
Ato retórico	Apresentar /Descrever	Valor genérico
PC geral	Perfis Facebook	Colônia de gêneros
PC específico	Perfil pessoal Perfil de empresa Perfil de instituição Perfil de organização (...)	Gêneros
Produto	Interação entre usuários Produto de empresa Defesa de causas sociais (...)	
Participantes	usuários do site	

Fonte: Criado pelo autor de acordo com o quadro de Bhatia (2004)

Para a formação dessa colônia, seguimos as mesmas categorias utilizadas na colônia descrita anteriormente. Dentre as especificações de gênero, temos os atos retóricos de apresentar/descrever. Desse modo, é importante a descrição do propósito comunicativo geral e dos propósitos comunicativos específicos, como vistos, também, anteriormente, a partir das análises. Levamos em consideração a análise de diferentes perfis que propõem desde a simples interação no site, até a discussão de causas sociais, ou a propaganda dos mais diferentes produtos, entre outros propósitos.

Figura 5: Colônia de perfis Facebook



Fonte: Criada pelo autor conforme a colônia de Bhatia (2004)

Na colônia de perfis, descobrimos principalmente os âmbitos discursivos pessoal, religioso, publicitário e midiático. Assim, circulam diferentes perfis relacionados com esses âmbitos, como por exemplo, o perfil de igreja, o perfil de canal de TV ou o perfil de jornal escrito. Essa, como a colônia anterior, não é uma colônia fechada, pois, a partir dos diferentes interesses que estejam ligados aos atos de descrever e apresentar, nesse contexto específico que é o site, outros tantos diferentes perfis podem ser formados e incluídos como participantes da colônia.

Finalizamos, assim, essa seção, por meio do qual pudemos expor os resultados das nossas análises. Na próxima e última parte deste trabalho faremos as considerações sobre os resultados de uma maneira geral. Desse modo, retomaremos os nossos objetivos refletindo

sobre como e a que resultados chegamos e finalizaremos essa pesquisa com a intenção de despertar o interesse dos pesquisadores a respeito de muitos outros aspectos que circundam os gêneros e a linguagem nos ambientes digitais/eletrônicos.

#### **4 Considerações Finais**

A análise de gêneros textuais tem se tornado consideravelmente popular e intensa nos últimos anos, apesar de ser um estudo relativamente recente na área das pesquisas aplicadas ao discurso. São desenvolvidas, aqui no Brasil e internacionalmente, várias pesquisas tentando esclarecer as questões acerca dos gêneros textuais de modo geral. A atenção voltada para os gêneros não parte somente dos estudos estritamente linguísticos como bem nos lembra Candlin (1993, apud Bhatia, 2009), mas agrupa, no mesmo abrigo terminológico, outros tantos cientistas como os literários, retóricos, sociólogos, cognitivistas, linguistas computacionais e outros.

Esse interesse é explicado pela grande quantidade de questões a serem pesquisadas envolvendo os mais diversos gêneros circulantes na sociedade. Como cada esfera da sociedade usa uma infinidade de gêneros em seu dia a dia para comunicação, trabalho e outros âmbitos, existe muito para se pesquisar em várias áreas, de modo mais específico. A criação, expansão e popularização da Internet possibilitou também a instigante preocupação dos estudiosos da linguagem em pesquisar como ela acontece nesse ambiente, e, de modo mais específico, a partir dos gêneros circulantes em ambiente eletrônico. O interesse em estudar os gêneros digitais, especificamente os que circulam no site de relacionamentos Facebook, surgiu a partir do momento em que começamos a refletir sobre como os gêneros textuais são usados no ambiente internetiano. Desse modo, o Facebook aparece como um ótimo objeto de estudo pela sua imensa popularidade não somente entre os brasileiros, mas também entre outras tantas pessoas pelo mundo. Sem falar que se trata de um site com vastas possibilidades interativas. Portanto, pesquisar como a linguagem, que só acontece por meio de gêneros, se dá nesse ambiente é uma maneira muito interessante para percebê-la como uma base sociocultural.

Para responder a nossa questão de pesquisa fomos guiados por uma abordagem geral da teoria de colônia de gêneros de Bhatia (2004). Identificados os principais gêneros do site, os principais domínios discursivos e como ocorrem os processos de hibridização entre esses

gêneros, pudemos partir para a análise que procurou responder se as postagens do *feed* de notícias podem ser agrupadas como uma colônia de gêneros. Lembramos, mais uma vez, que Bhatia fala sobre gêneros acadêmicos e profissionais e nós, neste trabalho, testamos o funcionamento das suas categorias no campo das redes sociais. Primeiramente, refletimos sobre os propósitos dos gêneros na defesa de que o propósito comunicativo geral desses gêneros utilizados no Facebook é responder aos *motes* no site e, conseqüentemente, interagir na rede social formada por ele e que os propósitos comunicativos específicos estavam diretamente ligados às esferas discursivas às quais os gêneros se ligavam. Em seguida, foi necessário discutir sobre alguns aspectos que envolvem a versatilidade dos gêneros para, enfim, considerá-los como uma colônia.

Na análise do gênero perfil, através das categorias e dos conceitos, percebemos que eles se enquadraram em muitas categorias e, também, formavam uma colônia de gêneros. Por isso, defendemos, mesmo que não como objetivo primeiro, a existência da colônia de perfis que, junto à colônia dos gêneros que formam as postagens, consistem em duas colônias de gêneros no site. Como especificamos os “lugares” que investigaríamos os gêneros no site, por ele constituir um amplo universo comunicativo/interacional, muitos outros aspectos ainda podem ser pesquisados, inclusive no que diz respeito a propósitos e agrupamentos de gêneros.

Pensamos ser interessante propor, para além do que diz a teoria de colônia de gêneros, que as colônias do Facebook estão em interação, uma em contato com a outra e com diversas outras possíveis de serem encontrados por meio de mais estudos. Desse modo as colônias não estão isoladas, mas em interação umas com as outras através da utilização dos diversos gêneros que as compõem.

O Facebook torna-se, pois, um meio de comunicação/interação virtual que transmuta e gera novos gêneros através das mais diversas utilizações. Partindo dessa perspectiva, pode-se afirmar que os gêneros se adaptam às práticas sociais, dialógicas e funcionais do sistema ao qual estão ligados, indicando outros tantos rumos para mais pesquisas que discutam práticas interacionais nesses novos meios de comunicação e, conseqüentemente, de circulação de gêneros. Consideramos que os gêneros digitais constituem um campo bastante produtivo e com possibilidades de ser explorado a partir de diversos aspectos e perspectivas.

Esperamos ter contribuído para esclarecer alguns aspectos nessa investigação, conscientes de que esse campo de estudos é consideravelmente fértil e carente de pesquisas.

O presente estudo vem se juntar à literatura sobre o assunto, buscando acrescentar não somente possíveis respostas para as questões que podem ser discutidas posteriormente, mas também suscitar novas investigações. As portas da pesquisa científica linguística se abrem aos estudos voltados para a análise de gêneros. Muitos caminhos já foram trilhados e outros tantos ainda estão por ser desbravados. Esse estudo é apenas mais uma pequena contribuição para a área e tem o intuito de instigar outras tantas pesquisas, já que este é um mundo novo e, conforme Marcuschi (2005), oferecerá interessantes desafios aos estudos linguísticos deste século.

### Referências

BAZERMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades**: como os textos organizam atividades e pessoas. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

\_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2006.

BHATIA, Vijay K. **Analyzing genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

\_\_\_\_\_. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum. 2004.

\_\_\_\_\_. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete.; CAVALCANTE, Mônica, M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

LIMA-NETO, V. **Mesclas de gêneros no Orkut**: o caso do *scrap*. 2009. 213 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE. 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MILLER, Carolyn R. **Gênero como ação social**. In: \_\_\_\_\_. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

---

## ANÁLISE DE GÊNERO DISCURSIVO NA ESFERA BUROCRÁTICA ESTATAL: O CASO DO MEMORANDO

Valfrido da Silva Nunes (UFAL)  
*fridoval@hotmail.com*

**Resumo:** Este artigo versa principalmente sobre a noção de gêneros discursivos, enfatizando seus aspectos constitutivos (sociais e verbais). Visa a discutir de que maneira esses aspectos funcionam em um gênero típico da esfera administrativa estatal: o memorando. As bases teóricas do trabalho ancoram-se principalmente nos estudos dialógicos da linguagem, tendo em vista as contribuições do chamado Círculo de Bakhtin (1976; 2003; 2009; 2013; 2014). Metodologicamente, trata-se de uma análise de *corpus*, qualitativa, em que se faz uma apreciação de um exemplar do referido gênero. Os resultados evidenciam a complexidade do funcionamento discursivo do memorando, a sua tendência à estabilidade e as marcas linguísticas da formalidade e da busca pela objetividade.

**Palavras-chave:** gêneros do discurso; esfera administrativa; memorando

### 1 Introdução

Partindo do princípio de que o conceito de gênero hoje tem se tornado objeto de múltiplas reconceituações, em virtude da amplitude que tem tomado e das diferentes perspectivas teóricas existentes, o presente artigo tece algumas considerações acerca da noção de gênero discursivo, especificamente à luz da teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo. Desse ponto de vista, objetiva-se verificar o funcionamento do gênero memorando na esfera burocrática estatal, observando não só os aspectos sociais que o engendram, mas também aqueles que dizem respeito à sua estrutura composicional e ao seu estilo verbal.

Um trabalho dessa natureza justifica-se em razão de haver pouco estudo sistemático sobre os gêneros típicos do mundo do trabalho, especificamente acerca daqueles que compõem a chamada “redação oficial”, sobretudo à luz da teoria que nos respalda. Ao que nos parece, por se tratarem de gêneros mais padronizados, os usuários têm se contentado com aquilo que os “manuais de redação” prescrevem; logo, há de se convir que, como enunciado vivo e concreto, o referido gênero carece de um estudo crítico especializado. Assim, para este trabalho, lançamos um breve olhar sobre o funcionamento do memorando na esfera burocrática estatal.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, este artigo filia-se aos estudos dialógicos do discurso, abordagem filosófica postulada pelo chamado Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV & BAKHTIN, 1976; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN & VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2013; BAKHTIN, 2014), que têm gerado trabalhos profícuos, em diferentes áreas do conhecimento, inclusive no mundo ocidental, e que vem crescendo no Brasil com repercussão significativa no ensino e na aprendizagem de línguas.

A metodologia insere-se no paradigma da pesquisa qualitativa, a partir da análise de *corpus*, constituída de um exemplar do gênero memorando, colhido em uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão. Embora saibamos que o exemplar em análise não dê conta, de forma mais ampla, do funcionamento discursivo do memorando em sua relação com as atividades humanas e com os sistemas de gêneros que organizam as práticas de escrita no mundo do trabalho, propomos lançar o gérmen para estudos ulteriores.

A organização deste artigo contempla uma seção teórica e outra analítica, que dialogam entre si. Na primeira, apresentamos os fundamentos teóricos com base em algumas categorias bakhtinianas que iluminam as nossas análises; na segunda, fazemos uma análise do gênero em tela, a partir de um olhar bidirecional e dialético que busca observar tanto os aspectos de ordem social quanto os de ordem verbal.

## 2 Referencial teórico

Apresentamos nesta seção alguns conceitos-chave da teoria bakhtiniana, uma vez que não concebemos os gêneros discursivos dissociados das múltiplas esferas da atividade humana, bem como não conseguimos desvinculá-los da noção de língua/linguagem preconizada pelo Círculo. Todavia, entendemos que muitos outros conceitos poderiam aqui ser discutidos, mais profundamente, dada à sua natureza integradora aos gêneros, tais como: o caráter social, histórico e ideológico da consciência; o signo ideológico; a compreensão responsiva ativa; o cronotopo; a plurivocalidade; a polifonia; a alternância dos sujeitos do discurso; o plurilinguismo dialogado; o diálogo social, dentre muitos outros.

Primeiramente, é justo dizer que a concepção de língua/linguagem postulada pelo Círculo é um dos grandes argumentos que sustentam a coerência de suas obras. Elas não se contradizem; ao contrário, seja o próprio Bakhtin, seja Voloshinov, seja Medvedev que

assinem as produções do Círculo, a crítica ao formalismo e a defesa de uma abordagem sociológica (da arte, da linguística, da literatura, da psicologia etc.) estão sempre presentes de forma problematizadora.

A bem da verdade, Bakhtin & Volochínov (2009) rechaçam contundentemente o que nomearam como *objetivismo abstrato* e *subjativismo idealista/individualista*. Para eles, enquanto esta última corrente toma a língua como criação individual, aquela primeira tendência a vê como um sistema de formas abstratas. No primeiro caso, há uma onipotência do indivíduo e, no segundo, um poder absoluto da língua como tesouro depositado na mente dos falantes. Os autores ainda afirmam que, no plano literário, o objetivismo abstrato relaciona-se com o Realismo (princípios da objetividade, racionalidade e universalidade), enquanto o subjativismo idealista alinha-se ao Romantismo (princípios da subjetividade, expressividade e do egocentrismo).

A posição dos autores é a de negar essa dupla orientação do pensamento filosófico-linguístico, vistas como ficção, propondo uma terceira concepção de língua/linguagem. Como afirmamos em outro trabalho (NUNES, 2010, p. 1808), “sob a influência de uma filosofia de base marxista, o mestre russo trata os fenômenos linguísticos do ponto de vista sociológico, considerando, sobretudo, os valores ideológicos que perpassam a língua(gem), a qual constrói a realidade e é constituída por ela.”

Essa guinada da língua-sistema para a língua-discurso é retomada em Bakhtin (2013) que, reconhecendo as limitações da linguística formalista de sua época, propõe o que ele chama de *translinguística* ou *metalinguística*, antecipando o que hoje conhecemos como estudos do discurso. No dizer do autor, devemos tomar a língua “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (BAKHTIN, 2014, p. 81).

Para o filósofo soviético, é primordial pensar a língua “como fenômeno integral concreto”, como língua viva, articulada às práticas sociais, o que instaura o seu princípio dialógico, pois “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem.” (BAKHTIN, 2013, p. 209). Nesse sentido, não se trata de uma língua inerte, como um “arco-íris imóvel”, mas de uma língua que não só reflete como também refrata a realidade, dada a natureza ideológica dos signos que a compõem (BAKHTIN, 2009).

Do ponto de vista bakhtiniano, o sistema linguístico existe, porém não é autônomo nem onipotente. Estudá-lo de forma isolada seria lidar com uma “língua-morta-estrangeira”, daí a necessidade de se tomar a língua em funcionamento, por meio dos gêneros, nas várias esferas da vida ideológica, pois só aí é possível apreendermos a sua dimensão axiológica.

Essa posição é corroborada por Bakhtin (2014, p. 82), quando, apropriando-se mais uma vez de termos da Física, afirma que “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 2014, p. 82). Parafrazeando o mestre soviético, já havíamos afirmado (NUNES, 2012, p. 23) que “as *forças centrípetas* concernem ao que é estático, ao passo que as *forças centrífugas* tendem para a inovação, para a dinâmica da língua.” Considerando que essas forças não são dicotômicas, posto que se cruzam no momento da enunciação, entendemos que o sistema linguístico é uma força centrípeta, à medida que as variações constituir-se-iam em forças centrífugas.

Em suma, há de se convir que, para o Círculo de Bakhtin, “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 131-132), em cujo âmago subjaz o dialogismo, que dá vida à língua, uma vez que “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso.” (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Dialogicamente falando, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). É assim que se inicia o seminal ensaio, assinado pelo pensador russo, intitulado “Os gêneros do discurso”, o qual se constitui como o esboço prévio de uma obra não realizada, já que, nos planos de Bakhtin, havia a intenção de escrever um livro especificamente sobre esse assunto (BAKHTIN, 2003, p. 446-447). De qualquer maneira, convém ressaltar que, na citação acima, o mestre russo faz uma associação exitosa entre as práticas languageiras e os campos da atividade humana. Dito de outra forma, os gêneros do discurso mantêm uma relação intrínseca com as diferentes instâncias da vida social, quais sejam: administrativa, cotidiana, militar, religiosa, política, acadêmica, publicística, jornalística, literária, dentre muitas outras.

Assim sendo, ressaltamos que a vida social organiza-se em múltiplas esferas, com seus repertórios próprios de gêneros, muito embora as fronteiras entre essas esferas sejam

um tanto tênues, já que não são dicotômicas, ao mesmo tempo em que os interlocutores no processo de interação discursiva não se prendem tão somente a uma esfera específica. A bem dizer, os sujeitos transitam dialogicamente entre esses campos heterogêneos da vida social. Os múltiplos papéis sociais ocupados por um único sujeito ilustram essa movência entre as esferas: pai/mãe (esfera cotidiana), trabalhador/a (esfera profissional), paciente (esfera da saúde), membro de uma determinada instituição religiosa (esfera religiosa), eleitor/a (esfera política), aluno/a (esfera escolar/acadêmica), turista (esfera do lazer), consumidor/a (esfera comercial), dentre muitos outros.

A nosso ver, essa noção de esfera discursiva proposta pelo Círculo revigora o conceito de gênero do discurso, pois é a partir desse olhar que os gêneros passam a ser vistos em sua relação intrínseca com as atividades sociais mediadas pela linguagem. Em outros termos, gêneros (orais e escritos) só existem porque existem necessidades comunicativas específicas, socialmente tipificadas, dada à sua natureza recorrente. Por exemplo, na esfera cotidiana, o gênero *ticket* de estacionamento de um *shopping center* emerge da necessidade de se fazer um rigoroso controle de quem entra com veículos e de se cobrar pelo uso daquele local por determinado período de tempo. Não é à toa que esse gênero contém dados que refletem essa necessidade: local, data, hora, código de barras, sequência numérica e, às vezes, observações como: "Antes de sair, validar no caixa de pagamento. Não deixe no veículo."

É fundamental notar também como os gêneros estão interconectados, formando uma rede na esfera em que circulam, refletindo, mais uma vez, a interconexão entre as necessidades comunicativas. No caso do *ticket*, temos as instruções automáticas que são dadas (oralmente) *a priori* na entrada do estacionamento: "Aperte o botão verde", "Retire seu *ticket*", "Boas compras"; *a posteriori*, temos o comprovante de pagamento (escrito) que valida o *ticket* para que possamos sair, literalmente, do estabelecimento.

No nosso entendimento, a esfera discursiva também funciona como um critério definidor dos gêneros, pois, a título de ilustração, não podemos dizer que o resumo acadêmico (esfera acadêmica/científica) é o mesmo que resumo de novela (esfera do lazer/entretenimento), embora ambos tenham como propósito condensar as ideias centrais mínimas do texto-base. Indubitavelmente, as condições de interação são diferentes, o que contribui para a constituição de gêneros diferentes, visto que a relação entre as esferas comunicativas e os gêneros dá-se também pela dimensão cronotópica destes, pois,

efetivamente, os gêneros são localizados no tempo (sua historicidade) e no espaço (seu campo predominante de existência, para além do *locus* físico).

Como afirmam Bakhtin & Volochínov (2009, p. 33), “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. É com essa visão que analisaremos o gênero memorando em sua relação intrínseca com a esfera burocrática estatal.

A propósito, a noção de gêneros do discurso popularizou-se no Brasil principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, na segunda metade da década de noventa do século passado. No entanto, há de se convir que essa popularização trouxe, pelo menos, duas implicações: 1) o conceito tornou-se relativamente conhecido – para além do âmbito acadêmico –, o que é, de alguma forma, positivo; 2) o conceito passou a circular sem a devida fundamentação teórica e sem a formação reflexiva do professor, o que é, em certo sentido, perigoso. No primeiro caso, há uma simplificação de um conceito complexo; no segundo caso, há uma injustiça com a própria teoria, a partir das interpretações muitas vezes equivocadas do que de fato sejam os gêneros discursivos.

Na tentativa de contribuir para desfazer alguns desses equívocos, ressaltamos a complexidade da noção de gênero, abordada em mais de uma obra do Círculo, mais profundamente em Bakhtin (2003; 2014). Nesse sentido, reiteramos a necessidade de se admitir e até mesmo de se conhecer as múltiplas tendências que existem hoje dentro dos diferentes campos do saber (Linguística Aplicada, Linguística Textual, Linguística Sistêmico-Funcional, Pedagogia, dentre outras), uma vez que, mesmo tendo traços comuns, cada uma dessas abordagens mantém suas especificidades. Não é sem razão que na literatura sobre gêneros encontramos terminologias como “abordagem sociorretórica”, “abordagem sociosemiótica”, “abordagem sociodiscursiva” e assim por diante. A despeito disso, todas essas tendências têm um viés social e, em maior ou menor proporção, reconhecem e legitimam a guinada dada pelo Círculo de Bakhtin, quando se trata de discutir gêneros do discurso.

Um outro equívoco que gostaríamos de desfazer diz respeito à origem do conceito. Embora isso nos pareça relativamente contraditório – pois, numa perspectiva bakhtiniana, o

sujeito não é um “Adão bíblico”, ou seja, ele nunca é fonte do seu dizer, visto que sempre terá as vozes dos outros ecoando junto à sua –, o conceito de gênero surge na Antiguidade Clássica, dentro dos estudos retóricos e literários. A falta de base teórica por parte de muitos tem levado a crer que o conceito de gênero foi cunhado pelo Círculo, quando na verdade trata-se de uma categoria milenar que, pelo menos no mundo ocidental, é tributada aos gregos. Contudo, é com o filósofo soviético que a ideia de gêneros do discurso é ressignificada, quando ele os reconhece em sua relação com as múltiplas esferas da atividade humana, ultrapassando a díade Retórica-Literatura (aliás, dois domínios que requerem um uso bastante singular e intelectual da palavra) e, inclusive, lançando um olhar para os gêneros do cotidiano (quer orais, quer escritos). No nosso ponto de vista, é a partir dos estudos do Círculo também que os gêneros deixam de ser apenas um princípio de classificação apartado da vida social e ganham mais força pela sua maleabilidade do que pela sua padronização.

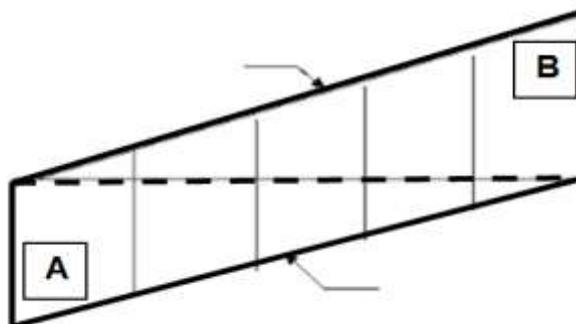
A virada proporcionada pelo Círculo de Bakhtin (2003) é sintetizada no “pequeno grande” conceito de gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis de enunciados*. A nosso ver, dentro desse conceito, pelos menos três categorias merecem aqui ser explicadas: 1) a noção de tipo; 2) a estabilidade relativa e 3) a ideia de enunciado. Disso nos ocuparemos agora.

Em primeiro lugar, urge enfatizar que a ideia de *tipo* proposta por Bakhtin aponta para um princípio classificatório, mas não se esgota apenas nisso. Sob esse ponto de vista, os gêneros são vistos como acontecimentos prototípicos, rotinizados, o que nos permite compreendê-los como eventos tipificados. Entretanto, essa tipificação é de natureza social, pois, como vimos, os gêneros emergem de necessidades comunicativas ligadas às inúmeras atividades humanas nas múltiplas instâncias da vida em sociedade. Alertamos ainda para o fato de não se confundir a noção bakhtiniana de *tipo de enunciado* com a noção de *tipos ou sequências textuais* (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção), uma categoria cunhada pela linguística textual-discursiva que se refere a um outro fenômeno.

Em segundo lugar, a ideia de *estabilidade relativa* dos gêneros proposta por Bakhtin dialoga com a visão de língua/linguagem do Círculo, a qual se situa no entrecruzamento das forças centrípetas e centrífugas. Em outros termos, gêneros são convencioneados e, simultaneamente, apresentam variações, tendência à inovação. Diante disso, propomos que

os gêneros do discurso possam ser localizados num *continuum*, conforme ilustra a figura abaixo.

Fig. 1 – Equilíbrio instável dos gêneros do discurso



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

No polo A, temos os gêneros cujas prototipicidades são mais previsíveis, dada à sua natureza mais padronizada, tais como: diploma, certidão de nascimento, carteira de habilitação, RG, título de eleitor, passaporte, boletim de ocorrência, requerimento, memorando, cheque, contracheque, bilhete de passagem, receita culinária, bula, nota fiscal, mesa-redonda, defesa de tese, relatório, resumo acadêmico, carta de aceite para participar de eventos acadêmicos, dentre muitos outros. No polo B, temos aqueles gêneros que se caracterizam mais pela sua instabilidade e imprevisibilidade, quais sejam: a crônica, o poema (e os textos literários em geral), a conversa cotidiana, a propaganda, a carta pessoal, o *e-mail*, o *chat*, o remix, o comentário em *sites* da internet e inúmeros outros.

Não obstante isso, a linha pontilhada permite-nos compreender que essa polarização dos gêneros do discurso não é dicotômica, mas sim dialógica. Isso nos permite concluir que mesmo os gêneros mais “engessados” podem variar, tal como fizera Graciliano Ramos, ao escrever um relatório administrativo de forma poética, evidenciando, mais uma vez que as esferas discursivas são tênues e dialógicas e que os gêneros do discurso, de fato, situam-se num constante equilíbrio instável. Por outro lado, os gêneros mais “criativos”, podem, em outras circunstâncias, tornarem-se mais formatados. Se tomarmos o poema como exemplo, notamos que ao lado do poema romântico e modernista (de verso livre e branco), do poema concretista e do poema dadaísta – que se tornaram mais “livres” ainda –, temos a existência

do soneto, que tem atravessado os tempos com toda sua vivacidade e rigoroso padrão formal.

Em terceiro lugar, o conceito de *enunciado* proposto pelo Círculo de Bakhtin merece uma atenção especial, uma vez que não deve ser confundido com a ideia de enunciado em outras correntes teóricas, as quais o abordam num plano predominantemente linguístico, chegando até mesmo a usá-lo como sinônimo de frase. No dizer do filósofo russo:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios ideológicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2014, p. 86).

Para o Círculo, portanto, o enunciado é histórico, social, ideológico e dialógico, o que nos leva a concluir que ele deve ser visto como acontecimento, como evento único e irrepetível, ou seja, como discurso engendrado numa situação social de interação, cujas características primordiais são a alternância dos sujeitos do discurso, a expressividade e a conclusividade. Em suma, sob a ótica bakhtiniana, os gêneros são tipificações sociais desses enunciados, isto é, são formas de discurso.

Considerando que os gêneros preexistem ao sujeito e que o sujeito não é adâmico, a questão que se coloca é saber de onde vêm os gêneros. Respondendo a esse questionamento, Todorov (1981, p. 48) sustenta que os gêneros "vêm simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação." De fato, Bakhtin (2003) já dizia que existem gêneros primários e gêneros secundários; enquanto os primeiros são os gêneros mais simples, os segundos são os mais elaborados (independentemente de serem orais ou escritos). Contudo, essa classificação proposta pelo filósofo russo não é dicotômica, mas dialógica. Dito de outra maneira, os gêneros secundários (romance, por exemplo) aglutinam, reelaboram e intercalam os primários (carta, conversa cotidiana, relato, diário etc.). Nessa linha, Bakhtin (2014) destaca o plurilinguismo dialogizado no romance, a partir dos chamados gêneros intercalados (sejam literários, sejam extraliterários).

Outro aspecto postulado por Bakhtin (2003) concerne aos elementos constitutivos dos gêneros, quais sejam: a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Com

feito, a construção composicional diz respeito à forma do gênero, embora esta não deva ser desvinculada da sua função social; na verdade, trata-se de uma composição que assegure a prototipicidade do gênero e a sua aceitação na esfera em que circula. O conteúdo temático refere-se não só ao tópico tratado, mas também à finalidade que o gênero se presta a desempenhar, já que todo dizer se faz por algum propósito, motivado pela intenção discursiva do sujeito e pela situação de interação. O estilo relaciona-se com os aspectos de ordem linguística, sejam gramaticais, sejam lexicais. Todavia, convém ressaltar que esses três elementos – a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo – estão indissoluvelmente imbricados no todo do enunciado, por isso devem ser analisados de forma integrada.

### 3 Procedimentos metodológicos

A metodologia do trabalho parte da análise de *corpus*, constituído por um exemplar autêntico do gênero memorando, colhido numa instituição federal de ensino, pesquisa e extensão, em 2014. O exemplar partiu da pró-reitoria de extensão dessa entidade educacional e foi enviado aos seus respectivos servidores, via e-mail institucional. Em nome da ética, retiramos todos os dados que identificam as pessoas e a instituição, conforme se pode ver no anexo deste trabalho. As análises são de cunho interpretativo, visto que se inserem no paradigma da pesquisa qualitativa, realizadas por meio das categorias discutidas na fundamentação teórica deste artigo.

### 4 Análise dos dados e resultados obtidos

Conscientes do risco de fazer uma análise de gênero a partir de apenas um exemplar (devido ao pouco espaço de que dispomos), propomos segmentá-la em dois níveis: 1) uma análise dos aspectos enunciativo-discursivos do gênero memorando, focando principalmente sua dimensão social e 2) uma análise de cunho verbal e composicional, observando traços linguísticos e lexicais que se manifestam no enunciado analisado.

Do ponto de vista social, que envolve a enunciação e o discurso, uma primeira observação a ser feita diz respeito à relação entre o gênero memorando e a esfera discursiva em que circula, ou seja, a instância administrativa/burocrática. A bem da verdade, memorandos existem porque existem necessidades comunicativas específicas entre os

diversos setores que constituem uma determinada instituição, seja ela pública ou privada. Ademais, trata-se de uma forma de interlocução que prima pelo controle e pelo registro escrito daquilo que se enunciou, visto que, como diz o provérbio latino, *verba volant, scripta manent*. Logo, não se trata apenas de uma mera “comunicação interna” ou de um “bilhete formal” fácil de ser reproduzido a partir de um modelo pronto, mas de um gênero complexo como qualquer outro, no que tange ao seu funcionamento discursivo.

Numa perspectiva dialógica, gêneros são produzidos para possibilitar a interação entre interlocutores, que se alternam na condição de falante/escrevente ou de ouvinte/leitor, ocupando papéis sociais determinados, com vistas a finalidades específicas. Assim sendo, o memorando emerge de uma situação de produção que vai além da “vontade discursiva” ou do “intuito discursivo” de um sujeito. Ele é uma prova cabal de que os nossos dizeres são povoados das vozes dos outros. Quem assina o memorando muitas vezes nem o redige, porque dispõe de um profissional que se obriga a fazer isso – uma chefe de gabinete, por exemplo, redige o memorando para o seu superior hierárquico validá-lo e assiná-lo. Além do mais, o sujeito que se responsabiliza pelo texto (discurso) do memorando, o faz em nome de uma voz institucional (como é o caso do/da pró-reitor/a no exemplo anexo). Portanto, dialogicamente, o que podemos afirmar é que o memorando contém a assinatura de alguém responsável por aquele discurso, porém esse alguém, discursivamente, jamais esteve sozinho.

Como a comunicação discursiva é dialógica por excelência, se se produzem memorandos é porque certamente ele precisa ser lido por alguém que age socialmente; daí dizermos que no outro polo está o leitor, um sujeito ativo, que responde até mesmo com o seu silêncio, que também é ideológico. No caso em análise, o próprio gênero já dispõe de um campo de endereçamento, onde se lê “Aos Diretores Gerais dos *Campi*”, com cópia para as “Direções/Coordenações de Extensão dos *Campi*”. O que merece ser destacado é que, do ponto de vista bakhtiniano, essa interlocução não para por aqui. Os leitores do memorando responderão ativamente (mesmo que seja uma resposta retardada) ao que está sendo solicitado, de diferentes maneiras, até mesmo podendo ignorá-lo, o que, a nosso ver, não deixa de ser uma resposta ativa.

Nessa perspectiva social, há se considerar a dimensão cronotópica do gênero memorando, pois a relação espaço-tempo mantém uma simbiose, de maneira tal que o

memorando configura-se como uma comunicação interdepartamental, minuciosamente controlada por meio de uma sequência numérica, datada, que funciona como mecanismo de controle e de permanência das relações de forças no interior das instituições. Memorandos não são papéis apenas, são registros de como a escrita organiza as práticas sociais no mundo do trabalho, mais especificamente no seu campo predominante de existência – a esfera burocrática –, ao longo dos tempos.

Em termos de circulação, o memorando depende de um suporte típico: o papel timbrado, uma vez que se trata de um gênero institucionalizado. O modo como esse gênero chega até o leitor pode ser impresso ou virtual. No caso em análise, o memorando foi enviado por e-mail institucional, embora se saiba que a via original certamente foi impressa e arquivada, pois é praxe nas instituições públicas haver pastas designadas exatamente para essa função, ou seja, guardar “memorandos enviados” e “memorandos recebidos”. O que chama a atenção é que o suporte tem uma implicação discursiva na produção do gênero, visto que a presença do brasão da república, por exemplo, tem a função de legitimar o caráter institucional do gênero, que é reforçado pela hierarquia das instituições que se agrupam na mesma esfera, a saber: “Ministério da Educação”, “Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica” e assim por diante. Assim sendo, o suporte constitui-se como uma força centrípeta que, a despeito das dispersões, também assegura a prototipicidade do gênero. A propósito, segundo Zozzoli (2012), a tendência hoje é analisar a inter-relação entre gêneros, textos e suportes (vetores) em torno de um motivo (tema), o que dá uma dimensão mais autêntica do funcionamento dos gêneros discursivos no mundo da vida.

Isso posto, convém sublinhar que, no momento da enunciação, a situação real de interação é fundamental para motivar a escolha do/s gênero/s que será/serão produzido/s, dentro da esfera discursiva a partir da qual o sujeito dialoga. Voloshinov & Bakhtin (1976, p. 4-5) já insistiam na necessidade de um olhar que exorbitasse o verbal, ao dizer que no mundo da vida “o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.” Com efeito, a produção do memorando que analisamos surge de uma situação real motivada pelo não cumprimento de prazos por parte de coordenadores de

projetos e bolsistas junto à pró-reitoria de extensão, os quais deveriam apresentar os resultados de seus trabalhos na “II Mostra de Extensão” promovida pela instituição.

É possível perceber no gênero em tela a ligação entre o que está sendo dito com o que já se disse e com aquilo que ainda se vai dizer, o que evidencia os fios dialógicos do discurso na cadeia ininterrupta da comunicação discursiva. Esse movimento retrospectivo e prospectivo é marcado no texto em análise por meio da referência a diálogos anteriores (“Como é de conhecimento de Vossas Senhorias”, “vide memorando circular nº 058/2014 – PROEXT”, “Aproveitamos a oportunidade para lembrar que...”) e potenciais diálogos futuros (“gostaríamos de solicitar a Vossas Senhorias a realização de confirmação de participação”, “gostaríamos que a confirmação fosse encaminhada (...) até o dia **13 de agosto de 2014**”, “pedimos que a Direção/Coordenação de Extensão do *Campus* entre em contato com os responsáveis pelo programa ou projeto”, “colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas”).

No que diz respeito à forma composicional, o memorando é um gênero que sofre poucas variações, pois se enquadra predominantemente no polo da estabilidade do *continuum* que propomos neste trabalho. De fato, trata-se de um construto bastante prototípico, em função das recorrências das atividades humanas, cujas restrições são determinadas pela esfera discursiva em que circula. Se observarmos a sua composição, o gênero em tela dialoga com muitos outros do âmbito epistolar, pois ele reelabora gêneros como a carta pessoal e o bilhete, além de se configurar como uma espécie de “conversa por escrito”, o que nos remete, em alguma proporção, à conversa cotidiana. Em termos bakhtinianos, o memorando é um gênero mais elaborado (secundário) que intercala e transmuta gêneros da cotidianidade (primários).

Cumpramos assinalar também que, do ponto de vista da estrutura composicional, o memorando mantém “parentesco” com uma “família” de outros gêneros típicos da esfera burocrática estatal, tais como: o ofício, o e-mail, o requerimento, a declaração, a portaria, a resolução etc. e dialoga com eles. Aliás, como uma peça plurivocal, o memorando em análise faz menção a: “relatórios”, “banner”, “projetos”, “edital”, “planilha”, “memorando”, “painéis”, “pôsteres”, “artigos” e “roda de diálogo”. Isso evidencia que os gêneros não funcionam isoladamente, mas sim em articulação com outros gêneros (não só escritos) que emergem das necessidades comunicativas típicas de esfera discursiva em que circulam.

No que concerne aos conteúdos temáticos veiculados no gênero memorando, podemos afirmar que são bastante heterogêneos. Aliás, nem mesmo somente um exemplar está a serviço de um único propósito. O que é possível prever é que o assunto a ser tratado circunscreve-se ao âmbito profissional, institucional; no entanto, não se tem como mensurar todas as temáticas tratadas por todos os memorandos. Lembremo-nos, inclusive, que também existem assuntos sigilosos, os quais são veiculados respeitando-se os trâmites legais. No exemplar foco de nossa análise, constatamos que o memorando foi gerado a partir de mais de um propósito comunicativo, dentre eles: a) reiterar que o prazo de vencimento da entrega dos documentos solicitados pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) expirou; b) apresentar dados (“planilha”) que justifiquem o não cumprimento de prazos por parte de alguns coordenadores de projetos e bolsistas; c) isentar a PROEXT das consequências advindas da não entrega dos documentos no prazo solicitado; d) solicitar a confirmação de participação na Mostra de Extensão da instituição; e) pedir o apoio dos *campi* na resolução do problema; f) informar onde acontecerá a referida Mostra; g) descrever as atividades que comporão a Mostra, dentre outros.

Diante disso, resta-nos ressaltar que a dimensão dada por apenas um exemplar do gênero evidencia o quão diversos são os conteúdos temáticos abordados pelo memorando. Longe de ser apenas uma “comunicação interna” – segundo muitos manuais da chamada redação oficial – tampouco um “bilhete formal”, o memorando reflete e refrata os usos que se fazem da língua/linguagem numa intrincada relação com as práticas sociais, dentro da esfera burocrática estatal, funcionando como um construto complexo que pode e deve ser analisado em sua dimensão ideológico-axiológica.

No que se refere ao estilo verbal do gênero em estudo, parece-nos serem mais evidentes as marcas da formalidade, da tentativa de impessoalizar o discurso e da busca pela objetividade. Em relação à formalidade, enfatizamos que esse nível linguístico é típico do gênero, devido às relações hierárquicas estabelecidas dentro das instituições; aliás, trata-se de um gênero oriundo de relações profissionais, entre interlocutores que têm pouca ou quase nenhuma intimidade. Esse registro linguístico manifesta-se no gênero analisado por meio dos pronomes de tratamento (“Vossas Senhorias”), da adequação à norma padrão escrita da língua portuguesa (a concordância, a colocação pronominal, a regência, a ortografia, a pontuação etc.), da fórmula de fechamento do texto (“Atenciosamente”) e do próprio léxico,

pois as palavras são signos ideológicos por excelência (BAKHTIN, 2009). O termo “vide” (uma palavra latina que serve para remeter a outro texto existente) também justifica o grau de formalidade do texto, visto que não é uma palavra comum na escrita do dia a dia, tampouco na oralidade. A presença da modalização, por meio de expressões como “gostaríamos de solicitar” e “gostaríamos que a confirmação fosse encaminhada” mostra a preocupação em suavizar o impacto da cobrança, o que contribui para assegurar o grau de formalidade típico deste gênero.

Na concepção bakhtiniana, o sujeito, que não é individualista, sempre trará consigo as vozes dos outros, ou seja, ele será sempre um representante do auditório médio social do qual faz parte. Essa posição corrobora que a questão da impessoalidade do discurso é questionável. Entretanto, na esfera burocrática, como o sujeito representa a voz institucional, torna-se menos propício a ele deixar as suas marcas de subjetividade, tal como são recorrentes nos textos literários de maneira geral. Dessa forma, o que vemos no memorando em análise é uma predominância da primeira pessoa do plural. Nessa forma verbal, à medida que o sujeito que se responsabiliza pelo texto inclui-se nele (assinando-o), simultaneamente ele não está sozinho, como se houvesse um compartilhamento de responsabilidades pelo dito (“realizamos”, “apresentamos”, “aproveitamos”, “agradecemos”, “colocamo-nos”, dentre outros).

A busca por uma suposta objetividade também se mostra pelo fenômeno da referenciação, quando se opta por expressões mais abstratas, ao invés de se mostrarem os agentes de fato, o que é ideológico. Na passagem “alguns programas e projetos cadastrados não apresentaram os relatórios parciais” (item 3 do anexo), vemos que não há referência às pessoas que estão em débito com a instituição, mas isso é feito de forma generalizada. Por outro lado, em “a PROEXT não se responsabilizará pela confecção dos banners” (item 3 do anexo), mais uma vez não há referência aos sujeitos de fato, mas ao órgão vinculado à instituição, no caso, a pró-reitoria, o que torna o discurso um tanto mais abstrato e genérico.

Em resumo, o que não se pode ignorar é a natureza dialógica entre os aspectos sociais e verbais do gênero, na sua intrínseca relação com a esfera de atividade em que circula, o que ratifica o caráter vivo da língua/linguagem.

## 5 Considerações finais

O presente trabalho fez um breve estudo sobre o gênero memorando na esfera burocrática estatal, sob a perspectiva dialógica da análise do discurso. Os principais achados dizem respeito à natureza complexa do memorando, visto que, a despeito de que se tem afirmado na chamada redação oficial, o referido gênero não é um simples “bilhete formal”. Por outro lado, as análises ratificaram a necessidade de se olhar para o gênero considerando tanto os aspectos sociais quanto os de ordem verbal, os quais dialogam entre si, movidos pelas forças que emanam da esfera discursiva na qual os gêneros se circunscrevem. Aspectos como as relações de força no âmbito institucional, a particularidade do suporte, os papéis dos interlocutores, os conteúdos temáticos ligados à vida da instituição, a tendência à padronização, a formalidade e a busca pela objetividade são pontos abordados na nossa interpretação. Julgamos fecundo que se façam, posteriormente, análises que levem em consideração mais de um exemplar do gênero, sua inter-relação com demais gêneros da esfera, bem como outros instrumentos de pesquisa que possam assegurar um olhar mais autêntico sobre o funcionamento do gênero memorando na sua instância típica de circulação.

### Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- NUNES, V. S. **O gênero carta do leitor no Jornal do Commercio de Pernambuco: uma abordagem sociorrética**. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

NUNES, V. S. Saussure e Bakhtin: duas visões, um mesmo objeto. In: ENCONTRO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, 3., 2010, São Cristóvão. **Anais do III ENPOLE**: deslocamentos culturais. São Cristóvão, SE: NPGL/UFS, 2010, p. 1808-1823. CD-ROM.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1981.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik, a partir do original russo, 1976.

ZOZZOLI, R. M. D. A articulação discursiva entre gêneros, textos e suportes, numa perspectiva dialógica em torno do tema da defesa da diferença. **Eutomia**, Recife, v. 5, n. 9, p. 343-358, jul./2012. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/educacao-9-ano-v-jul2012/linguistica/>> Acesso em: 18 jan. 2015.

## Anexo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(NOME DA INSTITUIÇÃO)  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

Memorando Circular nº (número do memorando)/2014 – PROEXT

(Local e data).

Aos

Diretores Gerais dos *Campi*

C/c: Direções/Coordenações de Extensão dos *Campi*

**Assunto: Recebimento de relatórios parciais e banner para participação na II Mostra de Extensão do (sigla da instituição)**

1. Como é de conhecimento de Vossas Senhorias, o prazo para envio das artes dos banners para participação na II Mostra de Extensão do (sigla da instituição) e dos relatórios parciais dos programas e projetos cadastrados através do Edital nº 01/2013 – PROEXT – PIBEX expirou no dia 31 de julho de 2014.
2. Realizamos o levantamento de entrega de relatórios parciais e banners, o qual apresentamos em anexo, para termos conhecimento da efetiva participação dos coordenadores e estudantes bolsistas dos programas e projetos cadastrados na II Mostra de Extensão do (sigla da instituição).
3. Conforme planilha, alguns programas e projetos cadastrados não apresentaram os relatórios parciais e/ou a arte do banner para confecção pela Pró-Reitoria de Extensão. Como o prazo expirou, vide memorando circular nº 058/2014 – PROEXT, a PROEXT não se responsabilizará pela confecção dos banners dos programas e projetos que não realizaram o envio.
4. Tendo em vista a organização do evento e a necessidade de elencar avaliadores para os painéis a serem apresentados, gostaríamos de solicitar a Vossas Senhorias a realização de confirmação de participação, uma vez que os banners dos retardatários ficarão sob a responsabilidade dos executores dos programas e projetos.

5. Para tal, gostaríamos que a confirmação fosse encaminhada pela Direção/Coordenação de Extensão do *Campus* à Pró-Reitoria de Extensão até o dia **13 de agosto de 2014**.
6. No que diz respeito ao envio dos relatórios parciais dos retardatários, pedimos que a Direção/Coordenação de Extensão do *Campus* entre em contato com os responsáveis pelo programa ou projeto para que a situação seja regularizada, uma vez que, conforme item 10.1 – Requisitos e Obrigações do Coordenador – letra i, a entrega do relatório é obrigatória para continuidade do programa ou projeto. Conforme item 10.4, a não entrega do relatório parcial poderá ocasionar advertência e posterior suspensão do pagamento da bolsa de extensão, inviabilizando a participação em novos editais de seleção do PIBEX.
7. Aproveitamos a oportunidade para lembrar que a II Mostra de Extensão será realizada nos dias 27 e 28 de agosto de 2014, na sede provisória do *Campus* (*nome do campus*), localizada na Rua (*nome da rua*), S/N, (*nome do bairro*) – (*nome da cidade*) – (*sigla do Estado*) – CEP (*número do CEP*), onde também acontecerá a 1ª Feira de Gastronomia do (*sigla da instituição*).
8. A programação da Mostra será constituída por apresentações de pôsteres, oficina de elaboração de artigos e roda de diálogos por área temática, frutos do aprendizado das unidades temáticas e pesquisas de campo nas várias áreas do conhecimento. Espera-se que as atividades revelem a diversidade de ações aprendidas e realizadas pelos estudantes da Instituição.
9. Certos de contarmos com a colaboração e participação de todos, agradecemos a atenção dispensada, e colocamo-nos à disposição para dirimir quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

*(Assinatura do/a pró-reitor/a)*

***(Nome do/a pró-reitor/a)***

**Pró-Reitora de Extensão do (*sigla da instituição*)**

# V C O G I T E

Colóquio sobre Gêneros & Textos

15, 16 e 17 de junho de 2016

CCHL – UFPI – Teresina (PI)

REALIZAÇÃO:

## Cataphora

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso



APOIO:



[www.cataphora.com.br](http://www.cataphora.com.br)

ISBN: 978-85-509-0036-0