



LETRAS EM REVISTA

V. 11, Nº 01 / 2020 | ISSN 2318-1788

Dossiê

ESTUDOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS:
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E APLICADAS

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (UNICAP/UPE)

Profa. Dra. Rosalice Pinto (Universidade Nova de Lisboa)

Organizadores



@ 2020 by Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Direitos reservados ao Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

Capa: Diego Lopes

Editoração e preparação dos originais: Prof. Me. Ronyere Ferreira

Revisão: Autores

Apoio:



L649 LETRAS EM REVISTA – v. 11, n. 01, 2020. Teresina: Mestrado Acadêmico em Letras, 2020.

Semestral.

ISSN: 2318-1788

1. Estudos Literários. Estudos Linguísticos. Estudos Culturais - Periódico. 2. Universidade Estadual do Piauí.

CDD 613.703



Governador do Estado

Wellington Dias

Reitor

Nouga Cardoso Batista

Vice-reitor

Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Ailma do Nascimento Silva

**Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e
Comunitários**

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos

Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças

Raimundo Isídio de Sousa

Coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras

Algemira de Macêdo Mendes

LETRAS EM REVISTA

Publicação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Equipe Editorial

Editor Chefe

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Comitê Editorial

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho

Conselho Editorial

Estudos Literários

Profa. Dra. Adriana Bebiano (Universidade de Coimbra)

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE/CNPq)

Profa. Dra. Ana Pizzarro (Universidade do Chile)

Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (UFMS/CNPq)

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Prof. Dr. Flavio Garcia (UERJ)

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG/CNPq)

Profa. Dra. Luiza Lobo (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Miguel Manir Feitosa (UFMA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS/CNPq)

Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG/CNPq)

Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

Profa. Dra. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Tania Regina de Oliveira Ramos (UFSC)

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

Estudos Linguísticos

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD/CNPq)

Profa. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Livia Suassuna (UFPE)

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (PUCRS)

Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUCSP)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CNPq)

Profa. Dra. Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (UFES)

Profa. Dra. Rosângela Hammes de Oliveira (UFSC/CNPq)

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (UNIFESP)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)

Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (USP)

SUMÁRIO

DOSSIÊ Estudos sobre gêneros textuais: perspectivas, temáticas e contextos	
Apresentação.....	7
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	
Benedito Gomes Bezerra (UNICAP e UPE)	
Rosalice Pinto (IFILNOVA/CEDIS - UNL)	
1. Leitura e produção de hipertextos multimodais em contexto acadêmico: o gênero apresentação gráfica acadêmica.....	9
Mariana Backes Nunes (UNISINOS)	
Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS)	
2. A referência como elemento argumentativo no gênero monografia.....	25
Jaqueline Feitoza Santos (UESB)	
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)	
3. O gênero causo e a retextualização: possibilidades de ampliação do letramento....	43
Gleiciane Rosa Vinote Rocha (UERJ)	
Juliana Behrends de Souza (UNADES)	
4. A construção de referentes em memes: uma análise dos processos referenciais.....	62
Franklin Oliveira Silva (UESPI)	
Jorgea Karine da Silva Rosa (UESPI)	
5. Gêneros de texto da família das explicações: um estudo sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa.....	77
Cristiane Fuzer (UFMS)	
Lítiele Oestreich (UFMS)	
6. Uso do blog em aula de língua materna: relato de experiência no contexto do PIBID.....	95
Paulo Vitor Rodrigues de Melo (IFTO)	
Nara Niceia Coelho Bignardi Garcia Silveira (IFTO)	
Jeane Alves Silva (IFTO)	
Mirelle da Silva Freitas (IFTO)	
7. Análise de gêneros: organização retórica e terminológica do resumo de trabalho completo.....	110
John Hélio Porangaba de Oliveira (UNICAP)	

8. **Gêneros digitais e TICS: os cursos de formação em letras têm preparado os futuros professores para trabalhar com essas ferramentas de ensino?.....** 122
Maíra Ferreira Sant'Ana (UFMG)

9. **O gênero textual crônica e as sequências didáticas: uma proposta para desenvolver e analisar as aprendizagens em língua portuguesa.....** 137
Ida Maria Marins (UNIPAMPA)
Thuanne Souza Jahnke (UNIPAMPA)

10. **Organização retórica da seção considerações finais em monografias de Letras.....** 152
Ana Jackelline Pinheiro Porto (UFPI)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

11. **Gênero projeto de pesquisa: onde esfera acadêmica, comunidade acadêmica e cultura disciplinar se encontram.....** 170
Emanoel Barbosa de Sousa (UFPI)

12. **Entre o trailer e o filme: o uso de gêneros textuais orais em uma aula de português para estrangeiros.....** 189
Gabriela Soares Freire (UFF)
Amanda Oliveira Amaral (UFF)

13. **A organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC em contextos de produção distintos.....** 201
Camila Rayssa Barbosa da Silva (UFPI)
Francisco Alves Filho (UFPI)

14. **Como mestrandos de linguística agem retoricamente quando elaboram sua identificação do problema de pesquisa.....** 219
Jancen Sérgio Lima de Oliveira (UFPI)
Leila Rachel Barbosa Alexandre (UFPI)

15. **A contribuição do estudo dos gêneros para a análise das redes referenciais em notas jornalísticas.....** 236
Janaica Gomes Matos (UESPI)

SESSÃO LIVRE

16. **Relações de poder, modos de subjetivação e heterogeneidade no discurso jurídico: análise do gênero processo administrativo disciplinar.....** 247
Shirley Almeida Santana (UNIFESSPA)
Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

17. **O discurso jurídico e as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos.....** 263
João Benvindo de Moura (UFPI)
Patrícia Rodrigues Tomaz (UFPI)

APRESENTAÇÃO

Estudos sobre gêneros textuais: perspectivas, temáticas e contextos

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (Bazerman, 2006, p. 23)¹.

O conhecido e tantas vezes citado trecho do pensamento de Charles Bazerman oferece uma eloquente síntese da maneira como os gêneros estão presentes nas nossas práticas comunicativas, sejam elas familiares ou não. Ao longo das últimas três décadas, temos testemunhado a força e a vitalidade crescentes dos estudos sobre os mais diversos aspectos referentes aos gêneros textuais na pesquisa acadêmica no âmbito das Ciências da Linguagem. A temática dos gêneros se mantém atual e palpitante, com aplicações diversificadas, assentadas em perspectivas teóricas variadas.

Os trabalhos que compõem este número de *Letras em Revista* ilustram a diversidade de perspectivas teóricas, temáticas e contextos de aplicação visados pelos pesquisadores de gêneros de diferentes universidades brasileiras, situadas em diferentes regiões do país. Os artigos em questão envolvem pesquisadores de 14 instituições distribuídas por 09 Estados da Federação.

As perspectivas que orientam os trabalhos incluem a perspectiva aplicada de Língua para Fins Específicos baseada nos trabalhos de John Swales, frequentemente em combinação com os Estudos Retóricos de Gênero de Charles Bazerman, Carolyn Miller e Amy Devitt, sob o rótulo mais geral de abordagem sociorretórica, bastante comum nos estudos brasileiros de gêneros. Além disso, também se fazem presentes a perspectiva sistêmico-funcional australiana de Michael Halliday e James Martin e a escola de didática de línguas genebrina de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, em especial pelo uso da ferramenta das sequências didáticas.

As teorias de gênero *stricto sensu*, outrossim, são postas em diálogo com perspectivas de letramento acadêmico, letramento digital, hipertexto, teorias de referência da Linguística Textual, teoria dialógica bakhtinianas, questões retóricas, heterogeneidade enunciativa, entre outras. Esse breve apinhado evidencia a riqueza das perspectivas de estudo aqui adotadas e reafirma a vitalidade dos estudos em torno de gêneros.

¹ BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. Judith C. Hoffnagel; Angela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

Ao lado das perspectivas teóricas, a diversidade temática é igualmente uma marca dos estudos representados por este número da revista. Em consonância com a proposta da chamada que deu origem a este dossiê, os autores dos artigos se voltam para estudos de gêneros digitais, gêneros acadêmicos, gêneros da esfera cotidiana, gêneros jornalísticos, gêneros de natureza didática, gêneros inseridos em processo administrativo. Através destes, os autores analisam aspectos da referenciação e da argumentação em diferentes textos, descrevem questões retóricas e trabalham com gêneros da esfera acadêmica como o projeto de pesquisa, o resumo, a monografia, a apresentação gráfica e o TCC, além de investigarem práticas de leitura, de produção textual e material didático no contexto da educação básica.

Outra forma de olhar para a diversidade e a riqueza representadas pelos estudos que ora trazemos à luz é atentar para os contextos abrangidos pelos trabalhos apresentados. Destaca-se, nos vários artigos, o contexto acadêmico de graduação e pós-graduação, especialmente com foco na escrita e nas estratégias retóricas refletidas nos textos. Um segundo contexto que se destaca é o do ensino de língua na educação básica, representado por estudos que tematizam materiais didáticos, formação de professores e a leitura e escrita de gêneros diversos. Tanto o ensino de língua portuguesa como o de língua estrangeira são contemplados em estudos que tomam como contexto a sala de aula. Nos dois textos publicados na sessão livre, que mantêm interface com a temática do presente dossiê, tematizam-se aspectos textuais e discursivos no contexto jurídico.

Enfim, nosso desejo é que este número 11 de *Letras em Revista* resulte em contribuições importantes para as pesquisas na área de gêneros e da linguagem de forma mais ampla, e que os estudos aqui divulgados possam ser motivadores para outras pesquisas que continuem expandido e enriquecendo o debate no âmbito das teorias de gêneros textuais.

Boa leitura!!

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Benedito Gomes Bezerra (UNICAP e UPE)
Rosalice Pinto (IFILNOVA/CEDIS - UNL)

LEITURA E PRODUÇÃO DE HIPERTEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTO ACADÊMICO: O GÊNERO APRESENTAÇÃO GRÁFICA ACADÊMICA

READING AND PRODUCTION OF MULTIMODAL HY- PERTEXTS IN ACADEMIC CONTEXT: THE GENRE ACADEMIC GRAPHIC PRESENTATION

Mariana Backes Nunes
UNISINOS

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos
UFRGS

Resumo: Este trabalho buscou investigar de que modo podem ocorrer os processos de leitura e produção colaborativa em língua inglesa de hipertextos multimodais a partir de tecnologias digitais. Para tanto, foram aplicadas tarefas com alunos de graduação em Letras de uma universidade pública do sul do país com proficiência intermediária em inglês. Hipertexto, por sua vez, é um texto digital escrito e lido de forma não linear no qual podem ser adicionados links que permitem diferentes trajetórias de leitura de acordo com as escolhas feitas pelo leitor (MARCURSHI, 2001; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2018). A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, de cunho interpretativista e de caráter exploratório descritivo. A geração de dados foi dividida em três etapas com tarefas a serem realizadas em duplas, tendo em foco o gênero hipertextual apresentação gráfica acadêmica. Analisando os dados, constatamos que os graduandos conseguiram explorar os hipertextos, assim como as ferramentas digitais utilizadas, e compreenderam o leque de possibilidades que o material hipertextual proporciona.

Palavras-chave: Hipertextos. Multimodalidade. Apresentação gráfica acadêmica.

Abstract: *This work explores how the processes of reading and collaborative writing in English can occur in academic context through the use of digital technologies. Therefore, activities have been carried out by undergraduate Language students from a Brazilian public University, targeted at the analysis and collaborative creation of digital multimodal hypertexts. Hypertext is a digital text read and written in a multilinear way in which it is possible to add links that allow the reader to choose their particular reading sequence (MARCURSHI, 2001; GOMES, 2010; RIBEIRO, 2018). The methodology used in this research is qualitative, with interpretive and descriptive exploratory nature. The generation of data for this research was divided into three activities conducted by intermediate English students, focusing on the hypertextual genre academic graphic presentation. Analyzing the results of our data, we found that the undergraduate students could explore the digital environment and the possibilities that the hypertext provides.*

Keywords: *Hypertext. Multimodality. Academic graphic presentation.*

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação estão presentes em nosso cotidiano, fator que gera não somente novas ferramentas tecnológicas, mas também novas práticas e valores em nossa sociedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Não muito diferente disso, com o surgimento de novos suportes para a hospedagem de nossos textos, novas organizações textuais são desenvolvidas e, entre essas, está o hipertexto, um texto digital, não linear, composto por diferentes links. No entanto, muitos professores ainda não possuem um real conhecimento sobre o hipertexto e, muitas vezes, quando se propõem a apresentá-lo em sala de aula, há ainda a predominância do ensino de competências ligadas à lógica do texto impresso, o que salienta a necessidade de investimentos na formação docente sobre aspectos da cibercultura (RIBEIRO, 2018).

Desta forma, percebendo a necessidade de ensinar e incentivar a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, o presente trabalho investiga de que maneira ocorrem os processos de leitura e produção colaborativa de hipertextos multimodais em uma língua estrangeira em contexto acadêmico através da utilização de ferramentas digitais. Foi proposto aos participantes da pesquisa, alunos de graduação em Letras-Licenciatura de uma universidade pública do sul do país, tarefas em que eles pudessem apresentar suas percepções sobre hipertextos multimodais com base em seu conhecimento prévio em relação ao gênero hipertextual *apresentação gráfica acadêmica*¹. Além disso, buscou-se promover uma prática na qual futuros professores de língua inglesa examinassem hipertextos multimodais para que, através da leitura desses hipertextos, fossem capazes de também produzirem seus próprios hipertextos em uma tarefa colaborativa.

Assim, na próxima seção apresentaremos os principais conceitos e características dos hipertextos, suas vantagens e desvantagens. A seção três trata de um dos principais aspectos dos hipertextos, e uma das características mais frisadas neste texto, a multimodalidade. Na seção quatro faremos uma reflexão sobre como o hipertexto e a multimodalidade podem estar presentes em nossas escolas. Na quinta seção abordaremos os gêneros acadêmicos, mais precisamente o gênero hipertextual *apresentação gráfica acadêmica*. Por fim, a metodologia empregada neste estudo é explicada na seção seis, e a análise dos dados é realizada na seção sete.

2 HIPERTEXTO

O hipertexto pode ser definido como um texto virtual, multimodal e não linear, formado por uma rede de múltiplos segmentos conectados que permitem ao leitor escolher a sequência de sua leitura. O autor, ao escrever o seu hipertexto, prevê ligações possíveis para esses segmentos através de links, criando opções de escolhas que o leitor poderá tomar, diferentemente de um texto impresso,

¹ No presente trabalho utilizamos a nomenclatura *apresentação gráfica acadêmica* para denominar as apresentações realizadas em contexto acadêmico, presencialmente ou virtualmente, que utilizam recursos multimídia e características hipertextuais em sua organização, não se limitando a ser apenas um auxílio visual em uma apresentação oral, mas também um texto completo em si mesmo.

o qual tende a ser previamente definido pelo autor. Para Marcuschi (2001), é possível considerar o hipertexto um novo espaço de escrita, virtual, aberto e descentrado, sendo a sua maior novidade a deslinearização como princípio de construção textual. Por sua vez, é a partir dessa rede de segmentos formadoras de um hipertexto que Lévy (2007, p. 53) o compara a um reservatório: “Sempre a título de reorganização, ele (o hipertexto) propõe um reservatório, uma matriz dinâmica a partir do qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico segundo a necessidade do momento”.

Ao permitir para o leitor escolher a ordem dos elementos do texto, e, algumas vezes, até modificá-lo, o hipertexto amplia as opções de leitura, tornando mais tênues as fronteiras do ler e do escrever (MARCUSCHI, 2001). O leitor passa a participar ativamente da sua leitura interagindo com o hipertexto, o que causa certo declínio da hierarquia autor-leitor. Ambos, autor e leitor, contribuem na construção do hipertexto, que passa a ter uma autoria coletiva. A escrita de um hipertexto se torna uma tarefa menos individual e mais coletiva, sendo uma atividade de construção social de conhecimento.

Desta forma, o leitor passa a ser coautor do hipertexto ao definir a ordem das relações dos segmentos durante a sua leitura, afinal, o percurso seguido pelo leitor irá interferir na compreensão geral do texto, ou seja, o sentido de um hipertexto é construído durante a interação leitor-texto, sendo formado por aquilo que é lido pelo leitor: o hipertexto “é um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado (...)” (GOMES, 2011, p.15). O leitor de um hipertexto, portanto, está envolvido em um processo indeterminado de leitura, tendo liberdade para construir o seu próprio eixo coesivo. Logo, dificilmente dois leitores farão os mesmos caminhos e obterão os mesmos resultados com a leitura de um hipertexto.

Segundo Marcuschi (2001), o conhecimento proveniente da leitura de um hipertexto é produzido pelas relações que o leitor faz do que está lendo com os seus conhecimentos prévios. Cada leitor tem o desafio de preencher lacunas e inferir ligações, investindo conhecimentos prévios sobre a leitura atual. Outros fatores não linguísticos também participam e influenciam na compreensão do hipertexto, como as experiências pessoais, os interesses, as necessidades e as intenções do leitor com a leitura (GOMES, 2010). São as “viagens” próprias de cada leitor que permitem diferentes construções pessoais de coerência e múltiplos olhares a partir de um hipertexto. Marcuschi (2001), então, afirma que a leitura de um hipertexto exige maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência do que é buscado por parte do leitor do que o texto impresso.

Com relação à interferência do leitor no sentido dos hipertextos, Marcuschi (2001, p. 89) os classifica em duas categorias: em hipertexto exploratório e em hipertexto construtivo. O hipertexto exploratório permite ao leitor formar a sua sequência de leitura, mas a partir de um repertório de sequências previamente definidas pelo seu autor – neste caso se mantém a noção de autoria e a passividade do texto impresso, deixando o leitor com o cargo de “navegador” do hipertexto. Por sua vez, no hipertexto construtivo, a noção de autoria desaparece, visto que o leitor pode recriar o hipertexto ao acrescentar material e produzir novas ligações – o leitor do hipertexto construtivo é um “operador-escritor”.

À vista disso, Zacharias (2016, p. 23) afirma que os hipertextos digitais “contribuem para pensar a leitura em sua forma mais autêntica, uma vez que o próprio ambiente onde os textos se

materializam convida o leitor a produzir diferentes e novas associações”. Desta forma, precisamos ver o hipertexto como um processo, não como um produto, pois envolve uma estruturação textual flexível e multisequencial que será moldada principalmente durante a leitura (RIBEIRO, 2018).

Além das inferências do leitor sobre a leitura, os links também são importantes na construção do sentido, não somente ao fazerem parte da organização estrutural do hipertexto, como também ao contribuírem na organização retórica e discursiva deste. Gomes (2010) considera a presença dos links como o diferencial do hipertexto porque mantém as relações entre os segmentos textuais permitindo uma maior intertextualidade. Os links são operadores de continuidade da leitura que acionam esquemas interpretativos: “(...) o modo como as informações estão relacionadas pelos links altera as relações de sentido, já que as próprias relações passam a fazer parte do sentido” (GOMES, 2010, p. 66). Até mesmo o fato de o leitor não escolher alguns links já é uma forma de leitura, pois ele pode ter escolhido não seguir determinado trajeto devido a interesses pessoais. Isso significa que a própria negação define o texto ao implicar uma pressuposição do leitor, durante a sua leitura, do que será o sentido geral do texto que ele desenvolverá a partir da rede de segmentos textuais (GOMES, 2011).

No entanto, algumas críticas podem ser feitas ao hipertexto. Para Marcuschi (2001), o conhecimento oriundo do hipertexto é fragmentado, não servindo para maiores aprofundamentos, o que pode levar o leitor a um “stress cognitivo” diante de um banco de dados. O autor chega a ser mais duro ao dizer que um hipertexto que não possui um centro regulador imanente pode parecer estar “a serviço da pouca paciência e do pouco tempo” (MARCUSHI, 2001, p. 91). Já para Gomes (2011), essa dispersão que a gama de links relacionados pode causar não é precisamente um problema, pois uma leitura livre talvez possa ser a vontade do leitor. Todavia, para que uma leitura mais profunda seja feita, o leitor deve ter um objetivo específico já pré-selecionado ao realizar as conexões e, em um contexto pedagógico, é necessário certos limites para que o leitor/aluno possa guiar seu aprendizado com maior facilidade.

2.1 Multimodalidade

O que difere o hipertexto do texto impresso tem relação não somente a questões sobre não-linearidade e autoria, mas também com relação a aspectos de textualização, interação e multimodalidade (RIBEIRO, 2018). A multimodalidade, que representa a variabilidade de modalidades de linguagens, é uma das principais características do hipertexto. Nele estão presentes linguagem verbal (escrita) e linguagem não verbal (áudios, imagens, vídeos, gráficos) de forma integrativa. Para Ribeiro (2018, p. 210), o texto multimodal é “uma nova materialidade textual na qual o leitor precisa correlacionar de forma significativa a linguagem verbal à não verbal para orientar suas atividades de leitura e produção hipertextual”.

Sobre a multimodalidade, Gomes (2011) considera que as linguagens, antes periféricas no texto impresso, se tornam salientes nesse novo espaço de escrita - o hipertexto, o qual permite uma destituição da supremacia do discurso e uma reabertura do plano semiótico, porque, como bem nos questiona Lévy (2007, p. 105),

Em vez de se encerrar na oposição fácil entre o texto razoável e a imagem fascinante, não é melhor tentar explorar as possibilidades mais ricas, mais sutis, mais refinadas de pensamento e de expressão abertas pelos mundos virtuais, pelas simulações multimodais, pelos suportes de escrita dinâmica?

O sentido global do hipertexto é construído na inter-relação das diferentes linguagens, sendo que cada meio possui uma interpretação de acordo com seus limites e possibilidades, os quais auxiliarão na construção de sentido. Desta forma, as diferentes formas de linguagem não são meios alternativos de dizer a mesma coisa e seu objetivo dentro do texto não é apenas servir de paráfrase ao que já foi dito por outra linguagem. Devemos enfatizar que “(...) cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares” (GOMES, 2010, p. 27). Todas as linguagens presentes no texto multimodal vão se somando, cada uma com a sua particularidade, formando o que Ribeiro (2016, p. 121) chama de um “sistema mais complexo e mais completo”.

O autor de um texto multimodal, então, deve pensar no design e na costura entre linguagens ao produzir o seu texto, entendendo como as linguagens se complementam, se reforçam para a produção dos sentidos (RIBEIRO, 2016). Contudo, o texto multimodal não será somente aquele que possui mais de uma modalidade de linguagem que se complementa, mas será “uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Ou seja, cada detalhe que o autor escolher ao produzir o seu texto carrega informações para o texto, seja uma letra em negrito ou as posições dos objetos, de modo que cada escolha conte no sentido global. Logo, um hipertexto multimodal é um texto feito para interagir, já que as informações transmitidas por ele estão dispostas em diversas camadas.

3 HIPERTEXTO E O ENSINO

De acordo com Gomes (2010), aprender é fazer um elo entre os conhecimentos novos e os conhecimentos já existentes, relacionando o que já está internalizado com o conteúdo recebido - e é basicamente dessa relação que também depende o hipertexto, de uma reorganização constante dos sentidos. Marcuschi (2001, p. 107) alega que o hipertexto exige muito mais do aluno do que um texto impresso, pois é necessário superar problemas relacionados à relevância na leitura e na ligação de conhecimentos: “O hipertexto supõe (...) mais conhecimentos partilhados, mais atenção e decisão constante para que se torne uma leitura proveitosa e produtiva”. O hipertexto ao ser utilizado na escola possibilita ao aluno explorar conteúdos fazendo as relações de sentido que ele quiser e puder, além de possibilitar sua produção (GOMES, 2011). O aluno desenvolve autonomia não somente ao escolher os caminhos de sua leitura, mas também ao fazer parte da construção de um hipertexto, como é o caso do hipertexto construtivo, mencionado anteriormente.

Contudo, a escola ainda deixa de lado muitas das práticas sociais extraescolares de leitura e escrita, além de variados gêneros comunicativos com que os alunos já estão habituados fora da escola,

deixando de perceber o quanto esses já escrevem em seu cotidiano. A escola geralmente não procura aproximar esses momentos diários de letramento da prática escolar, como é o caso das novas tecnologias e dos hipertextos que já fazem parte da vida dos alunos e permitem que esses produzam cada vez mais. A questão de o leitor ser de certa forma coautor do hipertexto também afeta a maneira de ensinar a leitura e a escrita. Dessa maneira, a escola poderia se focar em formar não apenas consumidores, mas também produtores de informação, tendo em vista as oportunidades de compartilhamento na internet.

Gomes (2010) percebe que há uma falta nas escolas, e também nos cursos de licenciatura das universidades, por não trabalharem, em geral, as diferentes formas de linguagem, as habilidades que envolvem a escrita multimodal. Deixamos de considerar as diversas formas de linguagem após as séries iniciais e passamos a focalizar toda a nossa atenção à escrita. Geralmente nos espaços escolares de adolescentes e adultos não há trabalho com letramento visual, nem mesmo é realizada uma análise crítica sobre essa multimodalidade. Segundo Ribeiro (2016), como para a escola os textos imagéticos aparecem como meros complementos do texto escrito, o leitor aprendeu a lidar com as diferentes modalidades sem o auxílio escolar, embora nem sempre com sucesso.

A falta de incentivo e de uma formação específica nas universidades para o uso das novas tecnologias (PAIVA, 2013) é que causa um distanciamento do professor a esses instrumentos de aprendizagem. Podemos verificar uma certa divisão entre os educadores: há os pessimistas que acreditam serem prejudiciais as novas tecnologias de informação e comunicação para a escrita do aluno; e há os otimistas que, apesar de acreditar no potencial como mediador de aprendizagem dessas tecnologias, quando as utilizam é de modo despreparado e ingênuo (BRUNS; LUQUE, 2014). O computador pode até fazer parte da escola, mas os objetivos educacionais baseados no seu melhor uso ainda não são empregados nesse contexto. Assim, Ribeiro (2018, p. 2017) salienta que

as instituições de ensino têm não só que equipar e permitir o acesso aos dispositivos digitais no espaço escolar como computador, *tablet*, celular, conectados ou não à internet, mas também refletir questões pedagógicas e didáticas que envolvem a formação do professor para selecionar componentes curriculares e desenvolver práticas de ensino condizentes com a educação para cibercultura.

Ribeiro (2018) também aponta a necessidade de a escola repensar a sua postura pedagógica diante da dinâmica híbrida já presente nos próprios materiais didáticos. Para a autora, precisamos dar atenção redobrada ao ensino de novos gêneros e dos gêneros que estão sendo renovados ao passarem para o meio digital, levando também em conta que tais textos envolvem um estado ou condição diferente da leitura e escrita do material impresso. A autora defende que as noções de hipertexto e de gêneros digitais devem influenciar a prática pedagógica e a organização de novos conteúdos curriculares.

E é por isso que precisamos trazer as novas tecnologias para dentro dos cursos de licenciatura (PAIVA, 2013), mostrando aos futuros professores o quanto as ferramentas e os textos com que os alunos têm contato no seu dia a dia são importantes para o seu letramento. Além disso, quem sabe também mostrar a eles que em contextos escolares de adolescentes e adultos é possível “voltar à in-

fância para reaprender a desenhar, a lidar com cores e formas e deixar que elas façam parte dos textos produzidos” (COSCARELLI, 2016, p. 12) em nosso dia a dia. Logo, o estudo apresentado neste artigo teve como objetivo identificar como se dão os processos de leitura e de produção de hipertextos multimodais por alunos de graduação em Letras, assim permitindo-nos identificar como os novos letramentos, incluindo a multimodalidade, uma de suas características primordiais, estão presentes no contexto acadêmico.

4 O GÊNERO APRESENTAÇÃO GRÁFICA ACADÊMICA

Segundo Komesu (2012), com a expansão dos cursos superiores no Brasil, sejam cursos presenciais ou a distância, os universitários têm cada vez mais contato com as práticas acadêmicas exigidas na universidade. Entretanto, ainda faltam momentos de reflexão sobre os gêneros textuais utilizados e, principalmente, falta estarem inseridos em comunidades em que esses gêneros são utilizados frequentemente com determinados propósitos. Por isso, Marinho (2010) comenta o estranhamento costumeiro entre professores universitários quando esses percebem como seus alunos não estão habituados a consumir e produzir os gêneros que circulam em suas aulas.

Marinho (2010) salienta que, apesar de atualmente termos livros, sites na Internet, cursinhos e, às vezes, disciplinas extracurriculares ensinando aos alunos universitários alguns gêneros acadêmicos, não há momentos suficientes de reflexão para os alunos se tornarem leitores e produtores proficientes em tais gêneros. Tal tarefa deveria ser de responsabilidade das disciplinas curriculares dos universitários, pois, segundo a autora, à luz da teoria bakhtiniana, os alunos deveriam aprender a manejar gêneros acadêmicos na própria esfera de conhecimento em que são constituídos, na universidade. É através da experiência que os alunos se tornarão letrados em determinados gêneros textuais. Afinal, ensaios, monografias, artigos científicos e resenhas não são conteúdos e práticas próprios da escola básica. Por isso, “o simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhe serão apresentados nas práticas acadêmicas” (MARINHO, 2010, p. 383).

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, não foram somente os letramentos informais e de escola básica que se modificaram, mas também as práticas de leitura e escrita próprias da academia. Hoje, em ambiente eletrônico, o universitário tem acesso a conteúdo “ilimitado” a diferentes textos, não somente de caráter verbal, mas também de não verbal, que Komesu (2012) chama de recursos gráficos. Como já visto anteriormente, esses novos letramentos também criaram “diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar, falar, escrever num contexto institucional como o da universidade” (KOMESU, 2012, p. 78). Tais práticas discursivas estão aos poucos adentrando as salas de aula desse ambiente; entretanto, ainda é um processo lento e com poucos momentos de ponderação sobre sua repercussão. Ainda há certa resistência, mesmo na universidade, em trabalhar com diferentes semioses, principalmente nos cursos de licenciatura, os quais deveriam estar em maior sintonia com os letramentos e as multimodalidades com que seus alunos têm contato no seu dia a dia.

Na maioria das vezes, os letramentos são considerados conforme seus aspectos estruturais

(coerência, coesão, correção gramatical, estrutura do texto) e pragmáticos (prazos e participação em grupo) com relação a sua linguagem verbal, enquanto o diálogo entre multissemioses e hipermídias é deixado de lado (KOMESU, 2012). À vista disso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que, na hipermodernidade, temos que ter como objetivo principal não somente ampliar o acesso do público às novas tecnologias, mas também qualificar os seus usos, havendo um pensamento crítico em torno das práticas sociais envolvidas. Além disso, trata-se também “da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos” (KOMESU, 2012, p. 82). Desta maneira, as atividades de produção textual devem considerar o todo, ampliando a visão do aluno sobre os contextos de atuação (MOTTA-ROTH, 2006).

Um dos exemplos de gênero textual que abarca as multissemioses e as hipermídias e que cada vez mais está presente nas universidades mundo afora é o que chamamos aqui de apresentação gráfica acadêmica. As apresentações gráficas acadêmicas são apresentações realizadas em contexto acadêmico, seja presencialmente ou virtualmente, que utilizam recursos multimídia e características hipertextuais em sua organização, devendo, então, ser vistas como um texto completo em si, não apenas como mero auxílio visual de uma apresentação oral. No entanto, apesar da nossa preferência em utilizar o conceito apresentação gráfica acadêmica, outros termos são utilizados na literatura, tais como apresentações virtuais (TABORDA; NUNES; ANTUNES, 2012), apresentações digitais (MOURA; OLIVEIRA, 2015), apresentações multimídia (AMATO, 2006), dentre outros. Por outro lado, o que é consenso na literatura é que as apresentações gráficas deveriam ser maior foco de pesquisa e estudo devido a sua frequente presença nas salas de aula.

Ainda hoje, quando se pensa em uma apresentação que utiliza recursos digitais e multimídias, nos remetemos a apresentações realizadas em *softwares* de criação de slides, principalmente o *PowerPoint* da Microsoft. As apresentações produzidas pelo *PowerPoint* têm como características serem lineares, ao mesmo tempo que fragmentadas. São essencialmente destinadas à esfera da oralidade, já que são projetadas para serem utilizadas como auxílio visual durante uma apresentação oral (SANTANA, 2016; CADENA; COUTINHO, 2015a). Contudo, quando estas apresentações foram transpostas para o mundo virtual da internet, estando acessíveis para pessoas de diferentes lugares em variados momentos, a apresentação compartilhada em websites como o *Slideshare* passou a não ter um apresentador explicando oralmente o que era mostrado nos slides, o que provocou mudanças em suas concepções. Atualmente, as apresentações gráficas possuem cada vez mais um caráter hipertextual ao proporcionarem ao leitor um texto multimodal repleto de hiperlinks, além de possibilitar que a edição possa ser realizada pelo próprio leitor.

Assim, Cadena e Coutinho (2015b) explicam que utilizamos as apresentações gráficas na área da educação, pois elas facilitam o compartilhamento de informações por permitir que a mensagem a ser transmitida em uma apresentação dure mais tempo. Além disso, exploram o visual, ampliando a compreensão e o repertório imagético, facilitando as relações com o mundo externo. Assim como a lousa tradicional, são artefatos gráficos mediadores de aprendizagem, mas com a diferença de serem produzidos previamente pelo professor (ou pelo aluno) e de poderem ser reutilizados.

Contudo, o uso da linguagem gráfica em sala de aula acaba sendo limitado porque a escolha

do professor é feita conforme a sua facilidade e familiaridade com a ferramenta, além de serem práticas já cristalizadas baseadas na vivência empírica (CADENA; COUTINHO, 2015b). Os professores acabam por repetir as estratégias devido à falta de oportunidade de pensar em outras possibilidades. E quando o artefato a ser utilizado deixa de ser novidade para o aluno (e também para o professor), quando o elemento motivador passa a ser rotina, torna-se banal. Por isso, devemos diversificar os nossos recursos gráficos, as nossas apresentações gráficas acadêmicas, explorando as multimodalidades e as hipermídias desse gênero hipertextual. Desse modo, este estudo visa a ampliar o repertório dos futuros professores quanto ao gênero, além de proporcionar momentos de reflexão sobre uma prática discursiva tão comum no meio acadêmico.

5 METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho é qualitativa, de cunho interpretativista e caráter exploratório descritivo, tendo como objetivo investigar como se dão os processos de leitura e produção escrita colaborativa de hipertextos multimodais em língua estrangeira por futuros professores. Consequentemente, as categorias de análise surgiram dos dados encontrados durante a pesquisa a fim de primeiramente entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero hipertextual aqui estudado. Logo, foram elaboradas tarefas a graduandos em Letras de uma universidade pública do sul do país, com ênfase em língua inglesa e com proficiência intermediária na língua. Essas tarefas foram realizadas em contexto presencial e em duplas, utilizando um laboratório de informática, voltadas à exploração da leitura e produção de gêneros hipertextuais acadêmicos em língua inglesa, no ambiente digital. Foi estabelecido anteriormente que o gênero a ser investigado nesta pesquisa seria a *apresentação gráfica acadêmica*, o qual já era conhecido pelos alunos universitários.

A geração de dados se deu através da gravação das conversas dos alunos nas duplas e através dos resultados obtidos nas tarefas. As etapas de geração de dados foram divididas conforme as principais tarefas dadas aos participantes, ou seja, três etapas ao total. Na primeira etapa da pesquisa, destinada principalmente ao processo de leitura, os informantes entraram em contato com as apresentações acadêmicas postadas na web, tendo como tema um assunto de sua escolha relativo ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, os alunos exploraram websites destinados a esse gênero, tais como *Slideshare*, *Prezi* ou *NewHive*, à busca de cinco apresentações gráficas em língua inglesa para ler e analisar. Posteriormente à leitura dessas apresentações, as duplas escreveram suas impressões, em um documento conjunto no *Google Docs*, sobre os seguintes itens: a) características do gênero apresentação gráfica acadêmica; b) elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita; c) atributos que chamam sua atenção nas apresentações; d) questões que mudariam nas apresentações, caso aqueles fossem seus trabalhos.

Após a aula de leitura e análise das apresentações, na segunda etapa da geração de dados, os alunos tiveram como tarefa criar uma apresentação gráfica sobre a temática ensino e aprendizagem de língua inglesa, em suas duplas. Foram sugeridas para os participantes da pesquisa algumas ferramentas online de criação de apresentações gráficas: *Prezi*, *Smore* e *NewHive*. Tais ferramentas permitem a ela-

boração de apresentações de modo dinâmico, com maiores características hipertextuais e multimodais. Com esta tarefa, foi possível depreender como os alunos incorporaram as características hipertextuais e multimodais em suas próprias apresentações.

Para que os alunos pudessem perceber a que ponto exploraram as possibilidades de criação em suas apresentações gráficas acadêmicas, a terceira e última etapa consistiu na leitura e análise das produções dos colegas. Cada dupla teve a tarefa de analisar no *Google Docs* uma apresentação, utilizando os itens de análise da primeira tarefa.

Por último, os alunos foram convidados a preencher um questionário sobre as suas percepções quanto às tarefas realizadas nesta pesquisa: (a) O que você acha que foi positivo e/ou negativo nas tarefas de pesquisa que você realizou? (b) Como você lidou com as ferramentas de criação de apresentação gráfica (*Prezi*, *Newhive*, *Smore*)? Como foi essa experiência? (c) Como você lidou com o processo de criar colaborativamente (em duplas) a apresentação gráfica? Quais foram os pontos positivos e/ou negativos? (d) Você tem outros comentários? Os dados obtidos neste questionário foram avaliados juntamente com os resultados obtidos através das tarefas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Através dessas tarefas realizadas pelos alunos, esses puderam identificar as principais características de uma apresentação gráfica acadêmica, mas, ao mesmo tempo, entender que cada apresentação é diferente uma da outra devido às escolhas que o autor fez quanto à multilinguagens existentes em sua apresentação. Na primeira tarefa, os alunos tinham que escolher cinco apresentações, lê-las e analisá-las conforme os itens destacados pelos pesquisadores. O primeiro item tratava das características gerais do gênero apresentação gráfica acadêmica, em que os alunos destacaram principalmente elementos de sua estrutura. Segundo os alunos, uma apresentação deve ter pequenas sentenças, normalmente organizadas através de palavras-chave, com o objetivo de servir como lembretes ao apresentador. Ainda no âmbito da escrita, uma boa apresentação possui questões norteadoras que devem ser respondidas durante a apresentação ou deixadas em aberto com a intenção de fazer o leitor refletir sobre o assunto. Diferentes mídias, além da escrita, são muito importantes, de acordo com os participantes, principalmente as visuais, pois são uma maneira de chamar a atenção do leitor. Basicamente o autor deve se esforçar, utilizando diferentes linguagens, para mostrar bons argumentos ao leitor ao ponto de convencê-lo sobre o assunto.

Os alunos ainda frisaram que, por se tratar de um gênero acadêmico, deve haver certa formalidade na apresentação, a qual vai desde a linguagem escrita até a organização dos “slides”. A Tabela 1 mostra uma sintetização das respostas dos participantes da pesquisa:

A) Características do gênero apresentação gráfica acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ● Pequenas sentenças/palavras-chave; ● Diferentes mídias, principalmente visuais; ● Questões norteadoras; ● Boa argumentação; ● Formalidade: linguagem escrita formal, pano de fundo “clean”, objetividade, clareza, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, citações, informações sobre os autores.
---	--

Tabela 1: Características do gênero *apresentação gráfica acadêmica* apontadas pelos participantes

Com relação à quantidade de linguagem escrita que deve haver nos slides, uma aluna chegou à conclusão de que, quando as apresentações possuem poucos textos e esses estão em forma de tópicos, normalmente isso se deve ao fato de que haverá um apresentador explicando o assunto ali presente; por outro lado, quando as apresentações são postadas na web, é necessária uma quantidade de texto maior para que assim o conteúdo seja bem explicado somente com a apresentação. Ou seja, dependendo do propósito, do contexto ou ainda da temática da apresentação, suas características vão mudar. Os alunos também salientaram as diferenças geradas pelas ferramentas utilizadas para criação ou hospedagem das apresentações. O *Prezi*, por exemplo, permite uma maior dinamicidade, enquanto o *Slideshare* acaba tornando a apresentação mais enrijecida e tradicional e, por isso, baseada em maior linguagem escrita.

Já no segundo item de análise, os alunos tiveram que identificar linguagens diversas da modalidade escrita, utilizadas pelos autores das apresentações. Os alunos conversaram nas duplas a fim de localizar e classificar as modalidades existentes nas apresentações e muitas dúvidas surgiram justamente sobre como denominá-las, como visto no diálogo a seguir:

<p><i>Amanda: How can we call - (.) can we call this (.) a balloon? (.) or -</i></p> <p><i>Luís: [I don't know] (.) a frame</i></p> <p><i>Amanda: A frame?</i></p> <p><i>Luís: A frame (.) circles size</i></p> <p><i>Amanda: [Yes] (.) abam (.) good (.) good</i></p>
--

Figura 1: Diálogo entre Amanda e Luís²

Após essa primeira análise, os alunos identificaram diversas modalidades de linguagem nas apresentações, inclusive modulações da própria linguagem escrita, como as diferentes fontes de texto e as diferentes cores empregadas neles. Eles chegaram à conclusão de que a multimídia utilizada torna cada apresentação diferente uma da outra, mesmo se as apresentações tratarem sobre o mesmo assunto. Na Tabela 2 segue uma lista de modalidades de linguagem que os alunos encontraram em suas análises:

² Por razões éticas de pesquisa, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

B) Elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita	Imagens, gráficos, infográficos, fluxogramas, vídeos, áudios, cores, mapas conceituais, tabelas, balões, nuvens, linhas de tempo, efeitos de transição, ícones, símbolos, <i>gifs</i> , diferentes formas geométricas, setas, <i>layouts</i> diferentes.
---	--

Tabela 2: Elementos recorrentes nas apresentações, além da linguagem escrita

No item C da primeira tarefa (atributos que chamam sua atenção nas apresentações) vemos várias reflexões dos alunos quanto à natureza do gênero apresentação gráfica acadêmica, assim como a multimodalidade e a hipertextualidade presente nas apresentações. Por exemplo, os alunos perceberam que o *layout* é um fator importante nas apresentações, porque motiva o leitor a prosseguir a leitura, agindo como um apelo visual. A diversidade de linguagens e como uma se encaixa com a outra no texto foi outro ponto destacado. Títulos chamativos, comparações de informações, prós e contras do assunto principal são outros artifícios que não só mantêm o leitor atento, mas também o convencem sobre o assunto. Por fim, os alunos se interessaram pelos links disponibilizados pelos autores das apresentações, que convidam o leitor a continuar lendo, e pela organização de apresentações em blocos, os quais fazem com que o leitor escolha a ordem da sua leitura, isto é, os alunos conseguiram identificar aspectos hipertextuais nas apresentações. Podemos ver as características hipertextuais sendo mencionadas no diálogo a seguir:

Raquel: Because if you go like this and that (.) it follows the order (.) maybe we can specify this one (.) the text (.) because (.) I think you don't (.) you don't - (.) or maybe it can be one presentation (.) just say that (.) anyone can follow (.) any order (.) because - (.) no no no (.) I think we can write it there (.) but just explain (.) that is possible to choose

Bianca: We can read - (.) we can say that it is as you want (.) all of this together (.)

Bianca: You erased it? (.) you can say- (.) you can follow the order that you want? (.) if you click on the - (.) because (.) if you go (.) through the arrows here - (.) if you follow your - (.) if you go (.) to the right of the presentation (.) you can see anything (.) it is a good point

Figura 2: Diálogo entre Raquel e Bianca

No último item desta primeira tarefa (questões que os alunos mudariam nas apresentações, caso aqueles fossem seus trabalhos) os alunos destacaram a quantidade de texto, que normalmente é muito grande, a má qualidade das imagens, a poluição visual de apresentações muito decoradas, a pouca diversidade de mídias, as informações vagas ofertadas pelo autor e a organização confusa dos slides. A falta de elementos essenciais de apresentações acadêmicas, como conclusão ou referências, também foi notada.

As apresentações produzidas pelos alunos na segunda tarefa foram bem diversas - não somente na temática, mas também na sua construção, o que comprova as observações feitas pelos mesmos na primeira tarefa. Comparando as respostas dadas na primeira tarefa sobre o que é uma apresentação gráfica acadêmica e seus elementos com a produção dos alunos, na segunda tarefa podemos concluir que suas ideias foram postas em prática, mas com certo receio. Muitos alunos disseram durante a pesquisa, nas gravações ou no questionário, que era a primeira vez que utilizavam os *websites Prezi, Smore e NewHive*, e talvez por isso não utilizaram todo o potencial que esses sites possuem. A maioria dos alunos optou por utilizar o *Prezi*, o *website* mais conhecido por eles, e duas duplas ainda utilizaram o

tradicional *PowerPoint*.

Com relação às características apontadas por eles anteriormente sobre o gênero apresentação gráfica acadêmica, os alunos, no geral, utilizaram pouco texto e apresentaram a estrutura formal que o contexto pedia. As perguntas norteadoras também apareceram nas apresentações. Quanto à multimodalidade de linguagens, os alunos exploraram pouco, utilizando mais texto escrito e imagens. Entretanto, se contarmos todas as apresentações juntas, podemos ver uma diversidade de linguagens:

Elementos recorrentes nas apresentações dos alunos, além da linguagem escrita	Imagens, diagramas, flechas, vídeos, tabelas, cores, balões, efeitos de transição (<i>Prezi</i>) e mapa conceitual.
---	---

Tabela 3: Elementos recorrentes nas apresentações dos alunos, além da linguagem escrita

É importante salientar que os *websites* ajudam a facilitar ou dificultar em certos pontos: o *NewHive* (Figura 3), por exemplo, permitiu aos alunos fazerem uma apresentação mais dinâmica e não-linear em que poderiam ser construídas caixas de textos intercaladas por imagens, permitindo assim a hipertextualidade; o *Prezi* (Figura 4), por sua vez, permitiu fazer apresentações dinâmicas com efeitos de transição e pontos de interconexão entre os “slides”, porém manteve a sequência que o autor escolheu “congelada”; por último, o *Smore* (Figura 5) foi o que menos facilitou a tarefa, pois a sua estrutura linear levou os alunos a utilizarem muito texto escrito, não somente os conceitos básicos necessários, além de terem utilizado pouco tipos de mídias. As apresentações realizadas no *PowerPoint* foram as que apresentaram mais texto escrito e organização linear.



Figura 3: Exemplo de apresentação criada no *NewHive*



Figura 4: Exemplo de apresentação criada no *Prezi*

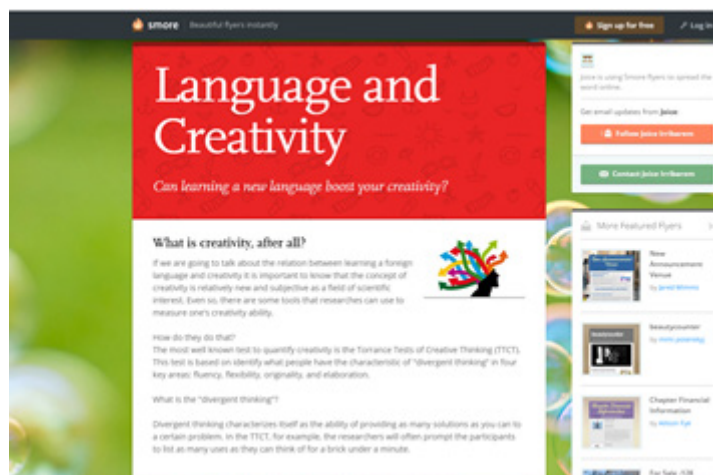


Figura 5: Exemplo de apresentação criada no Smore

A diversidade e a falta de padrões prevaleceram: algumas apresentações eram simples no *layout*, não chamando tanta atenção; outras eram simples, mas bem completas; e algumas usaram muitas cores e diferentes *layouts*. Uma apresentação utilizou muitas imagens sincronizando-as com o texto escrito, outra não utilizou imagens e uma ainda utilizou imagens sem relação com o assunto. Poucas apresentações exibiram links que levassem o leitor a continuar lendo. Algumas apresentações expuseram informações sobre os autores, poucas sobre a universidade e muitas não apresentaram nenhuma informação de dados acadêmicos - contudo, uma apresentou não somente o nome dos autores, como também uma breve descrição deles e fotos de cada um. A maioria criou títulos chamativos e trabalhou com temas bem interessantes. Assim, durante a tarefa os alunos exploraram novas ferramentas e perceberam que há outras alternativas para a produção de apresentações gráficas acadêmicas.

Na última tarefa os alunos puderam analisar as produções de seus próprios colegas, indicando o que poderia ter sido feito de forma a tornar as apresentações mais interessantes. Ao final desta tarefa os alunos chegaram à conclusão, como mencionado por eles nos questionários, que, através das tarefas desta pesquisa, puderam refletir sobre como funciona a dinâmica das apresentações e entender melhor como fazer o leitor/espectador se envolver com a apresentação, ou seja, refletir como criar apresentações hipertextuais e multimodais que se relacionem com seus interlocutores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paiva (2013), a maioria dos professores acaba aprendendo como utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação em contextos informais, seja pela tentativa e erro, por oficinas, blogs e tutoriais ou ainda através da ajuda dos próprios alunos, contudo, raras vezes aprendem durante a sua formação nas universidades. A reflexão sobre como utilizar as TICs como mediadoras de aprendizado, então, poucas vezes existe. Com este estudo, pretendíamos entender como futuros professores de língua estrangeira utilizam as novas tecnologias em seu dia a dia de estudantes, mas ao final também foi possível proporcionar um momento de reflexão sobre um gênero textual já conhecido e sobre o

leque de possibilidades que diferentes ferramentas digitais podem lhes proporcionar.

Nas tarefas realizadas neste estudo, os alunos de graduação em Letras mostraram-se inicialmente com receio em utilizar outras modalidades de linguagem que não a escrita, além de várias vezes optarem por seguir o modelo de apresentação gráfica acadêmica tradicional, linear e não dinâmica ou interativa. Esse medo de arriscar ao utilizar uma nova ferramenta acrescentando novas mídias foi aos poucos dissipado no decorrer das tarefas, ao ponto de os próprios alunos perceberem ao final que suas criações poderiam ser mais exploradas, em termos de multimodalidade e hipertextualidade.

Logo, uma contribuição deste estudo foi trazer a esses estudantes, futuros professores, a prática com diferentes linguagens, de modo que refletissem sobre os múltiplos significados vinculados ao texto digital. Ademais, também foi possível fomentar reflexões sobre a hipertextualidade, de modo que os alunos ponderassem sobre o quanto o papel do leitor pode se conectar com o do produtor de um hipertexto.

REFERÊNCIAS

AMATO, A. C. M. Apresentação Multimídia. In: MORAES, I. N.; AMATO, A. C. M. Metodologia da Pesquisa Científica, p.285-296, 2006.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe*. Washington, D. C.: The World Bank, 2014, 53 p.

CADENA, R.; COUTINHO, S. G. Investigando projeções: critérios para a análise de apresentações digitais de slides. In: *Anais [Pôster] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings*. São Paulo: Blucher, p. 1276-1282, 2015a.

CADENA, R. A.; COUTINHO, S. G. O professor e a elaboração de materiais didáticos gráficos para a visualização coletiva de informações. In: *V Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira & do IV Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*, 2016, Recife. Anais do V SILID & IV SIMAR, 2015b.

COSCARELLI, C. V. Apresentação: Abrindo a conversa. In: ____ (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, 119 p.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem, 2012.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. Sample 'the new' in New Literacies. In: LANKSHEAR, C; KNOBEL, M (ORG). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2006. vol. 29, cap. 1, p. 1-24.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, 212 p.

MARCUSHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensi-*

no, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 368-386, 2010.

MOURA, J. B. de.; OLIVEIRA, L. R. O impacto da formação inicial de professores nas apresentações digitais em educação. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, vol. extr., n. 13, p. 11-14, 2015.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set/dez, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.v. 2, p. 209-230.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. L. Hipertexto e saberes docentes. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 206-218, mai/ago, 2018.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: _____. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SANTANA, F. de J. S. O gênero textual apresentação em *Powerpoint* na sala de aula: um estudo de caso. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 23, n. 33, p. 203-225, jan/jun., 2016.

TABORDA, M.; NUNES, S.; ANTUNES, V. Apresentações Virtuais Multimídia: A experiência do LaTIC/UERJ. In: *Anais do Simpósio Internacional de Educação à Distância*, Universidade federal de São Carlos, 2012, p. 1-13.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

Mariana Backes Nunes

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui graduação em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: marianabackesnunes@gmail.com

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de língua inglesa. Possui doutorado em Informática na Educação pela UFRGS e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: patricia.campelo@ufrgs.br

Enviado em 10/08/2019.

Aceito em 30/09/2019.

A REFERENCIAÇÃO COMO ELEMENTO ARGUMENTATIVO NO GÊNERO MONOGRAFIA

REFERENCING AS AN ARGUMENTARY ELEMENT IN THE MONOGRAPH GENRE

Jaqueline Feitoza Santos
Márcia Helena de Melo Pereira
UESB

Resumo: A presente investigação tem por objetivo identificar e descrever mecanismos ligados à textualidade denominados elementos referenciais, no gênero monografia. Temos por finalidade observar em que medida esses elementos auxiliam o escrevente a posicionar-se argumentativamente. Para tanto, recorreremos à perspectiva dialógica da linguagem, tomando por base os postulados teóricos de Mikhail Bakhtin (2003). Para essa investigação, coletamos uma monografia da área de Ciências Humanas, do curso de Comunicação Social, e utilizamos uma metodologia de base qualitativa, baseando-nos em pressupostos teóricos da Linguística Textual, em estudos ligados aos gêneros textuais e à teoria da referenciação. A análise de nossos dados revelou que os elementos referenciais, quando empregados, cumpriram a função de orientar argumentativamente a uma dada conclusão. Verificamos, portanto, que orientar o discente de graduação sobre esses mecanismos pode auxiliá-lo com estratégias que corroborem para a apresentação escrita de sua pesquisa.

Palavras-chave: Argumentação; Referenciação; Monografia.

Abstract: *The present study aims to identify and describe mechanisms related to textuality called referencing, in the monograph genre. We have the purpose to observe to what extent these elements help the writer to position itself argumentatively. To do so, we will turn to the dialogical perspective of language, based on the theoretical postulates of Mikhail Bakhtin (2003). For this investigation, we collected a TCC from the Human Sciences area of the Social Communication course, and used a qualitative methodology, based on theoretical assumptions of Textual Linguistics, studies related to textual genres and referencing. The analysis of our data revealed that the referencing, when employed, was responsible for compliance with the argumentative sequences, fulfilling the function of orienting argumentatively to a given conclusion. We verified that orienting undergraduate students to these mechanisms can help them with strategies that corroborate the written presentation of their research.*

Keywords: *Argumentation. Referencing; Monograph.*

1. INTRODUÇÃO

A argumentação, em determinadas construções comunicacionais, revela-se nas intenções do enunciador em posicionar-se diante de determinado assunto. Essa intencionalidade apresenta-se em gêneros fundamentalmente argumentativos, como em monografias, trabalhos comumente solicitados como requisito para conclusão de cursos de graduação. Nesses gêneros científico-acadêmicos, o escrevente cumpre o papel de sujeito pesquisador e, como tal, segue determinada padronização, estabilizada na forma de gênero. Assim, para alcançar esse teor argumentativo explícito, é preciso manusear os recursos da textualidade que auxiliam na argumentatividade esperada. Dentre esses recursos da textualidade, nos detemos, na presente investigação, nos elementos referenciais, visto que esses elementos conduzem a orientação argumentativa e discursiva, como esclarece Koch (2011).

Tendo em vista o ato de referenciar, e considerando o contexto social e discursivo que envolve o gênero monografia, vimos a necessidade de investigar como determinados sujeitos utilizam os mecanismos referenciais na produção desse gênero, nessa etapa de sua formação. Na presente investigação, partimos da hipótese de que o estudante universitário, ainda que concluinte de um curso de graduação, apresenta dificuldades no emprego de elementos referenciais que podem auxiliar na construção do nível argumentativo próprio do gênero monografia, tomando por base trabalhos que discorrem sobre essa problemática, sobretudo, a exemplo de Motta-Roth e Hendges (2010), Cavalcante (2014; 2016), Antunes (2005), Koch (2011), dentre tantos outros teóricos que discutem sobre produção de textos à luz da teoria da Linguística Textual.

Isso posto, apresentamos nossa questão: como o escrevente da monografia investigada emprega os elementos referenciais necessários para auxiliar no cumprimento da função argumentativa necessária para a produção desse gênero?

Para procedermos nossa investigação, apresentamos nosso percurso metodológico: analisaremos a seção de introdução de uma monografia fornecida por um informante do curso de bacharelado em Comunicação Social, observando o processo de referenciação a serviço do cumprimento de visadas argumentativas. Escolhemos investigar a seção de introdução dessa monografia. A razão da escolha dessa seção se justifica diante do seu teor argumentativo, sobretudo nos momentos de apresentação da hipótese, da justificativa da pesquisa, da questão proposta para investigação, dos objetivos expostos e da escolha metodológica proposta pelo escrevente. De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010), essas partes demonstram o porquê e o como a pesquisa foi desenvolvida, o que nos permite observar o posicionamento argumentativo realizado pelo graduando.

Nossa discussão segue a seguinte sequência de abordagens: para esclarecer a proposta de trabalho com gêneros, nos valemos da teoria sociointeracionista da linguagem, considerando, sobretudo, os estudos de Bakhtin (2003). Para versar sobre as características próprias do gênero monografia, levamos em consideração as perspectivas dos seguintes teóricos: Souza e Silva (2017) acerca das especificidades desse gênero; também, nos valemos da abordagem sociorretórica de Swales (2014). Para tal abordagem, tomaremos por base, sobretudo, o trabalho de Motta-Roth e Hendges (2010). Além disso, instanciaremos uma discussão sobre as bases teóricas que fundamentam a teoria da

referenciação, tendo por base as abordagens de Cavalcante (2012) e Koch ([2004a] 2017). Em seguida, Exporemos uma breve discussão sobre o ato de argumentar, detendo-nos nos trabalhos de Koch (2011) e Koch e Elias (2016). Seguiremos apresentando nossas análises acerca do *corpus* selecionado para pesquisa, levando em consideração os aspectos ligados à referenciação. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais a respeito da monografia analisada, discutindo a obtenção, ou não, do nível argumentativo do referido gênero, finalizando, assim, o que nos dispomos a investigar.

2. O GÊNERO MONOGRAFIA NA PERSPECTIVA BACKTINIANA

Antes de começarmos a discorrer sobre o gênero monografia, cumpre-nos recordar as reflexões de Mikhail Bakhtin (1992) acerca da concepção de linguagem. Para o teórico, a linguagem é dialógica, uma vez que toda relação humana é marcada pelo princípio do diálogo, o que o levou a declarar a máxima de que “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 1992, p. 36). A partir dessa contribuição teórica de Bakhtin, surgiram outras, das quais destacamos, para a presente abordagem, seus estudos sobre comunicação verbal, e, por conseguinte, a noção de gênero. O teórico define gêneros do discurso como a relação dialógica do ato da linguagem. Nessa perspectiva, qualquer esfera da atividade humana tem relação com a utilização da língua. Em consequência desse entendimento, o autor assim define os gêneros do discurso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso permeiam todas as atividades da vida diária e são capazes de organizar nossa comunicação. Segundo o autor, o falante faz uso de um dado enunciado, ou dito, que se materializa na língua/linguagem, constituindo o discurso. Assim, os gêneros discursivos acomodam tudo o que falamos e ouvimos. Posto que nossas atividades envolvem linguagem, seja das mais simples ou cotidianas, às mais complexas ou públicas, os gêneros cumprem a função de organizar e estabilizar essa língua/linguagem, permitindo que faça sentido para o interlocutor.

Dessa forma, Bakhtin (2003) formula a classificação dos gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que envolvem nossas atividades cotidianas, geralmente ocorrendo na modalidade oral do discurso. Os gêneros secundários, por sua vez, valem-se, geralmente da escrita, tendo função mais formal e oficial, como nos atualiza Rojo (2015).

Portanto, seja qual for a classificação, tudo o que dizemos, pensamos ou escrevemos acontece por meio de um texto/enunciado pertencente a um determinado gênero discursivo; logo, todo

enunciado se dá por meio de um gênero. Se tudo que dizemos ou enunciamos se concretiza na forma de textos ou enunciados e todo enunciado é articulado em um gênero, forma relativamente estável de processar o enunciado, resta-nos esclarecer acerca desse enunciado. No dizer de Bakhtin, “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com transmissão da palavra do outro [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Podemos considerar, assim, que um enunciado tem seu limite na alternância dos sujeitos da interação, em que o locutor ou sujeito do discurso encerra seu momento de dizer, dando possibilidade ao interlocutor de reagir ao seu dito. Portanto, O gênero, nessa perspectiva, dá forma a um discurso, a uma enunciação, como esclarece Rojo (2015).

Diante do exposto, esclareceremos, na subseção seguinte, acerca das especificidades do gênero monografia.

2.1 O GÊNERO MONOGRAFIA: ESPECIFICIDADES

A monografia é um trabalho científico que versa sobre uma temática particular. Esse documento deve detalhar os resultados completos sobre uma pesquisa, instanciando a discussão de um único tema e delimitando o campo para recorte de uma determinada realidade global. De acordo com Souza e Silva (2017), a monografia, como o próprio nome indica, é um trabalho individual, cujo formato deve obedecer ao gênero científico, sendo claro e estruturalmente lógico, ao apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida. Esse gênero se pauta em uma ação social que atenda à cultura acadêmica, com vistas à conclusão de um curso de nível superior de graduação ou de pós-graduação *latu sensu*.

A produção da monografia ocorre seguindo uma hierarquia de saberes partilhados, pois a construção desse gênero acontece depois do percurso de todo o curso; não é tarefa para ingressantes, como fundamentam Souza e Silva (2017) sobre os sujeitos produtores desse trabalho:

Os seus sujeitos produtores de monografia poderiam ser considerados como membros experientes em suas comunidades acadêmicas de pertença, haja vista que, para a produção deste gênero, passaram por etapas anteriores de desenvolvimento da escrita acadêmica, em que adentram na academia, tentam se inserir e ser reconhecidos no meio, passam a pertencer a este contexto, até o momento em que seu trabalho de conclusão de curso revela todo o percurso de aprendizagem. Entretanto, mesmo que concluintes em seus cursos de graduação, são iniciantes no *fazer-científico*. Por conseguinte, por representatividade, o sujeito se sente membro na monografia de especialização; é membro iniciante na dissertação de mestrado; é membro intermediário na tese de doutorado e é membro experiente quando é considerado pesquisador pelo CNPq (SOUZA; SILVA, 2017, p. 142, grifo das autoras).

Diante dessa visão, buscamos compreender a organização das monografias e suas implicações para os sujeitos escreventes, visto que esse trabalho resulta da fase de iniciação do fazer científico, cuja linguagem, também, é constituída de conhecimento científico, pois se estabelece em incompletudes teórico-empíricas que poderão ser questionadas ou reformuladas por outros pesquisadores, pela

dinâmica própria da pesquisa científica, e tal questionamento esbarra em práticas sociais desse campo. Desse modo, de acordo com Bechelard (1996)¹, citado por Souza e Silva (2017), essa cultura científica deve se pautar em um conhecimento aberto e dinâmico, cuja característica de cientificidade deve ser mediada pela existência de um problema do qual parte-se para a busca da resposta.

Para este trabalho, cuja linha por nós adotada é da teoria dialógica bakhtiniana, discutiremos, neste momento, também, a proposta de Swales (1990; 2004) sobre a definição de gêneros através de metáforas, uma vez que esse autor postula que as várias formas de compreender os gêneros devem ser aceitas, justificando a adoção de procedimentos metafóricos para resgatar especificidades relevantes dos gêneros. Essa proposta de Swales (2004) aqui exposta tem como objetivo buscar entender o contexto sociorretórico que circunscreve os gêneros. Longe de querer nos distanciar da teoria bakhtiniana, queremos, antes, discutir propostas de trabalhos com gêneros que contemplem as demandas da esfera acadêmica. Corroboramos com a ideia de que as teorias podem dialogar entre si, desde que não sejam díspares, contraditórias, tendo em vista que o fazer científico não é estanque nem engessado; antes, é dinâmico e flexível.

A obra de Swales volta-se para as análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, conforme sintetizam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005). O nome de Swales é frequentemente associado ao ensino e estudos do inglês para fins específicos. Para tanto, o autor desenvolveu pesquisas sobre conceitos na análise de gêneros textuais, abordando estudos sobre o gênero e sobre as práticas sociais que o subjazem. Em sua obra de 1990, Swales correlaciona diversos campos de estudo, como a linguística, a etnografia, a teoria do ensino e produção de texto e antropologia. Acerca dessa última perspectiva teórica, o autor percebe na obra do antropólogo Clifford Geertz uma categorização que pode auxiliar no esclarecimento entre áreas distintas do conhecimento. Para Swales (1990), o gênero textual é um tipo de evento comunicativo. Com base nesse entendimento, expõe as seguintes categorias dos gêneros: a) são uma classe de eventos comunicativos; b) esses eventos compartilham um propósito comunicativo; c) existe uma prototipicidade nos gêneros, uma vez que os gêneros mais típicos de uma categoria são os protótipos; d) razão ou lógica subjacente ao gênero; e) a comunidade discursiva, considerando o uso do próprio gênero.

Isso posto, passemos a observar as estruturas esquemáticas prototípicas do gênero monografia. Tais estruturas são aqui relatadas no sentido de descrever os propósitos específicos evidenciados no gênero. Desse modo, baseando-nos em Souza e Silva (2017), exporemos os elementos estruturais tradicionalmente relatados em manuais de metodologia científica, na coluna esquerda do Quadro 1, e a estrutura, conforme os propósitos comunicativos, à direita do mesmo quadro:

¹ BACHELLARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Quadro 1 - Visão geral da organização retórica de monografias

Elementos estruturais	Propósitos comunicativos
<p>Elementos pré-estruturais</p> <p>Capa (obrigatório), lombada (opcional), folha de rosto (obrigatório), errata (opcional), folha de aprovação (obrigatório), dedicatória(s) (opcional), agradecimento(s) (opcional), resumo (na língua vernácula (obrigatório), resumo na língua estrangeira (obrigatório), lista de ilustrações (opcional), lista de tabelas (opcional), lista de abreviaturas (opcional), lista de símbolos (opcional) e sumário (obrigatório).</p>	<p>SITUAR A PESQUISA</p> <p>INTRODUZIR A PESQUISA</p> <p>FUNDAMENTAR TEORICAMENTE</p> <p>RELATAR METODOLOGIA</p>
<p>Elementos textuais</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>	<p>ANALISAR DADOS</p>
<p>Elementos pós-textuais</p> <p>Referências (obrigatório), glossário (opcional), apêndice(s) (opcional) e índice(s) (opcional).</p>	<p>CONCLUIR A PESQUISA</p> <p>CRENCIAR O TRABALHO</p>

Fonte: Souza e Silva (2017, p. 147 apud SOUZA, 2014).

Os elementos composicionais do gênero monografia são normatizados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e pelos manuais de metodologia científica, conforme apresentado na coluna esquerda do Quadro 1, anterior. Essa normatização é constantemente consultada pelos graduandos no momento da elaboração de seus textos. Apresentamos aqui uma ressalva de Souza e Silva (2017): a monografia atende a propósitos comunicativos que desempenham funções escritas específicas para a organização esquemática do gênero; logo, sua estruturação não necessariamente deve atender a seções fixas, conforme orientam os manuais. Assim, as autoras justificam que há uma estrutura prévia, no entanto, flexível, de acordo com os propósitos comunicativos, como descrito na coluna direita do Quadro 1.

Quanto à classificação dos elementos estruturais presentes no quadro 1, chamamos a atenção quanto às nomenclaturas “*Elementos pré-estruturais*” e “*Elementos pós-estruturais*”. As autoras Souza e Silva (2017) atentaram-se para o tipo de apresentação dos trabalhos acadêmicos conforme a normatização apresentada pela ABNT, logo, tal designação pode ser questionável do ponto de vista dos elementos estruturais do texto. Assim, salientamos que o que as autoras expuseram como elementos *pré* e *pós* estruturais podem ser considerados como elementos que fazem parte do texto, muito embora não se encontrem no corpo do texto do trabalho.

Isso posto, não poderíamos deixar de abordar o aspecto dialógico das normas do texto científico, condição para que esse aprendiz ingresse na comunidade discursiva acadêmica. Muito embora os aspectos linguísticos e estruturais sejam pertinentes na elaboração desses gêneros, é necessário atentar-se para as questões de discurso, práticas discursivas e comunidade discursiva; é necessário, portanto, que o texto seja visto não como um mero código e passe a se considerar, também, as formas de interação,

conforme a ressalva de Simões (2002)². Desse modo, podemos considerar que, na apropriação da forma do texto científico, os discentes de ensino superior precisam ter um entendimento satisfatório acerca do que vem a ser discurso científico ou acadêmico. Diante disso, consideramos pertinente a compreensão da perspectiva de discurso como prática social, visto que tal entendimento considera que a linguagem constitui-se como parte da sociedade, sendo um processo social e, portanto, socialmente condicionado (e não meramente linguístico).

Ademais, cumpre-nos esclarecer da esfera de produção e circulação do gênero monografia, a esfera acadêmica. Podemos considerar, conforme a teoria dialógica bakhtiniana, que gêneros são também diferentes formas que um texto pode assumir, a depender das esferas de atividades humanas que demandaram sua criação. Porém, qualquer proposta de letramento, inclusive na esfera acadêmica, precisa se ater não apenas às formalidades dos funcionamentos dos textos, mas, também, à realidade social dos textos que estão em uso, uma vez que ele é criado para atender a uma determinada demanda social. Por isso, as diferenças entre os textos estão relacionadas às suas funções sociais específicas, como sintetiza Figueiredo e Bonini (2006)³. Nessa perspectiva, padronização textual e padronização social se combinam na forma de gêneros.

Ao nos atentarmos para a investigação do gênero monografia, buscamos compreender a cientificidade esperada na esfera acadêmica, por se estabelecer através do movimento de construção e reconstrução de conhecimentos validados, em contínua apropriação, reflexão e contestação de saberes produzidos, conforme discutem Souza e Silva (2017). Passemos, na próxima seção, às especificidades do processo de referenciação, uma vez que nosso objetivo é observar a ocorrência dos elementos referenciais a serviço da argumentação, na produção do texto monográfico.

3. O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO

O fenômeno da referenciação é considerado por Cavalcante (2012) um dos mais relevantes para a produção e compreensão de sentidos, sendo ele textual-discursivo. Dessa forma, para a organização do texto, esse processo tem relevância significativa em sua produção e compreensão. Conhecê-lo, portanto, como defende a autora, permite compreender os mecanismos de estruturação do texto.

Os processos de referenciação dividem-se, grosso modo, em introdução referencial, anáfora e dêixis, de acordo com Cavalcante (2012). O conceito fundamental da introdução referencial é que o termo referente é introduzido por uma expressão referencial, podendo ter ou não ligação com outros referentes que podem aparecer antes no contexto (CAVALCANTE, 2012). Assim, a introdução referencial ocorre quando um objeto novo é introduzido no texto, sem estar relacionado a nenhum outro objeto do discurso anteriormente.

Em oposição à introdução referencial, a anáfora está relacionada à continuidade, retomando um referente por meio de expressões referenciais, segundo a autora. As anáforas, por sua vez,

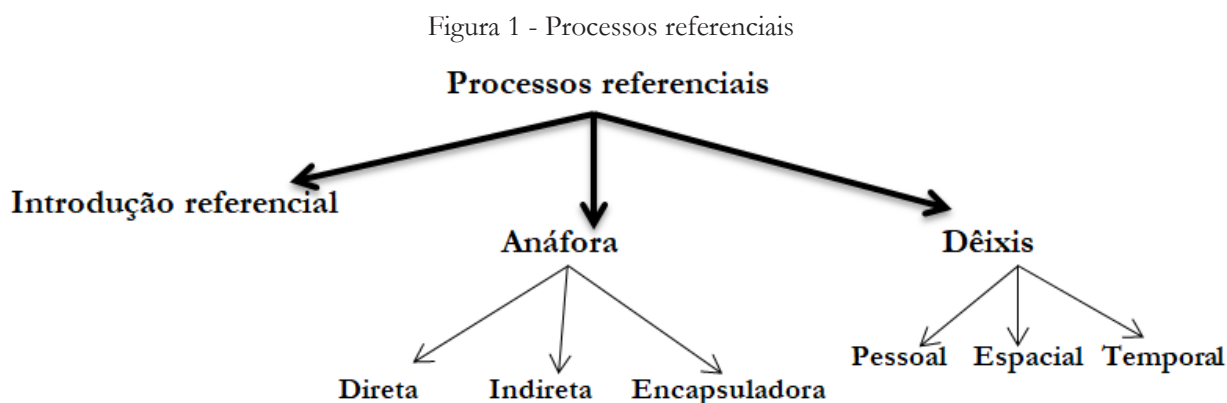
² SIMÕES, Darcília. A produção de textos acadêmicos. In: _____; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.

³ BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

dividem-se em diretas ou correferenciais e anáforas indiretas. As primeiras retomam referentes que já foram apresentados no texto por outras expressões, e são retomadas por diversos tipos de expressões linguísticas, como pronomes, um novo sintagma nominal, repetição de um item lexical ou pronominal. O segundo tipo, isto é, a anáfora indireta, ocorre quando um novo referente é apresentado como já conhecido, sendo entendido em vista do processamento cognitivo do texto, conforme classifica Cavalcante (2012).

A dêixis, por fim, é um tipo de referencialização cuja função diz respeito à localização e identificação em relação ao espaço e ao tempo, contanto que na situação de enunciação haja pelo menos um falante e um ouvinte, conforme Cavalcante (2012). Vale ressaltar que as expressões referenciais dêíticas podem tanto retomar objetos do discurso como introduzi-los, pois o que interessa nesse tipo de expressão é a localização de quem fala, com quem fala e o tempo e o lugar em que se passa a comunicação. Para dar conta dessa localização plural, a dêixis se subdivide em três tipos: pessoal, espacial e temporal.

Observemos o esquema dos processos referenciais de acordo com a categorização presente em Cavalcante (2012), Na Figura 1, a seguir:



Fonte: Cavalcante (2012, p. 127).

Todos esses processos referenciais supracitados desempenham papéis relevantes na construção do texto, exercendo funções textual-discursivas que permitem organizar, introduzir referentes e argumentar, dentre outras significativas possibilidades de produção de um texto, conforme a defesa de Cavalcante (2012). Vale ressaltar que é o processo global de elaboração de um texto que nos permite observar essas estratégias referenciais em funcionamento.

Esclarecidos esses aspectos da referencialização, partiremos para as funções das anáforas nominais expressas em Koch ([2004a] 2017). As investigações acerca das funções cognitivo-discursivas das expressões nominais referenciais têm demonstrado sua grande relevância para a construção textual de sentido. Dentre as funções discursivas desempenhadas pelas expressões nominais referenciais, elencamos as descritas por Koch ([2004a] 2017): a) ativação/reativação na memória; b) encapsulamento (sumarização) e rotulação; c) organização macroestrutural; d) atualização de conhecimentos por meio de glosas realizadas por uso de um hiperônimo; e) especificação por meio de sequências hiperônimo/hipônimo; f) construção de paráfrases definicionais e didáticas; g) introdução de informações novas;

h) orientação argumentativa; e i) categorização metaenunciativa de um ato de enunciação.

Diante de nosso objetivo em observar a presença de elementos referenciais nominais que auxiliem na argumentatividade e progressão textuais, selecionamos, a seguir, as expressões nominais referenciais que serão pertinentes para a realização da análise que estamos propondo, a saber: a ativação/reactivação na memória, encapsulamento (sumarização) e rotulação, especificação por meio de sequências hiperônimo/hipônimo e orientação argumentativa.

A reativação na memória do interlocutor é operada através da remissão apresentada antes no texto ou a partir do cotexto que se segue. É a chama alocação ou focalização na memória ativa, como esclarece Koch ([2004a] 2017). Podem operar uma recategorização ou refocalização do referente e, em caso de nominalizações encapsuladoras e rotuladoras, têm, também, função predicativa, pois podem vincular o já dito ou por dizer, isto é, a informação dada e a informação nova. Observemos o exemplo (1) de Francis ([1995] 2016, p. 195):

(1)

[...] o sistema imunológico dos pacientes reconheceu os anticorpos do rato e os rejeitou. Isto significa que eles não permanecem no sistema por tempo suficiente para se tornarem completamente eficazes.

A segunda geração de anticorpos agora em desenvolvimento é uma tentativa de contornar *este problema* através da “humanização” dos anticorpos do rato, usando uma técnica desenvolvida por [...]

No exemplo acima, a lexicalização precede o rótulo “*este problema*”, o qual conduz a uma interpretação de que a rejeição dos anticorpos do rato constitui um problema, segundo exposto em Francis ([1995] 2016).

As funções de encapsulamento (sumarização) e rotulação, por sua vez, são próprias das nominalizações, e sua atuação auxilia na sumarização de informações-suporte de segmentos anteriormente expressos no texto, atuando no sentido de encapsular essas informações por meio de uma expressão nominal, e cooperar para sua transformação em objetos de discurso. São as chamadas anáforas complexas, termo descrito por Koch ([2004a] 2017) tomando por base postulados de Schwarz (2000). Assim, essas anáforas nomeiam referentes textuais abstratos, como “estado”, “fato”, “evento” etc., conforme exemplifica Koch ([2004a] 2017). Na interpretação dessas anáforas, há o acionamento de estratégias cognitivas que auxiliam na interpretação de informação adicional. Percebemos, portanto, que essas expressões nominais podem desempenhar duas funções: “*rotulam* uma parte do cotexto que as precede (*x* é um acontecimento, uma desgraça, uma hipótese, etc.) e estabelece um novo referente que [...] poderá constituir um tema [...] para enunciados subsequentes” (KOCH, [2004a] 2017, p. 76). Por essa razão, essas expressões, geralmente, iniciam os parágrafos. Vejamos um exemplo (2) de Francis ([1995] 2016, p. 212) que ilustra o rótulo avaliativo *tolice*, o qual se constitui uma avaliação negativa da afirmação que o precede:

(2)

Lembro do último Xá me dizendo várias vezes durante a revolução de 1978 que as pessoas acreditavam que “se você levantasse a barba de um Khomeini, encontraria a frase ‘fabricado na Inglaterra’ escrita em seu queixo”. Ele próprio quase acreditava *nesta tolice*, apesar dos meus protestos de que as relações anglo-iranianas prosperaram como nunca sob o governo e que o aiatolá visivelmente não era admirador da Grã-Bretanha.

Uma outra função das anáforas nominais refere-se ao emprego de hiperônimo e hipônimo. Essas anáforas podem exercer, ainda, uma função de especificação, chamada anáfora especificadora. Geralmente, esse elemento é introduzido por artigo indefinido, trazendo informações novas sobre o objeto de discurso, como defende Koch ([2004a] 2017, p. 79), ilustrando com o exemplo “*uma catástrofe [...] uma epidemia*” para comprovar a defesa da presença do indefinido anafórico na especificação por meio de hiperônimo/hipônimo. Observemos o exemplo (3) na íntegra:

(3)

Uma catástrofe ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. *Uma epidemia de Ebola* já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva (KOCH, 2017, p. 79).

Ademais, podemos dizer que outra função relevante das expressões referenciais nominais é a introdução de informações novas. Segundo Koch (2004a), essa introdução pode ocorrer por meio de relações de parassinonímia e por meio de novas caracterizações do referente. As primeiras ocorrências são as anáforas nominais introduzidas por demonstrativos, funcionando como sinônimo do referente no contexto, o que contribui para o acréscimo de informações inéditas do objeto de discurso, conforme o exemplo (4) de Koch (2004a, p. 81): “A polêmica parecia não ter fim. Pelo jeito, *aquele bate-boca* entraria pela noite adentro, sem perspectivas de solução”, em que “*aquele*” funciona como pronome demonstrativo que introduz a anáfora nominal “*bate-boca*”. Já as ocorrências por meio de novas categorizações do referente, seja por anáfora definida ou indefinida, constituem um tipo de introdução bastante recorrente. Vejamos o exemplo (5) de Koch (2004, p. 81) dessa anáfora nominal, que mostra a introdução de novas informações do referente “prefeito”, cuja expressão “*o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia*” é usada com a intenção de caracterizá-lo, como ilustrado no exemplo (5):

(5)

O prefeito é especialmente exigente para liberar novos empreendimentos imobiliários, especialmente quando estão localizados na franja da cidade ou em áreas rurais [...] O Crescimento urbano tem de ser em direção ao centro, ocupando os vazios urbanos e aproveitando a infraestrutura, não na área rural, que deve ser preservada, repete *o urbanista que entrou no PT em 1981 como militante dos movimentos populares por moradia*

(Quem matou Toninho do PT?, *Caros amigos*, n. 78, set. 2003, p. 27).

As expressões nominais referenciais também desempenham uma função cognitivo-discursiva importante, sobretudo para gêneros opinativos: a orientação argumentativa. Essa manobra pode se realizar por meio de expressões metafóricas. Vejamos a exemplificação de Koch (2004, p. 82) sobre essa função, em que as expressões referenciais “*um arsenal inteiro de credices*”, “*essa vegetação parasita*” e “*tronco*” promovem um deslizamento de sentido, provocado pelo emprego dessas metáforas, revelando o posicionamento discursivo do enunciador acerca da religião, no exemplo (6), a seguir:

(6)

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve *um arsenal inteiro de credices*, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda *essa vegetação parasita*, e ficou só o *tronco* da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. [...] (Machado de Assis, *A cartomante*).

Todas essas funções discutidas anteriormente nos permitem concluir que, conforme defesa de Koch (2004) o que denominamos referentes são, como demonstrado, objetos de discurso, construídos e reconstruídos a partir da interação verbal. Portanto, as exemplificações expostas acerca das funções discursivas e cognitivas das expressões nominais referenciais fundamentam a tese de que os referentes podem ser tomados como objetos de discurso, corroborando com o posicionamento da linguista.

4. O ATO ARGUMENTATIVO

O ato de argumentar é uma ação linguística fundamental, uma vez que comunicar é a mais relevante ação da linguagem, como postula Koch (2011), isto é, esse ato vai além da explicitude linguística, pois, ao integrar o discurso, envolve as intenções traduzidas em modos de dizer, através de atos argumentativos baseados no falar, dizer e mostrar. Por isso, diante do nosso interesse em observar as contribuições dos processos de referenciação para argumentação na monografia investigada, apresentamos, nesta seção, uma breve reflexão sobre a argumentatividade na linguagem, tomando por base as discussões propostas por Koch (2011), Koch e Elias (2016).

De acordo com Koch e Elias (2016), argumentar é uma ação eminentemente humana, pois o uso da linguagem ocorre na forma de textos, construídos por sujeitos na interação. As autoras, mencionando os pressupostos de Charaudeau (2008)⁴ sobre argumentação, esclarecem que argumentar é uma atividade discursiva por meio da qual influenciaremos nosso interlocutor com argumentos, os quais são construídos mediante a apresentação e organização de ideias, além da estruturação do raciocínio a serviço da defesa de uma tese ou ponto de vista. O ato de argumentar, portanto, é uma ação linguística fundamental, considerando que faz parte da rotina do ser humano avaliar, julgar, criticar, ou seja,

⁴ CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

expor juízos de valor. Assim, é por meio do seu dizer que o locutor tenta influenciar comportamentos ou opiniões. Diante dessa constatação, podemos considerar que a argumentatividade está presente nos mais variados gêneros discursivos, seja em maior ou em menor grau; no entanto, há gêneros em que essa marca é fundamental para sua composição, diante do seu objetivo sociocomunicativo voltado à argumentação.

Koch (2011) baseia-se nos estudos da semântica argumentativa, defendida por Anscombe e Ducrot (1983)⁵, e articula as áreas da enunciação, da retórica, da pragmática e do discurso. Apresentamos, a seguir, a explicação de Koch (2011) sobre o processo argumentativo na linguagem:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro e fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do texto. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCK, 2011, p. 17, grifos da autora).

É, portanto, sobre a argumentatividade presente em um gênero fundamentalmente argumentativo que pretendemos voltar nossa atenção. Salientamos que nosso interesse é observar os movimentos referenciais que auxiliam na argumentatividade da monografia que analisaremos. Desse modo, após essa breve contextualização do ato de argumentar, passemos aos esclarecimentos sobre nossa escolha metodológica, na seção 5, a seguir.

5. DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

O texto por nós analisado refere-se a uma monografia intitulada *A interatividade, o modelo de negócio e a distribuição de conteúdo nos sites jornalísticos nativos on-line brasileiros*. Essa monografia foi produzida por um concluinte do curso de bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, de uma universidade pública da Bahia, sendo seu texto apresentado e obtido aprovação em 2017. Essa monografia é constituída das seções de introdução, aporte teórico, metodologia e resultados e considerações finais, num total de 86 páginas, incluindo referências e anexos.

Pretendemos, no presente trabalho, investigar a ocorrência (ou não) de elementos referenciais no cumprimento da função argumentativa necessária para composição de tal gênero. Para tanto, procederemos a uma metodologia de base qualitativa e descritiva, e nos deteremos na seção de introdução do *corpus* investigado. A escolha dessa seção se deve ao fato de que sua composição permite maior observância de visadas argumentativas, logo, permitindo transparecer o posicionamento do escrevente,

⁵ ANSCOMBRE, Jean-Claude e DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua*. Mardaga: Bruxelas, 1983.

sobretudo, nas partes da elaboração da justificativa da pesquisa, da questão posta para a investigação, dos objetivos expostos, da hipótese defendida pelo escrevente e da escolha da metodologia adotada. Comunicativamente, essas partes demonstram “o porquê” e “o como” a pesquisa foi desenvolvida, o que nos permite observar o posicionamento argumentativo realizado pelo graduando.

Tal seleção da seção de introdução do texto investigado se justifica diante do seu caráter notadamente argumentativo. Essa defesa é respaldada nas discussões dos trabalhos de Souza e Silva (2017) e de Motta-Roth e Hendges (2010). Ao acionar a teoria sociorretórica de Swales (1990; 2014), Souza e Silva (2017) discutem os movimentos comunicativos da seção de introdução de uma monografia, e tal demonstração nos permite observar as partes em que há construções prototípicas que revelam o posicionamento do escrevente, portanto, com a realização de visadas argumentativas. Por fim, em Motta-Roth e Hendges (2010), há a exposição acerca da teoria e da prática de escrita dos gêneros acadêmicos, e, em sua demonstração, as linguistas explicitam as partes desses gêneros que mais notadamente apresentam-se em construções textuais contrastivas, portanto, argumentativas, apontando, por exemplo, que a justificativa de uma pesquisa no gênero acadêmico é altamente argumentativa. Tal justificativa pode ser encontrada no propósito de introduzir a pesquisa, de acordo com a teoria dos movimentos sociorretóricos evocada pelas autoras.

Desse modo, após a delimitação da seção de introdução, observaremos o emprego de elementos referenciais nominais auxiliares do cumprimento de visadas argumentativas na seção analisada. Isso posto, passemos à análise da seção do texto monográfico, a seguir.

5. ANÁLISE DO *CORPUS*: A REFERENCIAÇÃO COMO RECURSO ARGUMENTATIVO NO GÊNERO TCC

A seção de introdução da monografia investigada foi composta por oito parágrafos, num total de duas laudas. Como nosso objetivo é observar o emprego de elementos referenciais nominais, selecionamos apenas os trechos em que tais elementos são empregados com vistas à progressão e argumentação textuais. Relembramos que os elementos referenciais nominais apresentam uma natureza argumentativa e retórica, tendo por função conduzir a orientação argumentativa global. Diante disso, observamos a ocorrência desses elementos, e em que medida eles contribuem (ou não) para o desenvolvimento argumentativo do texto analisado.

Ao nos questionarmos sobre o assunto do texto, nos deparamos com o anúncio de um tema e sua retomada, o que, como já discorremos, constrói o processo de referenciação. O referente, de acordo com Koch e Elias (2016), se constrói no nosso dizer e o modo como esse dizer é construído deixa transparecer nosso objetivo, nossa intenção, os participantes da enunciação e o seu contexto. Imaginemos esse processo em uma análise de uma pesquisa: a forma como o escrevente referencia seu objeto de investigação transparece o seu entendimento e posicionamento a respeito dele. Vejamos, nos excertos a seguir, como se constrói esse processo na introdução da monografia.

No primeiro parágrafo da introdução, o escrevente apresenta o assunto de sua pesquisa: *as transformações pelas quais o jornalismo passou*. Durante toda essa parte do texto, há a recategorização

desse referente. Observemos como ocorrem esses movimentos de referenciação, começando pela reprodução do primeiro parágrafo da introdução, no excerto (01):

(01)

O jornalismo passou por diversas transformações ao longo da história. Atualmente, *com a internet*, a audiência é capaz de participar *dos processos de produção da notícia*, assim como se tornou parte dos meios de disseminação da mesma. *O ambiente on-line* possibilitou a convergência de várias mídias (texto escrito, som e imagem estática e em movimento) em uma mesma plataforma, abrindo espaço para novas formas de se *fazer jornalismo*. Entretanto, percebe-se o impacto para as *indústrias jornalísticas*, sobretudo para os veículos tradicionais, que estão sendo coagidos a buscar novos caminhos a fim de se adaptar aos novos tempos.

Destacamos, no excerto (01), a introdução do referente “O jornalismo”, cujo assunto é enunciado a partir das transformações históricas pelas quais esse termo tem passado. Esse referente é recategorizado pelas expressões nominais “dos processos de produção da notícia”, “fazer jornalismo” e “indústrias jornalísticas”. A primeira expressão nominal referencial desempenha a função de especificação, o que Koch (2017) nomeia anáfora especificadora, pois acrescenta uma informação sobre uma função do objeto do discurso (O jornalismo), de que ele é produtor de notícia. A reativação do referente na memória também é operada nesse exemplo, através do emprego das anáforas nominais especificadoras “fazer jornalismo” e “indústrias jornalísticas”. Esses movimentos referenciais presentes no excerto (01) contribuem para a progressão do tópico discursivo, na medida em que, na especificação do referente, direciona o leitor para o objetivo do assunto tratado, discutir sobre as transformações do jornalismo ao longo da história.

Ainda no excerto (01), há a ocorrência da introdução referencial “internet”, retomada na forma anafórica especificadora “O ambiente on-line”. Assim como na ocorrência com a recategorização do referente “O jornalismo”, o referente “internet” também é recategorizado por uma anáfora especificadora, por meio do hipônimo “o ambiente on-line”, cuja função é justamente especificar esse referente, contribuindo para orientar a argumentação do tópico discursivo. Essa recategorização dos referentes “O jornalismo” e “internet” é construída em toda a seção de introdução da monografia. Observemos, em caráter ilustrativo, no excerto (02), correspondente ao segundo parágrafo da introdução, a ocorrência desse movimento anafórico:

(02)

A partir da popularização da *rede mundial on-line*, os *veículos de comunicação* perderam o domínio sob a distribuição do conteúdo. *A indústria jornalística* começou a testemunhar um contexto de incertezas em meio à redução da receita vinda da publicidade, sua principal fonte de renda, que encontrou na *web* um espaço mais rentável e mensurável. Além disso, o leitor mais ativo no processo de construção jornalística e a abundância de informações que podem ser encontradas gratuitamente na internet ajudaram a compor o quadro no que diz respeito ao jornalismo “pós-industrial”.

Duas funções das anáforas nominais são percebidas na construção do excerto (02): a primeira delas é a ocorrência das expressões “rede mundial on-line” e “web”, correferentes de “internet”, termo introduzido no excerto (01), e desempenham um papel de reativação na memória do interlocutor, através da remissão apresentada anteriormente no texto. Esse processo é o que Koch (2017) designa como alocação ou focalização na memória ativa através do emprego de sinonímia. A segunda função das anáforas, no referido excerto, é o de rotular seu introdutor referencial, empregando as anáforas nominais rotuladoras “veículos de comunicação” e “indústria jornalística”, correferentes de “jornalismo”, evidenciando, desse modo, um posicionamento argumentativo do escrevente, uma vez que transparece seu ponto de vista acerca do jornalismo, pois o amplia a veículos de comunicação e correlaciona-o ao mercado, através da expressão “indústria jornalística”. Esse enunciado será explorado em toda a seção de introdução, o que auxilia o escrevente na progressão do tópico discursivo e na tomada de um posicionamento argumentativo de seu texto.

Como expomos, o referente auxilia o produtor do texto no modo como constrói o seu dizer, de acordo como o objetivo comunicativo, levando em consideração os participantes da interação. Diante disso, relembramos o postulado de Bakhtin de que os gêneros existem porque atendem a determinadas demandas sociais, pois são as esferas de comunicação que elaboram “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Diante disso, corroboramos com a ideia de que é relevante observar em que esferas/campos de circulação a comunicação verbal se materializa. A produção da monografia atende a uma exigência que considera os requisitos do gênero científico, diante do meio de produção e circulação desse gênero. Em vista disso, percebemos que o emprego de elementos referenciais auxilia tanto na argumentatividade do gênero, como na afirmação do escrevente em seu meio acadêmico, no desenvolvimento de uma pesquisa que julga relevante nessa esfera de circulação. Podemos considerar que estão envolvidas tanto a competência linguística quanto a afirmação social desse escrevente. Voltando para as questões especificamente referenciais, observemos os movimentos que auxiliam o informante na argumentação de seu texto e em como transparecem aspectos discursivos próprios do seu lugar de enunciação, no excerto (03), a seguir.

(03)

Nesse cenário, a presente monografia tem como tema o ambiente atual do jornalismo na internet. Com o novo ecossistema jornalístico e diante da necessidade de adaptação, surgiram novas formas de financiamento; os sites de redes sociais tornaram-se uma forma de distribuição; e novas opções de interatividade são geradas permitindo uma participação cada vez maior da audiência.

[...]

Acredita-se que esta pesquisa se justifica haja vista a atualidade do tema e a importância de se entender que saídas o jornalismo “pós-industrial” está encontrando nessa nova era, o que está sendo feito neste campo com as oportunidades trazidas pelas novas tecnologias e como está se dando a relação com a audiência.

Há o emprego, no texto investigado, da nominalização “ambiente atual do jornalismo na internet”, retomando dois termos já anteriormente categorizados, “o jornalismo” e “internet”, explicados no excerto (03) anteriormente. Dessa forma, o escrevente converge os dois assuntos para a sua pesquisa, unindo-os no tema que se propõe a desenvolver. Essa anáfora nominal desempenha uma importante função cognitivo-discursiva, pois conduz a orientação argumentativa de todo o texto. Além do tema apresentado, cujo movimento de remissão convergiu para essa apresentação, observamos a justificativa da pesquisa, que retoma o termo “jornalismo”, exposto anteriormente no texto, na forma de “jornalismo pós-industrial”, uma anáfora nominal avaliativa, cuja função é especificar o tipo de jornalismo que será investigado. Percebemos que, ao justificar sua pesquisa, discursivamente, o produtor desse texto se apresenta como sujeito capaz de desenvolver um estudo cuja relevância o habilitará, através da aprovação da sua monografia, a ser considerado profissional de sua área de formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de apresentar uma visão geral acerca das análises sobre a monografia de Comunicação, iniciamos a presente seção descrevendo nossas principais impressões dos aspectos que foram discutidos sobre a introdução do referido texto. Quanto ao emprego de elementos referenciais, observamos que o escrevente, nos excertos em que utiliza as recategorizações nominais e os encapsulamentos anafóricos, consegue posicionar-se argumentativa e discursivamente sobre sua pesquisa. Vejamos, então, no Quadro 2, a seguir, o resumo das ocorrências dos aspectos referenciais por nós apresentados na análise da seção de introdução:

Quadro 2 - Seção introdução

SEÇÃO INTRODUÇÃO	
FUNÇÃO REFERENCIAL	3 excertos
Anáforas nominais especificadoras	3
Reativação na memória através de hiperônimo/hipônimo	1
Rotulação	1
Orientação argumentativa	1

Fonte: Elaboração própria.

Diante de tais constatações, reafirmamos que, do ponto de vista argumentativo, as marcas linguísticas de superfície textual, particularmente, as nominalizações referenciais, são promissoras para o direcionamento das visadas argumentativas do sujeito, tendo em vista o propósito comunicativo e o projeto de dizer do texto produzido. A partir dessas inferências, observamos que o explícito, a partir da materialização desses recursos, nos permite inferir o implícito da língua, posto que linguagem pressupõe sempre implícitos, conforme declaram Koch e Elias (2016). Então, a depender de dada escolha lexical, há a compreensão de implícitos insinuados a partir das marcas linguísticas presentes na superfície textual.

Como discutimos, os elementos referenciais se mostram promissores na condução dessas visadas argumentativas e, por conseguinte, são recursos que podem auxiliar o escrevente num momento determinante, ao instrumentalizá-lo com estratégias que corroborem para a apresentação escrita de sua pesquisa, cumprindo o teor argumentativo esperado no gênero monografia.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016 [1995], p. 53-81.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279-287.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. 1992.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: Um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016 [1995], p. 191-228.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. J. L Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth, organizadores. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, Vanda. Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016, 240 p.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017 [2004a].

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da Linguística).

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. Gênero monografia em contexto de produção acadêmica escrita. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018.

Jaqueline Feitoza Santos

Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - 2019), pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), *campus* de Vitória da Conquista, onde, também, cursou Letras Vernáculas (2010). Possui duas especializações *lato sensu*, uma em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (UNINTER - 2013) e outra em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FACEI - 2016). Atualmente, atua na vice-direção de um Colégio Estadual da Bahia, onde trabalha desde 2012, o Colégio Estadual Vitória Lima de Oliveira, na cidade de Barra do Choça – Bahia.
E-mail: jaquelinefeitoza@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, onde também realizou o curso de mestrado em Linguística Aplicada. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB), *campus* de Vitória da Conquista, atuando na área de Linguística de Texto. Desenvolve, atualmente, projeto de pesquisa sobre processo de construção de textos, gênese de textos, relação entre estilo individual e estilo de gênero, crítica genética, autoria e ensino de texto. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

Enviado em 10/09/2019.

Aceito em 30/11/2019.

O GÊNERO CAUSO E A RETEXTUALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO

THE GENRE CAUSO AND THE RETEXTUALIZATION: POSSIBILITIES OF EXPANDING LITERACY

Gleiciane Rosa Vinote Rocha

UERJ

Juliana Behrends de Souza

UNADES

Resumo: Este trabalho tem como objetivos refletir sobre as dificuldades encontradas para trabalhar a produção textual na educação básica e também propor uma sequência didática com a finalidade de reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual causo, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Tendo como base estudos feitos também por Fávero (2014), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2011), Rojo (2009) e nas considerações dos PCN (1998) e BNCC (2017), entre outros. Todo o processo foi analisado por meio da metodologia pesquisa-ação na colaboração entre professor e alunos sendo possível observar a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos dos alunos e, assim, a ampliação da competência da escrita, além do resgate cultural de práticas discursivas locais.

Palavras-chave: Gênero causo; Oralidade; Escrita.

Abstract: *This paper aims to reflect on the difficulties encountered to work textual production in basic education and also to propose a didactic sequence with the purpose of reducing inappropriate orality marks present in written texts, leading students to reflect on the similarities and differences between spoken and written modalities, respecting the proposed continuum by Bortoni-Ricardo (2004) and Marcuschi (2010) and the characteristics of the textual genre cause, through the retextualization of oral causes into written ones. Based on studies by Fávero (2014), Bakhtin (2003), Schneuwly and Dolz (2011), Rojo (2004) and PCN's and BNCC's (2017) considerations (1998), among others. The whole process was analyzed through action research in the collaboration between teacher and students and it is possible to observe reduction of inappropriate orality marks present in the students' texts and, thus, expansion of writing competence and cultural rescue of local discursive practices.*

Keywords: *Genre cause; Orality; Writing.*

INTRODUÇÃO

O uso da escrita faz parte de nossa sociedade em diferentes contextos como na família, na escola, no trabalho e até mesmo em práticas de lazer. A escrita é muito mais do que uma técnica, ela é uma forma de orientar nossas ações e de compreender o mundo. Devido a essa relevância social, é de grande importância o seu domínio.

Uma das formas de alcançá-lo é por meio de ações desenvolvidas pela escola, por isso este trabalho tem como objetivos refletir sobre as dificuldades encontradas para trabalhar a produção textual na educação básica e também propor possibilidades para superá-las, por meio de uma sequência didática com a finalidade de reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando para a sala de aula de um oitavo ano os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010) e o contínuo recomendado por Bortoni-Ricardo (2004). Dessa forma, acredita-se que a retextualização, processo de transformação do texto oral para o escrito (MARCUSCHI, 2010), no caso especificamente causos orais em causos escritos, possa reduzir as marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos por evidenciar as diferenças e semelhanças entre as modalidades falada e escrita da língua, dentro da perspectiva do contínuo de uso oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) e respeitando as características do gênero textual, assim como a situação comunicativa. Destaca-se que há neste artigo, uma sessão para tratar especificamente de retextualização e de sequência didática.

É uma pesquisa aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, que fica localizada numa área rural do município de Rio Claro/RJ, no subdistrito Fazenda da Grama, pertencente ao distrito de Passa Três.

O mecanismo da retextualização foi escolhido porque é uma atividade linguística que já faz parte do cotidiano do aluno, como anotar algo que o professor fale. Além de ser mais fácil o discente partir de um texto pronto para criar outro.

Dessa forma, a proposta de trabalhar com causos orais justifica-se também por ser um gênero de tradição oral, com registro espontâneo da fala, permitindo a retextualização para o texto escrito, a observação das diferenças e semelhanças entre fala e escrita e o trabalho com o contínuo oralidade-letramento. Justifica-se ainda pelo fato de apresentar, geralmente, temas inusitados que, portanto, despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. Além de propiciar um resgate cultural e histórico de práticas discursivas locais.

Assim, este trabalho apresenta uma metodologia de ensino de escrita capaz de ajudar os alunos a perceber o contínuo entre as modalidades falada e escrita e as adequações que precisam ser feitas para que suas produções textuais escritas sejam eficientes, e eles consigam atingir a competência na produção de textos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO BRASIL

O ensino de produção textual no Brasil vem adquirindo, há um tempo, mudanças com o intui-

to de tornar a aprendizagem cada vez mais eficiente. Porém, algumas barreiras ainda são encontradas.

Para Storniolo e Cruz (2005), uma das causas da dificuldade para construir práticas pedagógicas de letramento da escrita eficientes é o mito de que para escrever bem é preciso basear-se apenas no ensino repetitivo, na gramática normativa e em aspectos formais da língua. Além disso, outro obstáculo é o fato da escrita produzida na escola distanciar-se da realidade do aluno; já que, muitas vezes, não há o estabelecimento de um leitor real para os textos. Isso acontece ainda porque, em alguns cursos de formação de professores, o profissional ainda é preparado para trabalhar a língua de forma estrutural. Quando se aplica esse tipo de ensino, muitas vezes há pouca ampliação do letramento do discente, pois o aluno não vê sentido para aquilo que aprende, porque não faz relação entre língua, sociedade e usos linguísticos.

Segundo Kleiman (2008), vários documentos governamentais e ações surgiram, nas duas últimas décadas, com a intenção de nortear e melhorar o ensino fundamental e o médio no país, como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (1999, 2001, 2006), a determinação de um sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD, 1997) e diversas avaliações como (SAEB, 1997; ENEM, 1999; ENADE, 2004). Porém, de acordo com a autora, essas mudanças acontecem em curso, desestabilizando a tarefa dos professores, uma vez que, na maioria das vezes, ele só vai conhecer as modificações quando elas já são regulamentações, tendo que abandonar um sistema em curso para adotar outro. Ademais, geralmente, esses documentos trazem muitas exigências, mas não dão suporte para o trabalho acontecer de modo produtivo.

Para a estudiosa, outra questão é que o profissional não recebe formação para compreender as teorias linguísticas, pois o governo, poucas vezes, estabelece uma política de formação docente. Há controvérsias em relação ao estabelecimento de estratégias de formação para o professor, uma vez que, mesmo que timidamente, existe investimento governamental em programas de formação continuada, como a criação do Profletras (Mestrado Profissional em Letras). O que pode acontecer é o que a própria autora também comenta: muitas vezes a academia não dialoga com os profissionais que estão em sala de aula e vice-versa, oferecendo uma teoria engessada. Todavia, seria necessário ensinar o professor a flexibilizar o trabalho e a aproveitar as oportunidades para ensinar partindo da prática social para o conteúdo e não o contrário, como acontece.

Outro fator é que faltam condições estruturais para colocar em prática esses conhecimentos. Outrossim, de acordo com Barreiro (2005), devido a muitos cursos de formação de professores não tomarem a prática como objeto de investigação e fundamentação teórica, como dito acima, a identidade do professor é construída baseando-se muito mais nas próprias experiências e nas dos colegas. Para criar situações significativas de aprendizagem, Kleiman (2008) ressalta que o professor precisa estar baseado teoricamente, mas também ter conhecimento sobre a situação comunicativa em que está envolvido e sobre a bagagem cultural dos alunos. É necessário fazer a junção de teoria e prática, cooperando para que estudantes de licenciatura em Pedagogia ou Letras possam compreender a relação entre os estudos teóricos e as práticas de ensino.

Os resultados apresentados nesta pesquisa, ao trabalharem com Marcuschi (2010) e Bortoni-

-Ricardo (2004) numa turma de oitavo ano, estabelece uma relação entre teoria e prática, mostrando que a academia pode dialogar com a sala de aula.

O Ensino da escrita

Nos últimos anos, de acordo com Santos (2007), a proposta do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, atualmente, tem o texto como alicerce da prática comunicativa, por isso, baseia-se no trabalho com os gêneros textuais, em que a língua é vista como um processo de interação e a escrita é considerada uma prática social. O autor ainda acrescenta que para um ensino que vise à competência textual, faz-se necessária a mediação ativa do professor, por meio de uma ação planejada, sistemática e específica para determinado gênero. Não se trata de eleger um modelo clássico, mas colocar o aluno em contato com um repertório de gêneros como referência, como é o caso do causo oral.

B. Marcuschi (2010) ressalta que, na perspectiva contemporânea, o ensino da escrita é tratado como um preparo para as ações sociais fora da escola, contemplando diferentes tipos de letramentos como o literário, o jornalístico, o midiático, o científico e o do entretenimento. Para a autora, também é importante deixar claro o contexto de produção: objetivo, espaço de circulação, público alvo, suporte, nível de linguagem e gênero textual em relação ao tipo de letramento pretendido.

É importante acrescentar que, além de trabalhar a escrita na escola como prática social, estabelecendo contextos de produção, ela deve ser tratada como um processo e não como um produto pronto. Essa é a perspectiva desde início dos anos 90, com o surgimento dos PCN (1998), daí o nome produção de texto. Para isso, é preciso que o aluno consiga planejar o seu texto de acordo com as especificidades do gênero, dos objetivos que possui e do seu leitor e também ser capaz de revisar e reescrever o texto até que ele esteja satisfatório. A sequência didática é a forma utilizada neste trabalho para permitir essa visão de escrita processual.

Salienta-se que é necessário dar suporte temático para que os alunos consigam escrever sobre dado assunto, ativando conhecimentos prévios ou orientando formas de se obterem novas informações, refletindo sobre as estratégias linguísticas envolvidas no processo de escrita e dando uma função efetiva para o texto produzido.

O ensino da Oralidade

De acordo com Crescitelli e Reis (2014), embora a fala tenha precedido a escrita e, na antiguidade, tivesse muita importância, como na retórica, ao longo dos anos, perdeu espaço. Além disso, as autoras destacam que a fala que a criança aprende antes de chegar à escola é algo familiar, privado, diferente das ações de desenvolvimento de trabalhos com a oralidade no ambiente escolar, que são planejadas por meio de um projeto de estudos.

Semelhantemente, os PCN (1998, p. 2) alertam que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva”.

Apesar dessas considerações de Crescitelli e Reis (2014) e dos PCN (1998), ainda há pouca

preocupação em desenvolver trabalhos planejados com a oralidade em sala de aula.

Entretanto, de acordo com Elias (2014), a competência comunicativa é atingida quando se sabe usar a língua na modalidade oral e na modalidade escrita, levando em consideração o comportamento linguístico diferente numa ou noutra modalidade, de acordo com a situação comunicativa. A autora acrescenta que, apesar de elas serem modalidades distintas, não são dicotômicas, ou seja, há um contínuo entre elas uma vez que há textos orais que muito se aproximam da modalidade escrita, como um seminário ou um telejornal de horário nobre, e vice-versa, como as histórias em quadrinhos e os cordéis.

Acrescenta-se que para Marcuschi (2010), não se pode investigar oralidade e letramento sem levar em consideração seus usos na vida cotidiana, tendo como objeto de análise as práticas sociais e não apenas o código. O autor também destaca que eles devem ser vistos não dicotomicamente, de forma oposta, mas como atividades interativas que se complementam num contínuo.

Um dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), adotado neste trabalho, é o da oralidade-letramento. Numa das pontas do contínuo, está a cultura de oralidade e na outra a de letramento:

+ oralidade + letramento

A autora acrescenta que, apesar de elas estarem em polos: uma apoiada na fala e outra na escrita, por vezes, elas podem se alternar, já que um evento de letramento pode estar apoiado na oralidade. Por exemplo, numa conversa em um bar (evento de oralidade), se for recitado um poema durante essa conversa, passa a ter influências de letramento. Assim como o contrário: um evento de letramento, como uma aula, pode ter eventos de oralidade.

Salienta-se que um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é a oralidade. O documento destaca que é preciso: “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas”. (BNCC, 2017, p.79). Essas atividades são uma forma de construir de maneira progressiva um modelo apropriado de uso desses gêneros em determinada circunstância.

Além disso, Galvão e Azevedo (2015) evidenciam que uma forma de estudar a oralidade amplamente é relacioná-la à escrita, observando diferenças e semelhanças. Elas também ressaltam que o trabalho com a oralidade pode contribuir na formação cultural e no resgate de tradições. A pesquisa apresentada neste artigo faz essa relação entre fala e escrita e propicia o resgate cultural ao retextualizar causos orais em escritos.

Muitos alunos têm dificuldade de escrever pelo fato de o fazerem como falam. Por isso, a escola deve trabalhar a oralidade, mostrando as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades linguísticas: fala e escrita, e o seu uso de acordo com a situação comunicativa e o gênero em que se insere. Assim, os alunos podem desenvolver a escrita, ao serem trabalhadas estratégias que permitam a reflexão sobre o uso da língua em situações sociais reais de forma planejada.

O ESPAÇO DO GÊNERO TEXTUAL E DO LETRAMENTO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

As ações da linguagem são constituídas de acordo com as esferas em que circulam dentro da sociedade. Para que elas se realizem, são constituídos diferentes tipos de textos. De acordo com Bakhtin (2003), esses tipos de textos são denominados gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente, e que mantêm uma relação direta com a dimensão social” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Para o autor, eles são caracterizados com um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual) e podem ser classificados em gêneros primários (simples, referentes a situações comunicativas do cotidiano, como uma fala espontânea e uma carta pessoal) e secundários (mais complexos, referentes a situações comunicativas mais elaboradas, formalizadas como uma reportagem e um discurso político).

Marcuschi (2002) ainda acrescenta que os gêneros textuais se distribuem pelas modalidades orais e escritas num contínuo, dos mais informais aos mais formais em diferentes situações comunicativas. Porém, há gêneros que só são recepcionados de forma oral, mesmo tendo uma base escrita. Como exemplo, cita-se a notícia televisiva. Logo, é difícil a classificação dos gêneros em orais ou escritos.

Deve haver um uso adequado do gênero de acordo com a situação comunicativa, observando: conteúdo, nível de linguagem, tipo de situação, relação entre os participantes e natureza dos objetivos pretendidos nas atividades desenvolvidas. Não observar esses aspectos pode trazer problemas, como utilizar uma linguagem formal numa circunstância informal e vice-versa e, com isso, não ser compreendido pelo interlocutor, por exemplo. Ressaltando que, por exemplo, o gênero causo oral, objeto de estudo deste artigo, encontra-se no polo da informalidade, portanto, na operação do oral para o escrito nem todas as marcas informais desaparecerão. Caso isso acontecesse, ocorreria uma descaracterização do gênero.

Ao estudar os gêneros, deve-se dar ênfase não apenas aos aspectos linguísticos; mas também, principalmente, ao seu funcionamento social e histórico, ressaltando a prática social. Para isso, é necessário que o aluno seja preparado para participar de várias práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, ou seja, é preciso trabalhar com o conceito não apenas de alfabetização, mas também de letramento.

A questão é que a escola, na maioria das vezes, preocupa-se apenas com uma prática de letramento: a alfabetização. Porém, de acordo com Rojo(2009), são as práticas que vamos construindo em todos os contextos que estamos inseridos é que vão desenvolvendo nosso alfabetismo e não apenas as práticas escolares. Uma maneira, então, de trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo é preparar os alunos para participarem de diversas práticas sociais de letramento de forma democrática, crítica e ética, não mais relacionando aprender a ler e escrever ao ato de alfabetizar. Uma forma de atingir esse objetivo é a escola levar em consideração os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Ao desenvolver o conceito de multiletramento, que é o reconhecimento da diversidade de

linguagens, culturas e mídias, a escola vai além de diferentes práticas ou eventos de letramento. Ela também coloca os letramentos ditos como universais e valorizados em contato com os das culturas locais de professores, de alunos e da comunidade escolar, como ao trabalhar com o gênero causo, que é pertencente à cultura local da Fazenda da Grama, assim, forma-se um aluno livre de preconceitos, ético e democrático.

O Gênero causo

O gênero textual causo encaixa-se, predominantemente, na tipologia textual narrativa, logo, tem como elemento central de sua organização a sequência temporal. É um gênero primário, já que aparece nas atividades familiares em situações espontâneas, não elaboradas e informais.

Segundo Batista (2007), a palavra causo, por vezes, é encontrada grafada entre aspas, a fim de destacar que é uma variante da palavra caso, um jeito particular de falar de um determinado grupo social, geralmente pessoas de classe social menos favorecida. Porém, a autora salienta que causo é um gênero textual específico, com características próprias e diferentes de caso, sinônimo de um fato, uma história ou uma ocorrência. Em ambos os gêneros, a referência é um fato, entretanto a maneira de relatá-los é distinta.

Segundo Berti (2015), os causos possuem tradição oral e são narrados com uma linguagem espontânea, registrando o jeito de falar de determinada região ou local. Sua temática é pitoresca, envolvendo realidade e/ou ficção, narrador-personagem ou narrador-observador. O causo envolve troca de turnos entre enunciador com seu enunciatário. Para prender a atenção dos ouvintes, o contador de causos utiliza recursos como humor, suspense, entonação, gestos, sotaque e vocabulários regionais.

Em relação ao extraordinário, Batista (2007) acredita que os contadores e ouvintes oscilam entre a dúvida e a crença, fazendo com que o extraordinário não seja um elemento ficcional, mas um aspecto do imaginário, mesclando o real e o sobrenatural e procurando explicações racionais para justificar os fatos narrados, dando um efeito de contiguidade entre real e sobrenatural. Sendo que nem todos os causos trarão elementos do sobrenatural, já que também podem ser narradas histórias pitorescas sobre o lugar. Os contadores de causos acreditam fielmente em suas histórias e chegam a se sentirem ofendidos, caso as coloquem em dúvida.

Batista (2007) afirma que o causo não é anônimo ou coletivo, quem o conta é seu autor ou, quando quem o conta não é seu autor, é dada a sua referência de autoria, o lugar onde o fato aconteceu é citado. Também se faz referência ao tempo de acordo com as memórias do contador. Por exemplo, “quando eu era criança”. Quanto aos personagens, a autora cita que geralmente são pessoas conhecidas do contador, sendo ou não seres sobrenaturais.

Já sobre os temas, Batista (2007) relata que são diversos. Geralmente, um fato vira um causo quando representa os valores e crenças de sua comunidade. Podem acontecer acréscimos, inclusive inconscientes por parte do contador devido a seus valores, medos e até mesmo para causar maior impacto no ouvinte.

Como função social do causo, a autora cita a valorização e a preservação de um determinado

modo de viver, de pensar, de uma memória, de uma identidade cultural e local, já que os causos são de dado povo/lugar, destacando a noção de pertencimento. Em relação à circulação do gênero causo, Batista (2007) salienta o ambiente familiar (geralmente, pessoas mais velhas da comunidade), também entre amigos e colegas de trabalho. Por serem narrativas orais, não possuem títulos. Também aparecem expressões típicas de uma dada região. Esse gênero perdeu espaço no convívio familiar com o surgimento da televisão e também com o advento da iluminação, que impossibilita, segundo alguns contadores, o aparecimento de assombrações, já que os seres sobrenaturais, geralmente, no imaginário popular, aparecem à noite, em locais em que as pessoas não estão aglomeradas em uma atividade comum e em que há ausência de iluminação. Algumas atitudes têm surgido com a intenção de fazer com que o gênero causo prevaleça, como a criação de grupos folclóricos e de espaços para rodas de contadores de causos, como este trabalho.

RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A retextualização, conceito a ser aprofundado neste momento, é um mecanismo produtivo para o ensino da produção textual por fazer parte do nosso cotidiano, mesmo que, inconscientemente, como ao anotar uma receita dada num programa televisivo. De acordo com Marcuschi (2010), retextualização é a passagem do texto falado para o escrito, envolvendo algumas operações. “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

O autor propõe nove operações que podem ser aplicadas na passagem do oral para o escrito. No entanto, devido à natureza informal do gênero causo e também por causa do nível de maturidade linguística de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, a proposta deste trabalho não atenderá a todas as operações propostas pelo autor, atendo-se às sete primeiras operações. Essas operações estão detalhadas no quadro 4.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), deve haver sistematização no ensino da comunicação, seja ela escrita ou oral, por meio de uma sequência didática que confronte as práticas de linguagem dos alunos, para que eles possam reconstruí-las e delas se apropriarem. Para os autores, as sequências didáticas são “instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 45). Os autores propõem uma sequência didática composta das seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

- Na apresentação da situação, serão expostas para o aluno, de forma detalhada, as tarefas que eles desenvolverão.
- Na produção inicial, o aluno fará um primeiro texto sobre o gênero. Essa produção revela para o docente e para o discente que conhecimentos têm ou não, sobre o gênero em questão.
- Nos módulos, serão trabalhados, separadamente, os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos para superação dessas dificuldades.
- Na produção final, os alunos podem colocar em prática o que aprenderam nos módulos e o

professor pode avaliar de forma somativa o processo, planejando a continuação do trabalho para rever eventuais pontos não assimilados.

Ao cumprir essas etapas, o professor trabalha a produção textual de forma processual, facilitando o desenvolvimento da competência de letramento do aluno ao possibilitar que haja reflexão sobre as etapas.

METODOLOGIA APLICADA: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em seguida, apresenta-se uma produção de atividade individual de um aluno, denominado aluno 6, escolhida como amostragem. Todo o processo foi pautado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) a qual permitiu um trabalho de colaboração entre professor e alunos. Na pesquisa-ação há uma intervenção colaborativa em busca de uma solução, por isso, o aluno torna-se participante ativo do processo. A natureza da pesquisa é qualitativa, pois procura entender fenômenos segundo as perspectivas dos alunos na situação comunicativa e, a partir daí, situa sua análise nos fenômenos estudados, fazendo descrições, comparações e interpretações.

O objetivo da sequência didática foi reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual em questão, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Dessa forma, mostram-se as dificuldades em trabalhar o ensino de produção de texto na educação básica e também são apresentadas possibilidades para superá-las.

1) Apresentação da situação

Para começar essa fase, foram apresentadas as etapas do trabalho e a finalidade das tarefas. Em seguida, foi comentado com os alunos sobre as características da fala e da escrita, apresentando slide explicativo sobre essas modalidades, assim eles puderam entender os contextos de uma produção oral e de uma produção escrita. Posteriormente, foi novamente esclarecido que não há divisão entre essas modalidades e apresentado o contínuo oralidade - letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

Foi destacado que, no processo de retextualização do caso oral para o escrito, é necessário considerar a situação comunicativa para definir que nível do contínuo adotar, analisando se deve ou não ter apagamento de marcas de oralidade. Os alunos chegaram à conclusão de que traços regionais e de humor deveriam ser mantidos por serem característicos do gênero.

2) Preparação para exposição oral

Nessa etapa, foi realizada a escolha dos contadores de causos na Fazenda da Grama, conversando com os alunos sobre que características que essa pessoa deveria ter. Em seguida, os discentes escolheram os nomes. Na semana seguinte, os alunos foram ao campo para fazerem os convites para

os contadores de causos participarem da roda de contação a ser realizada na semana posterior.

3) Produção inicial: Roda de contação de causos sobre a Fazenda da Grama

Foi realizada a roda de contação de causos. A professora explicou os objetivos da proposta, apresentou os convidados, falou sobre as características e a função social dos causos orais e foi conduzindo o início da contação. Em seguida, de acordo com os assuntos que surgiam, os alunos foram participando comentando os causos narrados e perguntando sobre outros que já haviam escutado.

Para dar continuidade a esta etapa, na semana posterior, foram apresentadas em slides as características do gênero causo oral, exemplificando-as em vídeos por meio dos seguintes causos orais de Rolando Boldrin e Geraldinho Nogueira: Causo da procissão, Causo do papagaio e Causo da bicicleta.

Após a exibição, a professora voltou ao quadro e foi salientando cada característica do gênero nos vídeos vistos, citando uma característica do causo oral e os alunos anotando o que lembravam.

4) Oficina 1: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma coletiva

Primeiramente, foi exibida a roda de contação de causos sobre a Fazenda da Grama para observar oralmente aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Os alunos notaram as peculiaridades do jeito de contar os causos, como gestos, humor, tom de voz e expressões regionais. Sobre o tempo, destacaram as expressões como “naquela época” e “na época do meu pai”. Também ressaltaram a presença de personagens conhecidos e de testemunhas que presenciaram os fatos para dar aspecto de veracidade. Ainda conseguiram perceber o tipo de narrador usado.

Como próxima tarefa, foram analisados três causos escritos: “O causo do Caixeiro-viajante” de autor desconhecido, “Ai, que dor de dente” de Pedro Malasartes e “A árvore que dava dinheiro” do mesmo autor para serem observadas as características do gênero.

Na semana seguinte, foi escolhido o texto “Causo dos barulhos na Casa Grande” para ser retextualizado coletivamente, levando em consideração a transcrição prévia dele e atentando-se para as regras gramaticais da modalidade escrita. O texto retextualizado da etapa de trabalho coletivo não terá amostragem neste artigo, porque ela se compara aos passos da produção individual escolhida como amostragem, observada no item 6.

5) oficina 2: Desenvolvendo o domínio bimodal da língua

Na semana seguinte, a professora levou o texto retextualizado de forma digitada e três quadros para serem analisados e preenchidos coletivamente.

Primeiramente, o vídeo do Causo barulhos na Casa Grande foi reexibido para que fosse preenchido um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos, analisando a produção de sentido gerada. As observações foram feitas de forma coletiva e uma aluna escolhida para ser a redatora.

Em relação aos elementos paralinguísticos, a turma observou a fala de forma introspectiva,

num tom médio, com uma velocidade normal, fazendo uso de pausas e a presença de risos quando usa termos regionais. Sobre os elementos cinésicos, os alunos notaram que os ouvintes ficaram com o olhar concentrado na contadora e que algumas vezes os participantes interagiam com expressões de susto, surpresa e riso. Também salientaram que os contadores gesticulavam muito as mãos e que as pessoas estavam sentadas numa postura descontraída, típico de rodas de causos.

Em seguida, a observação foi feita entre o causo oral e o causo escrito, retextualizado na aula anterior coletivamente. Os alunos destacaram que o oral tem a fala de mais de um orador. Já sobre o causo escrito, eles observaram que só há a fala da contadora e que houve uma inserção na introdução ao começar pela marcação do tempo e do lugar. Ainda notaram que organizaram os fatos ao modificarem algumas ordens. A partir daí, foram falando o que eliminaram do causo oral no escrito: marcadores conversacionais (né, aí, oh), truncamentos e risos. Por seguinte, salientaram que foi preciso dar coerência a algumas partes e ainda que houve acréscimo de pontuação. Também que eliminaram aspectos secundários, como digressões, e que fizeram escolha vocabular para eliminar repetições, por exemplo.

Logo depois, o Causo dos barulhos na Casa grande, já digitado, foi projetado no quadro e entregue o terceiro quadro com os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), para que fosse modificado o necessário. E, assim, foi sendo realizada a reescrita do texto produzido coletivamente, considerando recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais, por meio do processo de retextualização propostos por Marcuschi (2010), com a mediação da professora.

6) Oficina 3: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma individual

Na semana seguinte, foram distribuídos diversos causos para serem retextualizados individualmente, levando em consideração a transcrição prévia deles. Um deles foi o Causo da ilha, escolhido aqui como amostragem. Ele foi retextualizado pelo aluno 6.

Quadro 1 – Transcrição do Causo da ilha

Orador não identificado: Dizem...
Sra. Elizeth: Ähn
Orador não identificado: Dizem que tem uma ilha que quando ela desce é:: porque o:::
Oradora não identificada: É eu também já ouvi essa história
((Risos))
Sra. Elizeth: Oh gente isso aí é outra coisa é igual eu falei para vocês é um mistério que a tal da ilha existe existe mesmo
((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:05:34 até 00:05:43)).
Sra. Elizeth: Não aqui ocês aqui devem conhecer o [Zeitona]... [Zeitona]... e o [Cural]... um dia [diz que prenderam] conseguiram lá pegar na corda... e amarrar a danada da ilha aí numa árvore quando ela estava aqui embaixo... Diz o:: pergunta o [Zeitona], vocês que conhecem o [Zeitona]... deu uma dor de cabeça nele... mas foi uma dor de cabeça que ele não estava aguentando... dona Maria Doca aqui que deveria estar que faleceu outro dia que vocês aqui devem ter conhecido quem]conheceu dona Maria [Doca]
Oradora não identificada: Conheci
Sra. Elizeth: Dona Maria [Doca] falou “vai lá e solta aquilo... Solta aquela ilha lá não prende não”... aí diz ele que ele ficou meio assustado e soltou a corda [realmente, de verdade]...
Oradora não identificada: E ele melhorou
Sra. Elizeth: Melhorou
Oradora não identificada: Já ouvi
Sra. Elizeth: E outro dia eu ri muito... ((risos)) nem sei por quê ela estava bem ali outro dia... [pertinho]
Orador não identificado: Ela tá descendo
Sra. Elizeth: Ah tudo bem mas aí a água geralmente a água... né quem faz isso e volta é o mar... a água doce geralmente ela só né... Como que ela volta... é um mistério né por isso que eu falo com vocês o açude ((ininteligível – 00:06:48))...
Professora Gleiciane: Mas o que que é Uma ilha e::
Sra. Elizeth: Uma ilha...
Oradora não identificada: Não é uma ilha né é um::
Sra. Elizeth: É um pedaço de terra flutuante
Oradora não identificada: Uma terra lá com...
Professora Gleiciane: Mas que mexe assim
Sra. Elizeth: Mexe ela desce por causa disso que ela desce
Orador não identificado: Depois sobe também
Oradora não identificada: E depois ela sobe aí dizem que quando ela sobe ela leva alguém com ela
((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:07:03))
Orador não identificado: ...terra com capim em cima... aí eu passei em volta para ver [se tinha algo] não tinha nada é só a terra com capim em cima
Sra. Elizeth: Mas você entrou... você mergulhou para ver o que tinha embaixo
Orador não identificado: Não
((Risos))
Orador não identificado: Não botei nem um dedo na água
((Risos))
Sra. Elizeth: Pois é... sabe lá o que que carrega essa ilha né pois é, eu queria ver o que tem embaixo
Orador não identificado: Depois [eu fiquei] bem longe dela do mesmo jeito

No bimestre anterior, foi feita uma avaliação diagnóstica, numa roda de contação informal e o aluno 6 produziu o seguinte texto:

Quadro 2 - Produção diagnóstica do aluno 6

Caboco D'agua

Dizem que no acude da fazenda da grama tem uma linda chamada caboco d'agua, as pessoas falam que uma mulher foi morta por um homem e jogada no acúde. as pessoas que entra no acúde ela puxa e a mata.

Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entrão alguns numcam saíram. Vivos de – lá.

Na avaliação diagnóstica do aluno 6, observa-se a ausência de letra maiúscula após o ponto final, também nome próprio escrito com letra minúscula em 'fazenda da grama' e várias palavras ortograficamente erradas, como: 'acude', 'acúde', 'entrão', 'numcam' e 'de – lá'. Também há inadequação na concordância verbal em 'as pessoas que entra'. Em relação à pontuação, o aluno cria frases sem coesão e, no último parágrafo, insere um ponto final antes da palavra "vivos" de forma desnecessária. Ele também apresenta dificuldade na paragrafação. Ainda há repetição da palavra "pessoas" e "açude" e do verbo "entrar", frases truncadas, como em: "Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entram alguns 'numcam' 'sairam' vivos 'de-la" em que se usa a conjunção "mas" sem haver contradição, provocando incoerência.

Após receber a transcrição do Causo da Ilha e realizar a retextualização do texto, seguindo a tabela com os processos propostos por Marcuschi (2010), o aluno 6 apresentou o seguinte texto:

Quadro 3 - Primeira produção do aluno 6 após aplicação das oficinas

Causo da ilha

Dizem quem tem uma ilha misteriosa, que quando ela descia é porque algo iria acontecer, eu falava que aquela ilha existia mesmo.

Um dia o Zeitona e o Cural desidiram prender a ilha, eles foram lá e pegaram a corda, amarraram a danada numa árvore. No mesmo dia Zeitona teve uma dor de cabeça que ele não estava aguentando. Dona Maria falou:

- Vai lá e solta aquela ilha, não prende ela não!

Ele ficou meio assustado e soltou-a.

Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado.

Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém.

Nela não tinha nada somente capim em cima.

Depois disso, eu fiquei bem lonje dela.

Na primeira produção individual do aluno 6, após a aplicação das oficinas 1, 2 e 3, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero causo e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), e tendo como base o texto transcrito (quadro 1), nota-se expressiva evolução nas habilidades de produção escrita.

Quadro 4 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 6

Estratégias de retextualização	
<p>1ª operação: Eliminação de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hesitações: ah..., eh..., o...o; - Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”; - Segmento de palavras iniciadas e não concluídas; - Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas. - Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses. 	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de inserção.</p>	<p>Sobre a pontuação, o aluno fez uso correto da paragrafação, dos dois-pontos e do travessão no diálogo. Também passou a utilizar a letra maiúscula após o ponto final.</p> <p>Ainda há dificuldade em relação ao emprego de ponto final numa pausa maior, como no segundo parágrafo.</p>
<p>3ª operação: Eliminam-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>É evidente o uso de estratégias para eliminar repetições como a utilização do pronome pessoal “ela” e do oblíquo “a” e da contração “dela” para substituir “ilha” e do pronome “ele” no lugar de “Zeitona”.</p>
<p>4ª operação: Introdz-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de inserção.</p>	<p>Realizou a divisão dos períodos compostos por vírgula em: “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém” e a marcação do adjunto adverbial anteposto em: “Depois disso, eu fiquei bem longe dela”.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu)).</p>	<p>Houve o acréscimo do pronome demonstrativo “aquela”, como estratégia de referenciação da palavra ilha, assim como o uso do “lá”.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de reconstrução em função da norma escrita.</p>	<p>O aluno soube reordenar as ações, eliminar da transcrição as estruturas truncadas e traçar uma ordenação sequencial. Apenas no primeiro parágrafo houve essa dificuldade.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de substituição tendendo a uma maior formalidade. Cuidado: uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar até uma falsa retextualização.</p>	<p>O aluno trocou “E melhorou” por “Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado”. E em “quando ela sobe ela leva alguém com ela”, houve substituição por “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém”.</p>

Houve inadequação ortográfica nas palavras ‘mistérioza’, ‘desidiram’e ‘lonje’. Observa-se tam-

bém a translineação inadequada da palavra “aquela” na segunda linha.

Em relação ao gênero causo, o aluno 6 manteve expressões que indicam regionalismo como “a danada”, respeitando, assim, o contínuo oralidade-letramento. Ainda utilizou a presença da testemunha: “existia mesmo” e “Dizem”, porém faltou identificar a localidade e o tempo.

Na semana seguinte, a professora entregou o texto para o aluno 6 para que fosse realizada a revisão, também apoiado na tabela com os processos de retextualização. Após, realizar essa etapa, o texto do aluno 6 ficou da seguinte forma:

Quadro 5 - Texto do aluno 6 após revisão

<p>Causo da ilha Dizem que tem uma ilha mistéioza, que quando isso descia é porque algo iria acontecer. Eu falava que ela existia mesmo. Até que um dia Zeitona e Cural desidiram prende-lá, eles foram, pegaram uma corda e amarraram a danada numa árvore. Quando Zeitona chegou em casa ele teve uma dor de cabeça que não estava aguentando. Dona Maria falou: - Vai e Solta aquela ilha, não prende ela não! Ele ficou meio assustado e solto-a. Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado. Quando ela subia, sempre levava alguém. Nela não tinha nada, somente capim em cima. Depois disso, eu fico bem lonje dela.</p>
--

Nota-se que, no primeiro parágrafo, o aluno fez a elipse do pronome “ela”, a troca da vírgula por ponto final e a substituição do substantivo “ilha” pelo pronome “ela”.

No segundo, também houve a substituição de “ilha” pelo pronome oblíquo ‘lá’. Ainda aconteceu a troca da conjunção “e” pela vírgula, mantendo esse conectivo apenas no último termo da enumeração. E também a eliminação da referência “lá” e a substituição da expressão “No mesmo dia” por “Quando Zeitona chegou em casa”.

No antepenúltimo parágrafo, houve a substituição de “ilha” pelo pronome “ela” e, em seguida, a eliminação do pronome “ela” para evitar repetição.

Já no penúltimo, o aluno 6 acrescentou uma vírgula para separar os períodos. E no último, houve a mudança do tempo verbal.

Dessa forma, observa-se que o aluno 6, no processo de revisão textual, empregou com maior frequência a segunda e a quarta operações para melhorar a pontuação e a terceira a fim de eliminar repetições, dando maior coesão ao texto. Os erros ortográficos se mantiveram assim como, em relação ao gênero causo, a ausência de referência à localidade e ao tempo.

A evolução em relação ao texto diagnóstico foi expressiva, já que nessa produção o aluno não usava parágrafo, utilizava letra minúscula após ponto final, repetia palavras e não utilizava adequadamente os sinais de pontuação.

7) Demais etapas da produção final

Entendendo a necessidade de o texto ter uma função social, conforme propõe a visão sociointeracional adotada pelos PCN (1998) e pela BNCC (2017) e também defendida neste artigo, e também descobrindo a importância do resgate cultural realizado por meio desta pesquisa, pensou-se numa produção final que permitisse a circulação dos textos para além dos muros da escola, a fim de que os causos ganhassem a relevância que merecem, dando destaque para gêneros textuais de esferas comunicativas menos prestigiadas, como sugere Soares (2001) e uma função social efetiva para o gênero, dando a ele dimensão social, como Bakhtin (2003) recomenda. Então foi promovida uma exposição cultural na Casa da Cultura do município de Rio Claro, algo de início distante para um trabalho escolar e de um subdistrito pouco valorizado e enxergado pelos munícipes.

Para ilustrar os causos, foi escolhido pelos alunos um colega da turma, por ter habilidade para esse fim.

Na semana seguinte, a turma escolheu o título da exposição. Após levantamento de algumas sugestões, chegou-se ao seguinte: “Fazenda da Grama: Causos e Encantos”.

Para que a exposição cultural tivesse um aspecto mais profissional, utilizou-se como materiais de divulgação banners em lona produzidos numa gráfica.

No dia da inauguração, os alunos e a comunidade foram no ônibus cedido pela prefeitura. Foi muito comovente vê-los chegando junto com a comunidade, antes dos demais, e vendo que o trabalho deles alcançou algo, a princípio, tão utópico. A cada banner visto com o nome deles, os olhares se encantavam, cumprindo-se assim a função social da escrita e a valorização e a inserção dos letramentos locais.

Na aula seguinte, foi realizada a autoavaliação do trabalho, conforme propõem Schneuwly e Dolz (2011). Os alunos destacaram aspectos evolutivos da produção textual, assim como os efeitos do projeto, como resgate cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber uma evolução significativa nas produções textuais dos alunos comparando a avaliação diagnóstica e a produção após a revisão textual. Foi possível a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, ao refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero em questão, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Foram reduzidas marcas inadequadas para o gênero textual proposto como a repetição de palavras, o uso de marcadores conversacionais, a ausência de referências, o uso de estruturas truncadas e a falta de ordenação sequencial, por meio da utilização da pontuação, da paragrafação, da escolha vocabular para redução de repetições, da referenciação e da reordenação das ideias por meio da coesão e coerência. Acrescentando que também é perceptível a compreensão do contínuo oralidade-letramento, uma vez que os discentes souberam manter algumas marcas de oralidade para não descaracterizar o gênero causo.

De acordo com Antunes (2016), uma prática capaz de desenvolver a competência da escrita é

aquela que leva o aluno à reflexão e análise do processo de escrever. Ao tratar a escrita como um processo, este trabalho pode desenvolver essas habilidades nos alunos, ampliando, então, a competência escrita e contribuindo para eliminar mitos como: escrever é difícil ou é um dom. A visão de escrita como processo, desenvolvida aqui por meio do trabalho de sequência didática, permitiu que o aluno entendesse o significado social da escrita a partir do momento que o seu texto circulou por todo município por meio da exposição cultural “Fazenda da Grama: Causos e Encantos”, rompendo os muros da escola. Ademais, os discentes observaram as condições de produção (tema, objetivos, destinatários, contexto de circulação, suporte, gênero textual e registro), posteriormente planejaram o seu texto, em seguida o executaram, revisaram até que chegasse ao texto final, refletindo sobre o processo, conforme orienta Antunes (2016).

Além disso, com o resgate dos causos, houve a inserção dos letramentos locais no espaço escolar, trabalhando com a visão de letramento dentro do modelo ideológico.

No entanto, ainda há aspectos linguísticos nos textos que precisam melhorar como o uso da concordância e da ortografia, detectados na 6ª operação proposta por Marcuschi (2010), em que são aplicadas estratégias de reconstrução em função da norma escrita. Assim, acredita-se que a aquisição de aspectos mais complexos da escrita precisa de um tratamento contínuo e de forma permanente.

A utilização da metodologia da pesquisa-ação, em que o aluno atua junto com o professor de forma protagonista, colaborou com o exercício prático da cidadania, por meio do uso social da escrita. Assim, os alunos participaram e influíram como sujeitos sociais e históricos, conforme Bakhtin (2003), inserindo-se na sociedade de forma atuante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Ser professor: representações sociais da profissão no curso de formação em exercício*. *In*: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005. Palestra. p. 318-326.

BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BERTI, Maria Mônica Gimenez. *Recursos coesivos em narrativas orais e escritas: uma sequência didática a partir de causos populares*. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

BORTONI-RICARDO. *Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC, 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: contexto, 2014, p. 29-39.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. p. 487-517, set./dez. 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

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

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY & DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

STORNILO, Juliana Pereira de Albuquerque; CRUZ, Maria Nazaré da. **Significando a formação inicial do professor alfabetizador**. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FOR-

MAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005. Palestra. P. 327-336

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

Gleiciane Rosa Vinote Rocha

Doutoranda em Língua Portuguesa pela UERJ e mestra em Letras pela UFRRJ (2018).

Email: gvinote@hotmail.com

Juliana Behrends de Souza

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol no Paraguai e mestra em Letras pela UFRRJ (2018).

Enviado em 30/08/2019.

Aceito em 30/10/2019.

A CONSTRUÇÃO DE REFERENTES EM MEMES: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS REFERENCIAIS

THE CONSTRUCTION OF REFERENTS IN MEMES: A STUDY ON REFERENTIAL PROCESSES

Franklin Oliveira Silva
Jorgea Karine da Silva Rosa
UESPI

Resumo: Os textos têm se reinventado em cada nova forma de comunicação, especialmente com o advento da internet. Misturando imagens e textos verbais, interagimos em novos formatos, o que nos tem motivado a elaborar um estudo sobre como se dá a construção de sentidos nessa mixagem virtual. Os memes enquanto gêneros textuais revelam essa peculiaridade e recebem, nesta investigação, atenção especial. O presente artigo apresenta uma análise de como o referente Bolsonaro é construído em memes, refletindo sobre as possíveis relações entre os processos referenciais e os propósitos comunicativos desse gênero. Embasado em teóricos como Cavalcante (2011), Dawkins (1976), Fontanella (2009), Kress, Leeuwen (2001), Koch (2008), Marcuschi (2010), Moraes (2011), Pinheiro (2012), Recuero (2006), Toledo (2009), esse trabalho tem natureza descritiva e qualitativa. O corpus coletado é composto por 20 memes selecionados com base nas seguintes condições: ter como referente principal o presidente Bolsonaro e ser composto por linguagem verbo-imagética. Percebemos, como resultados, uma construção crítica e bem humorada do referente, utilizando como processo principal a recategorização, que acontece, muitas vezes, pela relação entre imagem e palavra.

Palavras-chave: Referenciação. Processos referenciais. Meme.

Abstract: *Texts have been reinvented with the arrival of every new form of communication, this is especially true in the case of the internet. One change among others, memes emerge with peculiar characteristics regarding the construction of meanings and feelings. The present article intends to analyze how referent material is built in memes regarding Bolsonaro, reflecting on the possible relations between the referential processes and the communicative purposes of this genre. Based on theorists such as Cavalcante (2011), Dawkins (1976), Fontanella (2009), Kress, Leeuwen (2001), Koch (2008), Marcuschi (2010), Moraes (2011), Pinheiro (2012), Recuero (2006), Toledo (2009), this work is of a descriptive and qualitative nature. The collected corpus is composed of 20 memes selected based on the following conditions: having as a main reference the president Bolsonaro and being composed of verb-imagetic language. As a result, we can perceive a critical and humorous construction of the referent, using the recategorization that often takes place as the main process, looking at the relationship between image and word.*

Keywords: Referencing. Referential processes. Meme.

INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, várias manifestações linguageiras se destacaram por sua criatividade e expressividade, seja em bordões que se repetem em frases postadas no Facebook, Instagram ou Whatsapp; seja na forma de memes. Visto com o propósito de gerar humor, o meme revelou-se como instrumento de crítica e de engajamento importante nos dias atuais. Em sua elaboração, são orquestrados elementos significativos para o desempenho de seu papel, entre os quais se destacam elementos linguísticos e não linguísticos, os quais revelam processos referenciais que são responsáveis por formular e manter a coerência e coesão dentro de um texto, entre outras funções discursivas.

Sobre os processos referenciais, é importante destacarmos inicialmente que estamos tratando de uma abordagem sócio-cognitiva e interacional da linguagem, e como tratamos de um gênero em que é possível uma semiose de várias linguagens, não nos limitamos a uma análise exclusivamente da porção verbal do texto.

Nesse artigo, analisamos os processos referenciais envolvidos na construção e reconstrução do referente “Bolsonaro”, presidente eleito nas eleições de 2018 e tema de vários memes, os quais serviram de *corpus* para a nossa investigação. Observamos como os processos referenciais (re)elaboram esse referente nos memes coletados. Para isso, apresentamos a seguir alguns autores que abordam este gênero textual e, no tópico posterior, fazemos uma breve exposição dos processos que serviram de categorias identificadas e analisadas em nossa pesquisa.

2 O GÊNERO TEXTUAL “MEME”

Nessa pesquisa, consideramos o meme como um gênero textual e, para isso, julgamos pertinente apresentar, mesmo que de forma breve, um pouco do histórico do surgimento deste gênero e sua caracterização.

Inicialmente, o termo “meme” foi proposto pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra *O Gene Egoísta*, de 1976. Neste livro, Dawkins definiu meme como sendo um conjunto de ideias e comportamentos que são ensinados ou repassados socialmente. A palavra “meme” vem do grego “mime-ma” e significa “imitação/algo que é imitado”. Dawkins adotou este termo associando-o a “gene” e “memória”.

Exemplos de **memes** são melodias, ideias, «slogans», modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos. Da mesma forma como os **genes** se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. (DAWKINS, 1976, p. 148)(grifos nossos).

Nesta obra, Dawkins (1976) apresenta uma visão sobre meme diferente do que abordamos em nossa pesquisa, pois ainda o trata de forma “cultural”, enquanto que hoje o meme, reconhecido

e nomeado com este termo pelos usuários da língua, o consideram em sua manifestação virtual na internet.

As principais características de um meme, conforme Dawkins (1976), são a fecundidade (a capacidade de gerar cópia - o que segundo este autor é a característica mais importante), longevidade (a capacidade de o meme permanecer por muito tempo) e fidelidade de cópia (conseguir realizar uma imitação com a semelhança ao meme original). Essas características apontadas por Dawkins podem ser percebidas também em memes da internet, o que de certa forma nos revela uma relativa estabilidade para o reconhecimento do meme como gênero.

Esse gênero textual, da mesma forma que o meme proposto na concepção de Dawkins, tem como característica a necessidade de competir para a permanência no meio cultural e, dessa forma, viralizar. Para que isso aconteça, é necessário que o meme influencie o comportamento dos indivíduos, para que estes o repliquem nas redes por meio da imitação.

Fontanella (2009), ao definir o meme na internet, chama a atenção para uma diferença entre meme e vídeo viral:

Coloquialmente, os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir deferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, a medida que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original. (FONTANELLA, 2009, p. 8)

Fontanella diferencia o meme do vídeo viral, ao propor que o meme permite e motiva que sejam realizadas várias mudanças ao tempo em que viraliza, enquanto que o vídeo viral é replicado mas permanece em sua versão original.

Raquel Recuero (2006) fez um levantamento das características dos memes e propôs uma descrição, como podemos observar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Taxonomia dos memes

Tipo	Característica
a) Fidelidade de cópia	
Replicadores	Caracterizam-se por ter uma alta fidelidade ao meme original e uma reduzida variação, tendo a função principal de informar um fato.
Metamórficos	Os memes são altamente modificados e reinterpretados quando são repassados, estando inseridos em um contexto de debate, no qual são discutidos, recombinaos e transformados.
Miméticos	O meme mantém a essência do original e é apenas uma imitação, pois permanece a mesma personalização e a ordem estabelecida.
b) Longevidade	
Persistentes	São os memes que permanecem sendo repassados por um longo período de tempo, não ficam restritos somente ao momento, eles desaparecem e depois voltam com o tempo.

Voláteis	São aqueles que permanecem em um curto período de tempo nas redes e, quando são repassados, eles são alterados ou ficam esquecidos. Geralmente são associados a memes metamorfos, pois não são meramente esquecidos, mas transformados.
c) Fecundidade	
Epidêmicos	São aqueles que se espalham rapidamente pelas redes em um curto espaço de tempo, como uma epidemia
Fecundo	São os que se espalham não tão rapidamente como os epidêmicos ou/e não atingem um número grande de sites e se perdem no espaço por serem ou esquecidos ou transformados
d) Alcance	
Globais	Aparecem em diferentes weblogs em um curto intervalo de tempo, mas não possuem uma interação entre si
Locais	São memes que aparecem em weblogs semelhantes e apresentam uma relação comum dentro da mesma rede social, possuindo uma forte interação social

Fonte: Adaptado de Recuero (2006)

Em seu artigo, Toledo (2013) afirma que quando um usuário cria um meme e o compartilha, ele utiliza uma ideia inicial e, em seguida, a ideia vai sendo repassada entre os demais usuários. A criação desses textos é feita por meio de uma montagem de dois elementos: uma imagem de fundo que seja significativa e um texto. Essa combinação de linguagens é uma das formas mais comuns de elaboração de memes na internet. Percebemos nesse gênero textual uma recorrência (dentro dessa forma clássica de meme), do uso de letras maiúsculas de cor branca na formulação da porção verbal do texto. É importante destacar que esse formato não é obrigatório, e a porção verbal pode muitas vezes não ser utilizada na montagem do meme, que também pode ser formulado pela combinação de outras linguagens como a fotografia e a caricatura, por exemplo.

No ambiente virtual, informações, pensamentos e sentimentos devem ser transmitidos em recursos visuais claros e eficazes para tornar a disseminação de ideias mais fácil e aceitável. É por essas características que o meme da internet se espalha como um vírus em uma sociedade, com rapidez e em larga escala.

Recuero (2006) explica que os memes são replicadores, possuem a capacidade de gerar cópias de si mesmos. Logo, essas cópias vão se tornando mais virais e acessíveis a todos e de conhecimento comum. Partindo disso, pode-se afirmar que a imitação é uma das características mais importantes nesses textos. No ambiente da internet, isso se torna mais acentuado pelo fato de o meme ter uma rápida difusão de suas ideias, comportamentos, sentimentos, brincadeiras etc, contextualizada a partir dos aspectos sociais e culturais vivenciados (BARRETO, 2015).

Outras características do meme são: a variação, a transformação, a duração no meio e o alcance no público. Para esses textos permanecerem no meio cultural e serem repassados, eles dependem do seu efeito sobre os espectadores e de sua recepção no seu meio, além das possibilidades de recombinação e de transformação que ideias antigas sofrem para continuar atuando no meio digital. A aceitação

desses textos pode ser observada nas reações dos usuários da internet, os quais curtem, comentam e compartilham quando aceitam, ao tempo que ignoram, discordam em comentários ou marcam com “não gostei”.

Outra característica dos memes é que muitos deles parecem não ser planejados ou criados para uma audiência de massa, pois seu surgimento é dado de forma espontânea e, a partir daí, o coletivo irá aceitá-los ou negá-los. O compartilhamento de um meme por um determinado público, para o qual foi alvo da mensagem, faz com que o texto seja repassado para outros públicos e assim acontece o que é esperado para o gênero: a viralização.

Os memes são também uma importante ferramenta de críticas sociais e de denúncias. Com um tom muitas vezes irônico, sarcástico, eles tratam sobre problemas vigentes na sociedade. Conforme o contexto em que esses textos são expostos e replicados, tornam-se importantes deflagradores de sentidos que assumem um lugar de destaque nas redes. Além disso, os memes digitais possuem ações sociais dinâmicas, de conteúdos preestabelecidos e demarcados e de estilo próprio. Sua composição está adequada ao ciberespaço, com elementos multimodais (CASTRO E CARDOSO, 2015). A multimodalidade diz respeito, de modo amplo, ao uso de variados recursos semióticos para a construção de sentidos.

Analisar os memes é observar os diferentes aspectos da nossa cultura expostos nesse gênero, o qual representa os hábitos e os comportamentos na contemporaneidade, pois o meme é visto como um produto dessa cultura e faz parte do nosso cotidiano, refletindo as novas formas de comunicação e sentido.

Shifman (2014) chama a atenção para os conteúdos dos memes que, segundo ela, “participam de um debate normativo sobre como o mundo deveria ser e qual a melhor forma de alcançar este objetivo”. A autora ainda afirma que o meme pode agir como modo de persuasão, ação popular e discussão pública. (SHIFMAN, 2014, p. 122-123). Esse aspecto argumentativo é o que nos motiva a buscar entender como os sentidos são orientados de forma a guiar o interlocutor a aceitar um posicionamento construído no gênero meme. Neste artigo, analisamos essa construção por meio de processos referenciais. Sobre esse tema, tratamos no próximo tópico.

3 OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Na construção dos sentidos do texto, consideramos alguns estudos importantes para a Linguística Textual, os quais serão tomados como base fundamental para as análises que propomos neste artigo. Entre esses estudos, escolhemos o aporte teórico sobre o fenômeno da referenciação que é uma atividade discursiva que resulta na construção de referentes ou objetos de discurso (CAVALCANTE, 2012). Cavalcante, Pinheiro e Lins (2010, p. 233-234), afirmam que a referenciação é

O processo pelo qual, no entorno sociognitivo-discursivo e interacional, os referentes se (re)constróem. Trata-se, portanto, de um ponto de vista cognitivo-discursivo, e é por isso que se diz que a referenciação é um processo em permanente elaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e

completado por inferências várias.

Esses processos de elaboração da realidade são, como afirmam Cavalcante, Pinheiro e Lins (2010), uma constante negociação de sentidos entre os interlocutores, por isso é considerado como um processo e não algo acabado. Esse fenômeno foi inicialmente estudado pela materialização de referentes no texto, oportunizada pelas expressões referenciais. Sobre essas expressões e suas funções, Koch (2002) afirma que:

A função das expressões referenciais não é apenas referir. Pelo contrário, como multifuncionais que são, elas contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva. (KOCH, 2002, p.106).

Estas funções sinalizam, nas pesquisas sobre referenciação, a importância de se investigar a elaboração da realidade orientada pelas pistas linguísticas (ou por outras pistas) em que os referentes são ativados e reativados nos textos. As expressões referenciais apresentam dois processos: introdução referencial e manutenção referencial.

Partindo do que foi mencionado, os processos referenciais proporcionam ao texto uma coesão e coerência com intenção de fazer com que o leitor compreenda o que está sendo informado e desenvolva sua capacidade de formular, transmitir e recriar suas ideias. No tópico a seguir, apresentamos o primeiro processo referencial responsável pela “aparição” do referente no texto.

3.1 INTRODUÇÃO REFERENCIAL

As introduções referenciais ocorrem quando um “objeto de discurso” que não havia sido ainda apresentado é introduzido no texto sem que haja qualquer elemento do discurso a que ele esteja fazendo remissão. De acordo com a classificação de Koch e Elias (2009), há dois tipos de introduções referenciais.

- Ativação “não-ancorada” - Não estão relacionados a nenhum elemento do contexto e um objeto de discurso totalmente novo é introduzido.
- Ativação “ancorada” – Um elemento novo é introduzido, mas possuindo relação com algum objeto já mencionado anteriormente no contexto.

A classificação de ativação não ancorada é chamada por Cavalcante (2012) de introdução referencial e a ativação ancorada é nomeada como anáfora indireta por ser caracterizada como a introdução de um elemento ligado a um referente já citado. Nem sempre um termo novo será literalmente uma introdução referencial, pois pode estar ancorado a uma ideia ou a elementos dentro do texto, como no exemplo a seguir:

Exemplo 1

Joãozinho

A professora de matemática pergunta ao Joãozinho:

- Joãozinho, tem três passarinhos no galho de uma árvore. Você pega sua espingardinha e mata um. Quantos ficam no galho?

- Nenhum, professora. –Responde ele.

- Como não, Joãozinho? Pense bem... você tem 3 passarinhos e mata um. Quantos sobram?

- Nenhum, professora. Quando eu acertar o primeiro os outros dois saem voando e não sobra nenhum no galho.

- Bem, Joãozinho, a resposta não foi correta, mas eu gosto muito do seu jeito de pensar.

Assim, diz Joãozinho:

- Professora, eu também tenho uma perguntinha. Ali no banco do jardim estão sentadas três moças. Uma está comendo um sorvete, a outra está chupando um sorvete e a outra está mordendo um sorvete. Qual delas é a casada?

A professora, muito constrangida e vermelha, pensa um pouco e responde:

- Bem, acho que é a que está chupando o sorvete.

E o Joãozinho:

- Errado, professora, é a que está com aliança no dedo, mas eu gosto muito de sua maneira de pensar... (piada da internet, citada por CAVALCANTE e COSTA, 2006, p.13).

Segundo Cavalcante e Costa (2006), o referente professora de matemática, introduzido no exemplo (1), aparentemente pode ser confundido com uma introdução referencial, mas o fato de ser uma “piada de Joãozinho”, ativa na memória compartilhada um referente já conhecido em outros textos com essa temática, e dessa forma, Cavalcante e Costa consideram esse processo uma anáfora, não uma introdução.

Sobre essas construções, destacamos o pensamento de Cavalcante (2004):

Mesmo quando os referentes são iniciados no discurso, estão respaldados por um contrato tácito de co-participação do destinatário, que aceita a responder em alguma medida à atividade que lhe é solicitada. Se se lê, por exemplo, no começo de uma reportagem: “Pesquisa derruba o mito de que os internautas são desmiolados, sedentários e misantropos”, o referente de “os internautas” aparece pela primeira vez no universo discursivo que está sendo criado, e não há sequer uma indicação do que o termo signifique, nem uma âncora anterior em que o referente se apoie. O que existe é uma pressuposição pragmática de que o co-enunciador sabe do que se trata, e de que, mesmo que não saiba exatamente, alguns indícios contextuais posteriores o levarão a reconstruir o objeto de discurso, ainda que vagamente. (CAVALCANTE, 2004, p. 1).

Portanto, os conhecimentos prévios serão sempre necessários para algumas e sua ativação colaborará para identificar se se trata de uma introdução referencial ou de uma anáfora, além de saber relacioná-las. Apresentamos no tópico seguinte o processo das anáforas e suas características.

3.2 Anáforas

São caracterizadas como a retomada ou a remissão de referentes. Responsáveis por dar continuidade ao texto, elas podem retomar um referente totalmente, como as anáforas diretas, ou parcialmente, como as anáforas indiretas ou encapsuladoras.

Cavalcante (2003) explica essa classificação:

Dividiremos as anáforas, em primeiro lugar (pelo parâmetro da referencialidade), em dois grupos – aquelas que operam uma retomada, que pode ser total (correferencial) ou parcial, e aquelas que não retomam referentes, apenas fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto; este último subgrupo engloba as anáforas indiretas e os encapsulamentos (CAVALCANTE, 2003, p. 109).

Apresentamos a seguir as subclassificações das anáforas de acordo com os critérios apontados por Cavalcante (2012).

- Anáforas diretas ou correferenciais – retomam os referentes já citados no texto. Nesse caso, não importa se o processo referencial remete a um referente mencionado anteriormente ou prospectivamente.
- Anáforas indiretas – acontece quando um novo referente no discurso é apresentado no texto como já conhecido, por conta das estratégias sociocognitivas do texto. Para Cavalcante (2012, p. 126), as anáforas indiretas evidenciam três aspectos: “a não vinculação da anáfora com a correferencialidade; introdução de um novo referente e o status de referente novo expresso no contexto como conhecido”. Logo, não precisa de um referente que esteja explícito no texto, ele aparece como novo, mas na verdade é uma anáfora.
- Anáforas encapsuladoras – nessa estratégia, a expressão referencial resume um conteúdo textual e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido, elas rotulam uma informação e induzem o co-enunciador sobre como se espera que o conteúdo seja interpretado (CAVALCANTE, 2003).

No exemplo a seguir, exposto por Cavalcante (2012), entendemos como funcionam as anáforas:

Exemplo 2

Ensino

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:

‘Coitado, até essa hora no serviço pesado’.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.

(PRADO, A. Poesia reunida. São Paulo: Siciliano, 1991.
Citado por CAVALCANTE, 2012, p.124)

Podemos observar que o referente “mãe” é introduzido primeiramente no texto e não possui nenhuma ligação já citada antes, o que caracteriza uma introdução referencial. Mais adiante, temos o pronome “ela”, que retoma o referente “mãe”, por isso é considerada uma anáfora direta ou correferencial. Notamos também que a anáfora “o pai” aparece pela primeira vez no texto, mas essa expressão é apresentada no contexto como se já fosse conhecida, podendo-se notar pela presença do artigo definido “o”, que indica para o leitor que ele já deve saber do que se trata.

Além da introdução referencial e das anáforas, existe outra estratégia, a recategorização ou refocalização. Aqui, ocorre uma desfocalização de um referente citado, um novo referente é introduzido chamando atenção para si, mas logo depois o referente primeiro é reativado novamente e com ele novas informações. O referente principal sofre modificações no decorrer do processo da construção discursiva.

De acordo com Cavalcante (2012):

A recategorização referencial diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar a seu texto, mas também a outras intenções expressivas, poéticas etc.: as funções discursivas da transformação ou recategorização de um referente são muito diversificadas e seria impossível fechá-las numa única classificação. (CAVALCANTE, 2012, p. 106)

O processo de recategorização causa um efeito na linguagem que proporciona um efeito de sentido dentro dos textos. Conforme o referente aparece no texto, ele vai sendo construído com mais detalhes e a visão sobre o referente vai sendo formada mais especificamente. O processo de recategorização é importante para a tessitura do texto (CAVALCANTE, 2012). Além disso, são os acréscimos explícitos ou implícitos postos no texto que favorecem a progressão referencial. As expressões recategorizadoras têm como uma de suas funções discursivas explicitar o posicionamento do locutor ou de outros enunciadores no texto (CAVALCANTE, LIMA, 2013).

A linguagem vai portanto moldando o referente que está sendo construído e, de acordo com o ponto de vista de cada sujeito, esse referente vai sendo reelaborado e adequado às várias interpretações que são percebidas. A mesma realidade permite que referentes sejam apresentados de formas diferentes a cada ponto de vista. O sujeito passa a ter várias possibilidades linguístico-discursivas para formular um referente.

No tópico seguinte, apresentamos nossa análise de alguns memes e como os processos referenciais ajudam na construção desse gênero.

4 BOLSONARO EM MEMES: A (RE) CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Antes de iniciarmos a apresentação das análises, destacamos que a metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter qualitativo e descritiva, com um *corpus* composto por de 20 memes, coletados no período de 18 de fevereiro a 29 de maio de 2019. Para a seleção dos exemplares, restringimo-nos a selecionar apenas aqueles que tivessem como referente principal o presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e que fossem compostos por linguagem verbo-imagética. Os memes foram coletados de diferentes fontes, seguindo os critérios anteriormente apontados.

Nossa análise conta com uma breve explicação do contexto em que o meme foi produzido e, em seguida, a classificação e análise dos processos referenciais que concorrem para construir e reconstruir o referente. Por fim, analisamos o papel dos processos referenciais identificados na elaboração e recepção do gênero meme.



Disponível em: <https://goo.gl/images/bGU6Lg>. Acessado em: 18/02/2019.

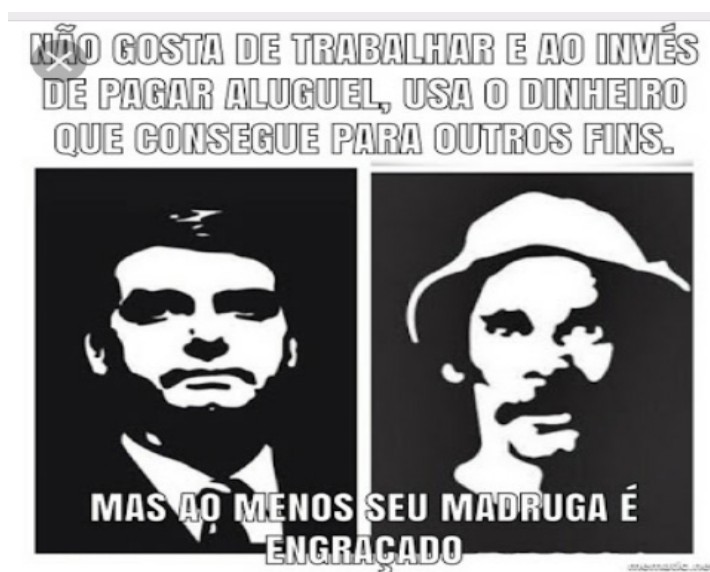
No exemplo (3), observamos um meme publicado em 2017, depois que algumas notícias sobre o atual presidente do Brasil foram expostas à sociedade. Entre essas notícias, um fato que ocorreu em 1986/1987, quando Jair Bolsonaro foi acusado de elaborar um plano de explodir bombas em alguns lugares estratégicos do Rio de Janeiro, quando ele ainda era do Exército. Ele alega, em uma entrevista publicada pela VEJA, que iria fazer isso para chamar a atenção dos superiores pelos baixos salários e descaso com os quartéis.

Atualmente, o presidente ficou conhecido por chamar o MST de terroristas, o que gerou uma desavença por parte da população que discorda da fala do presidente. Este meme tem como textos fontes: *O artigo em VEJA e a prisão de Bolsonaro nos anos 1980, Bolsonaro foi acusado de plano para explodir bombas em unidades militares em 1987, Bolsonaro fala em tratar o MST como grupo terrorista.* O meme do exemplo (3) reflete esse momento da campanha do atual presidente do Brasil.

Em relação à composição do meme do exemplo (3), verificamos uma imagem do rosto do

presidente Bolsonaro, com uma suástica em sua testa e duas sentenças, uma na parte superior que diz: “Tentei implantar bombas para explodir quartéis” e outra na parte inferior com a mensagem: “E tenho a cara de pau de chamar outros de terrorista”. Nesse meme, identificamos alguns processos referenciais: O referente foi introduzido pela imagem do Presidente. Retomado pela expressão “cara de pau”, que é chamado de anáfora direta, pois está se referindo ao referente Bolsonaro, o referente também sofre uma recategorização quanto a expressão “E tenho a cara de pau de chamar outros de terrorista”, que fica implícito que o referente “Bolsonaro” é um terrorista, o que recebe a confirmação da suástica desenhada em sua testa.

Destacamos nesse exemplo o papel fundamental da semiose articulada entre a imagem e a porção verbal, pois em uma estratégia de complementariedade ou de reforço, uma linguagem colabora com a outra. Outro caso em que a amalgama verbo-imagética presente no exemplo 4 a seguir:



Disponível em: <https://goo.gl/images/RnhtsR>. Acessado em: 18/02/2019.

No exemplo (4), vemos a imagem do presidente da República, Jair Bolsonaro, e de um personagem humorístico, Seu Madruga. Esse personagem pertence ao elenco do seriado mexicano El Chavo del Ocho (Chaves, no Brasil), que é exibido no Brasil pela rede de televisão SBT. Seu Madruga é um dos moradores da vila, mora na casa nº 72. O personagem de Raón Valdés é conhecido por sempre apanhar de dona Florinda, além de viver fugindo das cobranças do Seu Barriga, dono da vila. Seu Madruga devia 14 meses de aluguel atrasado ao dono da vila.

O meme acima é construído por duas imagens de dois personagens diferentes, mas que apresentam um contexto semelhante, em preto e branco. Duas sentenças, uma na parte superior que diz: “*Não gosta de trabalhar e ao invés de pagar aluguel, usa o dinheiro que consegue para outros fins.*” E outra na parte inferior: “*Mas ao menos seu Madruga é engraçado.*”

Os processos referenciais encontrados nesse meme são revelados em uma composição parecida com a do gênero textual “adivinha”, em que um conceito é dado para que o referente seja adivinhado pelo interlocutor. No caso do exemplo (4), podemos dizer que as imagens de Bolsonaro

e de Seu Madruga podem funcionar como introdução referencial, e as sentenças superior e inferior funcionariam, nesse caminho de leitura, como retomada direta dos referentes, confirmando a imagem de Seu Madruga como já é reconhecido no seriado Chaves, e a recategorização de Bolsonaro como “aquele que não gosta de trabalhar e que usa dinheiro que consegue para outros fins”. Outro exemplo parecido com este é o exemplo 5 a seguir:



Disponível em: <https://goo.gl/images/2wnM5y>. Acessado em: 28/05/2019.

O exemplo (5) é formado por dois quadros, uma montagem de duas imagens: o corpo é a representação do Titã lobo Thanos, personagem do filme Vingadores, com a manopla e as joias do infinito, e a cabeça do Presidente do Brasil. Na primeira imagem temos o Presidente sorrindo e uma sentença na parte inferior com os dizeres “Que todos os bandidos e vagabundos morram”. Enquanto que na parte inferior temos uma segunda montagem, e nessa o Presidente está com metade do seu corpo desaparecendo e uma expressão facial assustada.

Para quem não conhece, no filme Os Vingadores, o titã Thanos busca as joias do infinito para equilibrar o universo e permeiar a paz no mundo. No filme, quando ele coloca a manopla com as joias e estala os dedos, metade da população desaparece se tornando pó. Vemos, no exemplo 3, que o referente é introduzido pela imagem do Presidente do Brasil com a manopla do infinito. Consideramos, assim, que ele é recategorizado duas vezes: na primeira imagem, como o titã Thanos, e na segunda imagem, como sendo um bandido e vagabundo, pois como no filme o desejo do Titã Thanos é realizado e metade da população desaparece, no meme quando há a representação da concretização do “desejo” do Bolsonaro ele vai se tornando pó.

Percebemos, como resultados de nossas análises, que no gênero meme os processos referenciais de introdução e anáfora são presentes, tanto na porção verbal quanto na porção imagética, com a conjugação desses elementos que possibilitam, inclusive, a remodelação do referente, provocando o

humor crítico comum ao gênero. Vimos também que a recategorização no gênero meme pode ocorrer por meio da imagem, sem que seja necessária uma retomada lexical com acréscimos de informação, e dessa forma as imagens corroboram para que o fenômeno de recategorização seja possível e acessível ao interlocutor.

Por último, e ainda como resultados, confirmamos a necessidade de que o interlocutor possua conhecimentos prévios sobre as informações ativadas e moduladas no gênero meme.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o gênero meme refletindo sobre as possíveis relações entre os processos referenciais e a construção de sentidos neste gênero, além de propor uma descrição das estratégias de textualização relacionadas ao fenômeno de referência. Pudemos observar, conforme a análise aqui apresentada, que analisar as manifestações linguísticas e não linguísticas presentes nos memes e relacioná-las aos propósitos comunicativos e às funções sociais desses textos são de suprema importância para a compreensão e construção comunicativas de interação.

Percebemos ainda que os elementos verbais e imagéticos compõem uma semiose e, dessa forma, o leitor deve ficar atento às informações expressas nas várias linguagens presentes no gênero meme, além da possibilidade de inferências na (re)construção do referente com a interrelação entre a imagem e o texto

Acreditamos que este trabalho tem grande importância para os estudos de referência e de gênero, especialmente os gêneros digitais, pois ajuda a entender o fenômeno de referência presente em produções textuais veiculadas no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

BLACKMORE, S. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de; CARDOSO, Thiago Gonçalves. Memes: os replicadores de informação. In: *Anais eletrônicos do VI ENPOLE*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Janeiro de 2015. Disponível em <http://enpoleufs.com.br/textos/Lorena_Gomes.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

CAVALCANTE, Mônica. Processos de referência: uma revisão classificatória. In: *Anais do XIX ENANPOLL*. Alagoas: UFAL, 2004.

CAVALCANTE, M. M. *Referência: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M.M. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 44, Campinas, IEL/Unicamp, pp. 105-118.

DAWKINS, Richard. *O Gene egoísta*. Tradução de Geraldo H.M. Florsheim. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

FONTANELLA, Fernando. O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática da memesfera. In: *Anais do III Simpósio Nacional da ABCiber*, São Paulo, 2009.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication. Oxford University Press, 2001. p. 1-21. In LIMA, G.O.S. CASTRO, L.G.F. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 10, n. 16, 2016. Disponível: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13702>.

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

KOCH, I.G.V; ELIAS, Maria Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C.; (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construções de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-80.

MORAES, Francine; MENDES, Gustavo; LUCARELLI, Talita. Memes na internet: a web 2.0 como espaço fecundo para propagação. In: *Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* In: Recife, 2011.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RECUERO, Raquel. Memes em Weblogs: proposta de uma taxonomia. Disponível em: www.raquel-recuero.com/campos2006. Acessado em: 28/02/19.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SILVA, Franklin Oliveira. *Formas e Funções das introduções referenciais*. 2013. 127f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/ RJ*, v.15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

TOLEDO, Gustavo Leal. *Controvérsias Meméticas: a ciência dos memes e o darwinismo universal em Dawkins, Dennet e Blackmore*. 2009. 471f. Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TOLEDO, Gustavo Leal. Uma crítica à memética de Susan Blackmore. *Revista de Filosofia Aurora*. Curitiba, v. 25, n. 36, p. 179-195, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?ddd1=7770&ddd99=view>. Acesso em: 18 jun. 2019.

WAIZBORT, Ricardo. Dos genes aos memes: a emergência do replicador cultural. *Episteme*, Porto

Alegre, n.16, p.23-44, jan./jun. 2003.

Franklin Oliveira Silva

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), membro do grupo de pesquisa PROTEXTO (UFC) e Vice-Líder do grupo de pesquisa GETEXTO (UESPI). Professor do curso de Licenciatura Plena em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí e do Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI. Email: franklinoliveira@gmail.com

Jorgea Karine da Silva Rosa

Bolsista PIBIC e Aluna do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português (UESPI), orientada do Prof. Dr. Franklin Oliveira Silva. Email: jorgeakarine2016@gmail.com

Enviado em 10/08/2019.

Aceito em 30/09/2019.

GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA DAS EXPLICAÇÕES: UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

EXPLANATORY FAMILY TEXT GENRES: A SYSTEMIC-FUNCTIONAL STUDY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

**Cristiane Fuzer
Litiele Oestreich
UFSM**

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar textos com potencial para instanciar gêneros da família das Explicações em livros didáticos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. A partir de pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Para confirmar as instanciações dos gêneros explicativos, foram analisadas as funções do sistema de Transitividade e identificadas as etapas e fases de gênero em oito textos selecionados da coleção “Português: Linguagens”. Os resultados das análises apontam a existência de cinco textos do gênero Explicação Fatorial, dois textos do gênero Explicação Sequencial e um macrogênero, que corresponde à combinação de Explicação Consequencial com Procedimento. De modo geral, os textos atendem a dois propósitos: explicar fenômenos a partir de causas e efeitos de acordo com cada gênero instanciado e servir de suporte para explicar conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Gênero de Texto; Livro Didático de Língua Portuguesa.

Abstract: *The purpose of this study is to analyze texts with potential to instantiate genres from the family of Explanations in textbooks of Portuguese Language for the final years of elementary school. Based on assumptions of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). To confirm the instantiations of the explanatory genres, we analyse the functions of the Transitivity system and we identified the stages and phases of the genre in eight texts selected from “Português: Linguagens” collection. . The results of the analyzes indicated the existence of five texts of the Factorial Explanation genre, two texts of Sequential Explanation genre and one macrogenre, which corresponds to the combination of a Consequential Explanation with Procedure. In general, the texts serve two purposes: explain phenomena from causes and effects according to each instantiated genre and serve as a support to explain contents of the Portuguese language discipline.*

Keywords: *Systemic Functional Linguistics; Genre of Text; Textbook of Portuguese Language.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa maior¹ que reúne investigações sobre gêneros de texto na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional em uso no contexto escolar brasileiro. A partir desse estudo, espera-se contribuir para um trabalho de consciência linguística visando ao desenvolvimento proficiente da leitura e produção textual como prática social (FUZER, 2014, p. 7), somando-se a estudos que visam identificar e descrever gêneros de texto que estruturam o conhecimento nos diversos campos do conhecimento.

No campo da História, por exemplo, Weber (2019) sistematizou características fundamentais dos gêneros Relato Histórico e Relato Histórico Explicativo em uma unidade sobre Ditadura Civil-Militar em um livro didático (doravante LD) do 9º Ano. No campo das Ciências Naturais, Caels (2016), no contexto escolar português, mapeou gêneros em manuais para o ensino de ciências naturais e demonstrou que o gênero explicação sequencial é usado para explicar processos naturais, enquanto protocolo, relatório e explicação consequencial são usados para socializar a ciência. No contexto brasileiro, Silva (2016) identificou recorrência de gêneros da família dos Relatórios, Explicações e Procedimentos em duas coleções de livros didáticos do 6º Ano do ensino fundamental.

No que se refere às Explicações, Martin e Rose (2008) destacam que os gêneros dessa família são utilizados pela ciência para “semiotizar” o mundo e são recorrentes em textos da área das Ciências Naturais, carregados de tecnicidade e abstração. O estudo de Moyano (2013) em manuais de Biologia confirma essa tendência. Além disso, Paula e Pinton (2017) constataram, em manuais de Geografia para o 6º Ano do ensino fundamental, que os gêneros da família das Explicações constroem o conhecimento da geografia humana.

Não obstante, no campo disciplinar de Língua Portuguesa, estudos com foco nas Explicações ainda têm muito a revelar sobre o papel dos gêneros dessa família na construção do conhecimento dessa área, a exemplo da pesquisa de Carginin (2016), que analisa textos presentes nos LDs de uma coleção para os anos finais do ensino fundamental.

O ensino que faz sentido, de acordo com Rose e Martin (2012), é aquele que oportuniza aos alunos o conhecimento explícito sobre a linguagem utilizada para escrever e negociar o currículo em sala de aula. Nesse caminho, a análise de gêneros da família das Explicações torna-se importante para verificar de que forma esses gêneros estão organizados e como eles contribuem para a construção de conhecimentos.

Na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), base teórico-metodológica do presente trabalho, gênero de texto é definido como “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos específicos”² (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Tendo essa perspectiva em vista, este estudo objetiva analisar textos com potencial para instanciar gêneros da família das Explicações presentes em diferentes seções de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.

¹ Projeto de pesquisa “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional – fase 2” (GAP/CAL 048931), vinculado à linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social e ao Grupo de Pesquisa SAL – Sistêmica, Ambientes e Linguagens.

² As traduções são de responsabilidade das autoras deste artigo.

Sabendo-se que, nos LDs, textos explicativos podem ser usados tanto para explicar conteúdos da área disciplinar de Língua Portuguesa, quanto informar sobre assuntos de diferentes campos do conhecimento, os textos selecionados têm a autoria atribuída a vozes externas e, portanto, foram trazidos de outros contextos para os LD's.

Para a análise léxico-gramatical, são utilizadas funções do sistema de Transitividade da Gramática Sistemico-Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), a qual corrobora a identificação das etapas e fases do gênero em estudo (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

Para atender aos propósitos do estudo, este artigo está organizado, além desta Introdução, em mais cinco seções. Apresenta-se a perspectiva de gênero de texto com base na LSF e, em seguida, os principais tipos de orações e seus componentes do sistema de Transitividade da GSF. Posteriormente, expõe-se a organização metodológica do *corpus* analisado; na sequência, apresentam-se os resultados das análises e, por fim, as considerações finais.

GÊNERO DE TEXTO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Durante um período de três décadas, na Austrália, um grupo de pesquisadores dedicou-se a atividades de letramento curricular com foco em gêneros de texto e a desenvolver uma metodologia de ensino com base nos princípios da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1989, 1994, 2004). À vista disso, tinham o propósito de melhorar a leitura e escrita de textos de diferentes gêneros por estudantes em qualquer disciplina do currículo escolar (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 20). As atividades promovidas por J. R. Martin e David Rose consolidaram-se em um projeto que ficou conhecido como “Escola de Sydney”. Em seu percurso de pesquisa, os linguistas australianos perceberam a existência de características específicas que se faziam presentes nos gêneros utilizados para o ensino de conteúdos do currículo escolar (MARTIN; ROSE, 2008).

Como resultado de uma sistematização de estudos realizados por vários pesquisadores australianos, os autores organizaram os gêneros em famílias de acordo com o propósito, a estrutura esquemática (etapas e fases) e características linguísticas em comum. Cada família de gênero, portanto, indica um propósito geral que o texto cumprirá ao fim de sua leitura: envolver, avaliar ou informar (MARTIN; ROSE, 2008).

Quando se estuda sobre alguma doença que está em evidência, por exemplo, é corrente encontrar o uso de definições técnicas que auxiliem a construção do conhecimento sobre sua transmissão, quais as consequências para o corpo e de que forma isso se dá. Os textos, cujo vocabulário pode ser complexo, constroem esses conhecimentos e são recorrentes nas famílias de gêneros denominadas Relatórios e Explicações, por meio das quais coisas e processos são generalizados. Os Relatórios classificam e descrevem, ao passo que as Explicações explicam causas e efeitos (MARTIN; ROSE, 2008). Essas duas famílias de gêneros, em especial, juntamente com os Procedimentos e os Relatos Procedimentais, são dominantes em áreas naturais, como física, biologia, anatomia e astronomia, uma vez que funcionam para explicar conteúdos cuja linguagem pode ser abstrata. Nas palavras de Martin e Rose (2008, p. 141, tradução nossa), são maneiras regulares que a ciência utiliza para “semiotizar” o mundo.

As Explicações, por sua vez, estão relacionadas a “explicar como o processo acontece. Para este fim, elas implicam sequências de causas e efeitos: o processo x ocorre, assim, o processo y resulta, o que, por sua vez, causa o processo z e assim por diante” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 150). Essa família agrupa quatro gêneros específicos: Explicação Sequencial, que propõe a formação de uma sequência simples de causas e efeitos; Explicação Fatorial, que envolve múltiplas causas; Explicação Consequencial, que envolve múltiplos efeitos; e Explicação Condicional, na qual os efeitos são variáveis de acordo com as condições (MARTIN; ROSE, 2008). O Quadro 1 apresenta os gêneros da família das Explicações, os quais se organizam por meio de propósitos e de etapas.

Quadro 1 – Mapeamento dos gêneros da família das Explicações

	Gênero	Propósito	Etapa
Explicações	Explicação Sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Explicação Condicional	Explicar causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	Explicação Fatorial	Explicar múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	Explicação Consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência

Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012, p. 124).

Para cada um dos quatro gêneros explicativos existe uma estrutura típica – a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) –, a qual se espera que seja seguida. As Explicações Sequenciais referem-se, como o nome sugere, a uma sequência de etapas que se sucedem; são constituídas a partir de uma série de eventos, dentre os quais há uma relação causal obrigatória (MARTIN; ROSE, 2008). Entender uma sequência, entretanto, depende não apenas das relações lógicas, mas também das relações lexicais. Nas Explicações Condicionais, também há uma relação causal obrigatória entre eventos, porém, estes constroem efeitos como contingentes em fatores variáveis (MARTIN; ROSE, 2008). Nas Explicações Fatoriais, a explicação se dá a partir de mais de um fator contribuinte, cada qual constituindo uma etapa; assim, o fator é anunciado para depois ser explicado. Nas Explicações Consequenciais, por sua vez, um único evento resulta em uma ou mais consequências, em que cada uma constitui uma etapa da explicação (MARTIN; ROSE, 2008).

É importante, ainda, destacar que os Procedimentos assemelham-se às Explicações – sobretudo à Explicação Sequencial – pelo fato de explicarem como algo acontece de maneira sequenciadora, no entanto, sua natureza maior é precisamente instruir o leitor. De acordo com Martin e Rose (2008), os “Procedimentos são textos pedagógicos que ensinam ao leitor como realizar uma sequência especializada de atividades em relação a determinados objetos e locais” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 182, tradução nossa). As orientações fornecidas pelos Procedimentos podem dar-se de forma não verbal, apenas com demonstrações físicas, mas a maneira mais usual é a instrução vir acompanhada de linguagem verbal, pois mesmo a mera demonstração física, adicionalmente, pode ser realizada com

a instrução verbal. Nos Procedimentos escritos, conforme apontam os autores, objetos e locais aos quais são fornecidas as instruções são nomeados de forma explícita, e o leitor é orientado sobre o que fazer passo a passo (MARTIN; ROSE, 2008).

A teoria sistêmico-funcional sustenta que alguns gêneros de texto podem combinar-se com outros gêneros, formando um “complexo de gêneros”, o que proporciona ao texto um propósito maior: desempenhar funções de elaboração, extensão ou intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Cada gênero de texto se caracteriza por determinadas recorrências linguísticas, havendo maior ou menor proeminência de um ou mais sistemas léxico-gramaticais, dentre os quais está o sistema de Transitividade, cujas categorias principais estão apresentadas na seção a seguir.

SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

A todo instante a linguagem é utilizada como recurso para representar experiências no mundo, as quais podem ser tanto internas, tomando como ponto de partida a própria consciência do falante/escritor, quanto externas, correspondendo a ações físicas no mundo. Na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), de Halliday e Matthiessen (2004), a representação de experiências – interiores ou exteriores – no nível da oração é analisada por meio do sistema de Transitividade.

De forma alternativa à gramática tradicional, a GSF considera que o termo transitividade não corresponde à bipartição dos verbos em transitivos e intransitivos, mas sim é

um sistema de descrição de toda a oração (...) um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se (FUZER; CABRAL, 2014, p. 40-41).

Nesse sistema, o componente processo é tipicamente realizado por verbo e indica a experiência se desdobrando através do tempo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O que diferencia os termos “verbo” e “processo” é a noção de realização contínua de alguma atividade que este último carrega em seu significado, como correr, brincar, respirar, entre outros. Os processos estão intrinsecamente relacionados a outro elemento que os acompanha: os participantes, que são nomeados conforme a função que desempenha em relação ao tipo de processo: ou levam à ocorrência do processo ou são afetados por ele.

As circunstâncias, por sua vez, são tipicamente realizadas por advérbios ou grupos preposicionais e comprem a função de contextualizar. Esse terceiro componente do sistema de Transitividade tem ocorrência livre na oração, não sendo obrigatório, podendo indicar o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A seguir, apresentam-se exemplos dos tipos de processos, participantes e circunstâncias en-

contrados no *corpus* analisado neste estudo.

Orações materiais têm como elemento central da configuração um processo de “fazer e acontecer”, que cumpre a função de estabelecer uma mudança no fluxo de eventos, provocada pelo participante Ator. Quando o processo afeta outro participante, este é denominado Meta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Esses participantes estão exemplificados no excerto a seguir.

(1) No caso de uma droga contra o câncer, por exemplo, *o pesquisador testa³ sua eficácia numa cultura de células cancerígenas num frasco.* [T2LD9]⁴

No exemplo (1), “testa” é um processo material que tem como Ator “o pesquisador” e como Meta “sua eficácia”. Tem-se, ainda, a circunstância de localização-lugar “num frasco”.

Outro tipo de processo são os mentais, que representam experiências do mundo da consciência humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Conforme ressaltam Fuzer e Cabral (2014), “orações mentais mudam a percepção que se tem da realidade (e não as ações da realidade – as orações materiais é que mudam a realidade” (p. 54). Os participantes do processo mental são Experienciador e Fenômeno, presentes no excerto a seguir.

(2) *Ela conta que ouviu muitas anedotas sobre brasileiros* quando esteve em Portugal. [T1LD8]

Em (2), ao processo mental “ouviu” estão associados o Experienciador “Ela” e o Fenômeno “muitas anedotas sobre brasileiros”.

O terceiro tipo de oração é a relacional, utilizada com as funções de atribuir características aos seres no mundo ou identificá-los (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Quando a relação for de atribuição, os participantes associados ao processo serão Portador e Atributo (exemplo 3). Quando a relação for de identidade, os participantes vão corresponder a Identificador e Identificado (exemplo 4).

(3) Em primeiro lugar, *efeito estufa, por si só, é uma coisa boa*: sem ele, a Terra seria um picolé. [T1LD9]

(4) “[...] *Lavar as mãos ou ver água corrente, por exemplo, são reflexos condicionados* que induzem o indivíduo a liberar a urina represada”, diz o urologista Homero Bruschini. [T2LD6]

Em (3) há dois processos relacionais que estabelecem relação de atribuição entre os participantes de cada oração. Na primeira oração, o Atributo “uma coisa boa” está associado ao Portador “efeito estufa”; na segunda oração, o Atributo “um picolé” está associado ao Portador “a Terra”. Tem-se, ainda, a circunstância de contingência-falta (“sem ele”). Em (4) o processo relacional “são” faz uma

³ Em todos os exemplos estão destacados em itálico as orações que configuram diferentes tipos de processos e seus respectivos participantes.

⁴ O quadro completo com os códigos atribuídos aos textos que compõem o *corpus* encontra-se na seção Percorso metodológico e descrição do *corpus* de pesquisa.

relação de identificação entre duas entidades, assim, “reflexos condicionados” desempenha a função de Identificador, e “lavar as mãos ou ver água corrente” desempenha a função de Identificado.

Adicionalmente, existem outros três tipos de processos em intersecção com os principais à disposição para representar experiências no mundo: processos verbais, comportamentais e existenciais. Aos processos principais e secundários não devem ser estipuladas barreiras, ou seja, estes não começam onde aqueles terminam, uma vez que todos podem carregar traços uns dos outros. Conforme destacam Fuzer e Cabral (2014), “não há polos entre um processo e outro, mas sim há continuidade como em uma esfera” (p. 44).

Os processos verbais apresentam características de processos mentais e relacionais e introduzem citações e relatos. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), associados aos processos verbais podem estar os participantes Dizente (aquele que diz algo), Alvo (entidade atingida por aquilo que é dito), Receptor (para quem o processo de dizer é dirigido) e Verbiagem (aquilo que é dito pelo Dizente). Por vezes, em substituição da Verbiagem, ocorre a introdução de uma nova oração; essa outra forma de estruturar o dizer pode corresponder a uma Citação ou a um Relato⁵. A seguir, há exemplos de processos verbais com diferentes participantes relacionados a eles.

(5) Em primeiro lugar, efeito estufa, por si só, é uma coisa boa: sem ele, a Terra seria um picolé [...]. Seu principal causador é o dióxido de carbono, o gás que emitimos quando soltamos o ar na respiração, e que não tem efeito tóxico nenhum sobre os seres vivos. Portanto, não dá para *chamá-lo de poluente*. [T1LD9]

(6) Segundo a folclorista Maria do Rosário Tavares de Lima, no mundo todo é comum o colonizador ser tratado pelo colonizado de forma jocosa. “*É como se fosse uma pequena vingança psicológica contra aquele que o dominou*”, *justifica*. [T1LD8]

(7) *Ela conta que ouviu muitas anedotas sobre brasileiros* quando esteve em Portugal. [T1LD8]

No exemplo (5), tem-se a oração verbal “chamá-lo de poluente”, em que o pronome “lo” retoma “efeito estufa”. O participante Dizente não está expresso, e a Verbiagem é “de poluente”. Em (6), relacionados ao processo verbal “justifica” estão associados os participantes Dizente (“a folclorista Maria do Rosário Tavares de Lima”) e também a Citação, que corresponde ao conteúdo entre aspas. O exemplo (7), já mencionado em outro momento, agora tem por foco o processo verbal “contar”, com o qual estão associados o Dizente (“Ela”) e o Relato (“que ouviu muitas anedotas sobre brasileiros quando esteve em Portugal”).

Outro tipo de processo, que engloba traços materiais e mentais, são os comportamentais, definidos por Halliday e Matthiessen (2004) como “processos de comportamento (tipicamente humano) fisiológico e psicológico, como respirar, tossir, sorrir, sonhar e olhar” (p. 248). A estrutura de orações comportamentais mais comum dispõe apenas do participante Comportante e do processo em si, conforme o excerto (8), porém, é possível que o participante Comportamento também ocorra em alguns

⁵ A Citação, constituinte muito frequente em textos da mídia, “é uma oração projetada que reproduz a fala, introduzida, na escrita, geralmente por aspas ou, especificamente em diálogos, travessão”. O Relato, por sua vez, consiste em “uma oração introduzida por conjunções ‘que’ ou ‘se’, ou por uma oração não finita” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 74-75).

contextos.

(8) “Quando o órgão atinge a capacidade máxima de 500 ml, *a pessoa não pode se distrair* nem um pouquinho que já urina [...]”. [T2LD6]

Em (8) o processo comportamental “se distrair” relaciona-se com o Comportante “a pessoa”. Tem-se, ainda, uma circunstância de modo - grau (“nem um pouquinho”).

O terceiro tipo de processo são os existenciais, que fazem fronteira com os relacionais e materiais e são classificados por Halliday e Matthiessen (2014) como aqueles que representam algo que existe ou acontece. Há apenas um participante nas orações existenciais: o Existente, o qual “pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 79). Os verbos haver e existir são os mais comuns; em alguns casos, emergir, surgir e ocorrer também podem ser considerados processos existenciais. Essa possibilidade evidencia a relatividade da linguagem e a dependência do contexto para que os significados sejam compreendidos. Na sequência, é apresentado um exemplo de oração existencial.

(9) Seus elétrons passam para a saliva e de lá para a obstrução. Ou seja, *surge* uma corrente elétrica que chega até o dente. [T2LD8]

No excerto (9), ao processo existencial “surge” está associado o Existente “corrente elétrica”.

Essas ocorrências de Transitividade fazem parte do *corpus*, cuja constituição está descrita na seção a seguir, em que também se apresentam as etapas de pesquisa e os respectivos procedimentos de análise.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de identificar e descrever instanciações de gêneros da família das Explicações presentes em livros didáticos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, este estudo analisa textos cujo propósito sociocomunicativo principal seja explicar fenômenos. Para a definição do *corpus*, considerou-se o percurso de seleção de livros didáticos estabelecido no projeto de pesquisa a que este trabalho se vincula: coleção de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental mais distribuída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no período 2017-2020. Dessa forma, foi selecionada a coleção “Português: Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar (2014).

Para a constituição do *corpus* de análise, considerou-se o critério usado por Cargnin (2016), que consiste na seleção, nos livros didáticos, de textos com potencial para instanciar os quatro gêneros da família das Explicações, tendo em vista o propósito sociocomunicativo e as características linguísticas fundamentais descritas pela abordagem de gênero da LSF, como as expressões “então”, “portanto” ou “porque”, que fornecem noções de causa e efeito, e “se”, “então” ou “desde que”, que expressam valor condicional (MARTIN; ROSE, 2008). Também foi adotado como critério textos de outras fontes (vozes externas) que são trazidas para o livro didático, tais como textos das revistas *Recreio*,

Superinteressante e Galileu.

A partir dos critérios apresentados anteriormente, resultou o total de oito textos, dos quais três estão presentes no LD do 6º Ano, um no LD do 7º Ano, dois no LD do 8º Ano e dois no LD do 9º Ano. Esses textos encontram-se em diferentes seções dos LDs: “De olho na escrita”, “Para escrever com coerência e coesão” e “A língua em foco”.

Os textos com potencial para instanciar os quatro gêneros explicativos conforme a teoria sistêmico-funcional foram enumerados a partir do primeiro texto do 6º ano até o último texto do 9º ano. Assim, tem-se a designação de *T* para texto, seguido da ordem em que aparece no livro didático (1, 2, 3 e assim por diante), a abreviação de livro didático (LD) e a informação do volume ao qual a coleção se refere (6, 7, 8 ou 9). O Quadro 2 apresenta o código de identificação criado para cada texto, a seção à qual pertence e o título de cada um que consta no livro didático em negrito, junto à fonte do texto.

Quadro 2 – Relação dos textos que constituem o *corpus*

Código	Seção	Título e fonte
T1LD6	De olho na escrita	Quais são as injeções que mais doem? Gabriela Portilho. Revista <i>Mundo Estranho</i> , junho 2009
T2LD6	Para escrever com coerência e coesão	Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente? Revista <i>Galileu</i> , nº 213
T3LD6	A língua em foco	Por que os beija-flores voam tão rápido? <i>Recreio</i> , nº 655, p. 5
T1LD7	A língua em foco	Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos? <i>Recreio</i> , 25/2/2010, p. 4
T1LD8	De olho na escrita	Por que os brasileiros contam piadas sobre o português? Ricardo Dantas. Disponível em: http://solbrilhando.com.br/Curiosidades/Arquivo/guia_dos_curiosos.pdf
T2LD8	De olho na escrita	Por que, quando temos uma obturação no dente, sentimos um choque ao morder um papel-alumínio? <i>Superinteressante</i> , ano 14, nº7
T1LD9	A língua em foco	A poluição causa o efeito estufa Revista <i>Galileu</i> , nº 172
T2LD9	A língua em foco	Como são feitas as vacinas? <i>Recreio</i> , nº 90

Fonte: Autoras.

Para confirmar a instanciação dos gêneros da família das Explicações nos textos selecionados, adotaram-se os seguintes procedimentos:

- a) análise das funções léxico-gramaticais do sistema de Transitividade;
- b) identificação e análise das etapas e fases dos gêneros com base no conteúdo e em marcas linguísticas já sistematizadas por Martin e Rose (2008) com base na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday;
- c) comparação entre os dados analisados e organização das semelhanças e diferenças encontradas entre os textos.

RESULTADOS

A análise evidenciou cinco instanciações do gênero Explicação Fatorial, duas instanciações de Explicação Sequencial e uma Explicação Consequencial combinada a Procedimento, constituindo um Macro gênero. Não foram encontradas Explicações Condicionais no *corpus*. Na sequência, são apresentadas as análises de um texto representativo de cada um dos gêneros encontrados.

Instanciações do gênero Explicação Fatorial

O gênero Explicação Fatorial teve o maior número ocorrências no *corpus*, sendo instanciado em 5 dos 8 textos analisados. Para exemplificar, é trazida a análise do texto T1LD6, cujo propósito é explicar os fatores que provocam dor na aplicação de injeções, tendo em vista as escolhas linguísticas destacadas no Quadro 3, que também apresenta as etapas e fases do gênero de texto.

Quadro 3 – Estrutura esquemática do gênero Explicação Fatorial em T1LD6

Gênero	Etapas	Fases	
Explicação Fatorial	Fenômeno	Dor	Quais são as injeções que mais doem?
	Explicação	apresentação dos fatores	A dor da picada depende de <u>três fatores principais</u> : o calibre da agulha, a profundidade em que a injeção é aplicada e a substância contida na seringa.
		substâncias	“Substâncias mais viscosas, por exemplo, são mais difíceis de dispersar pelo tecido e, portanto, podem doer mais”, diz Marta Heloísa Lopes, médica da Faculdade de Medicina da USP.
		profundidade e calibre	Em relação à profundidade e ao calibre, a regra é clara: quanto mais profunda e mais grossa é a agulha, maior a dor. A temida Benzetacil combina com todos <u>os fatores</u> : é um medicamento viscoso, aplicado dentro do músculo e com uma agulha de calibre relativamente grosso. Ai!

Fonte: (T1LD6).

O Fenômeno é introduzido pela pergunta “Quais são as injeções que mais doem?”, que dá título ao texto e se realiza por meio de uma oração relacional, cujo Identificado é “as injeções que mais doem” e o Identificador é a informação solicitada na pergunta por meio do pronome interrogativo “Quais”. Tal informação espera-se encontrar na etapa Explicação, que se constitui de três fases.

A primeira fase consiste na apresentação dos três fatores que contribuem para que as injeções sejam mais dolorosas: calibre da agulha, profundidade da injeção e substância da seringa. Essa fase é realizada léxico-gramaticalmente pela oração relacional “A dor da picada *depende* de três fatores principais”, em que o Portador é “A dor da picada” e o Atributo é “três fatores principais”.

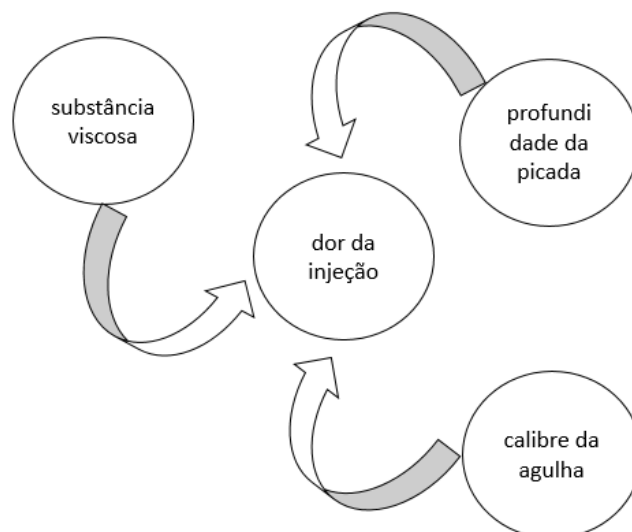
A segunda e terceira fases da Explicação, por sua vez, desenvolvem aspectos relacionados aos três fatores da dor da injeção. Na segunda fase é explicada a especificidade – a viscosidade – das substâncias que afetam a dor da injeção. Essa informação é realizada por meio de uma oração relacional em que o Portador corresponde a “Substâncias mais viscosas” e o Atributo a “mais difíceis de dispersar pelo tecido”. Essa oração integra a oração verbal que se constitui da Citação, do processo verbal “diz” e do Dizente, função desempenha por uma especialista na área de medicina.

Os fatores profundidade e calibre são apresentados juntos na terceira fase da Explicação, em que são trazidas duas orações relacionais para explicar aspectos que influenciam a dor da injeção de forma proporcional: “Quanto mais profunda e grossa é a agulha, maior (é) a dor”, em que o segundo processo relacional está elíptico. Nesse caso, os Portadores são “agulha” e “dor”, e os Atributos são “profunda e grossa” e “maior”, respectivamente.

O emprego do termo “fatores” explicita a ideia de causalidade e fornece pistas sobre o gênero de texto em análise (Explicação Fatorial), que se propõe, conforme Martin e Rose (2008), a explicar múltiplas causas. Nesse caminho, o texto inicia com o título levantando uma pergunta para chamar a atenção do leitor da revista *Mundo Estranho* e do LD, fornecendo de antemão as informações que eles encontrarão no texto, caso o leiam. A Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) presente no texto possui uma organização prototípica, simples e objetiva, visto que as informações necessárias para responder à pergunta levantada já se encontram na primeira fase da Explicação. O texto, porém, vai além: se propõe a detalhar a informação apresentada em mais fases, utilizando orações relacionais e verbais, com o pretexto de aproximar o leitor do conhecimento científico de área natural, ainda que seja um texto de popularização da ciência.

A Figura 1 apresenta a estrutura orbital que ilustra as etapas e fases do gênero Explicação Fatorial no texto analisado.

Figura 1 – Estrutura orbital da Explicação Fatorial em T1LD6



Fonte: Autoras, com base em Martin e Rose (2008).

Instanciações do gênero Explicação Sequencial

O gênero Explicação Sequencial é instanciado em 2 dos 8 textos do *corpus*. O texto T1LD7 é um exemplo representativo desse gênero, cujas etapas e fases estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura Esquemática do gênero Explicação Sequencial em T1LD7

Gênero	Etapas	Fases	
Explicação Sequencial	Fenômeno	aumento do tamanho dos músculos	<u>Por que</u> os músculos umentam de tamanho com exercícios físicos?
	Explicação	exercitação	Os músculos são fábricas de proteínas, substâncias importantes para o funcionamento do organismo e para a criação de novos tecidos, como pele, ossos e mais músculos. <u>Para</u> incentivar a produzir essas proteínas, é preciso exercitar .
		produção de proteína	Cheias de proteínas, as células dos músculos vão ficando maiores e mais pesadas.

Fonte: (T1LD7).

O Fenômeno é introduzido pela pergunta “Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos?”, que constitui o título do texto e configura-se numa oração material transformativa, à qual está associada uma circunstância de causa (“com exercícios físicos”). A informação que serve de resposta encontra-se na etapa Explicação, que se constitui de duas fases, exercitação e produção de proteína.

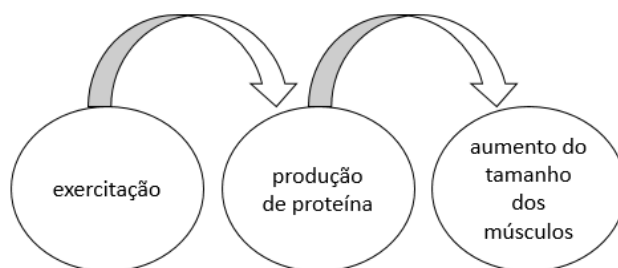
A primeira fase inicia com uma definição metafórica dos músculos, que é realizada por uma oração relacional: “Os músculos são fábricas de proteínas”, em que, associados ao processo relacional “são”, estão o Identificado “Os músculos” e o Identificador “fábricas de proteínas” em uma relação

que prega a similaridade entre ambos. O texto segue informando a atividade necessária para que estes produzam proteínas: “é preciso exercitar” – razão pela qual se optou por denominar a fase de “Exercitação”. O elemento “Para” indica a finalidade à qual se destinam os músculos para que a produção de proteínas aconteça.

Na segunda fase da Explicação, o texto apresenta um contexto em que os músculos já estejam cheios de proteínas e explica a consequência desse fato, que é realizada por uma oração relacional: “Cheias de proteínas, as células vão ficando maiores e mais pesadas”, em que, associados ao processo relacional “vão ficando”, estão o Portador “as células” e o Atributo “maiores e mais pesadas” em uma relação de atribuição.

O texto ainda apresenta uma informação adicional: além de os músculos aumentarem de tamanho, por consequência, ficam mais pesados. A descoberta do aumento do peso dos músculos pode fazer com que a atenção do leitor da revista *Recreio* ou do livro didático que reproduz esse texto se volte para o título do texto, questionando por que o foco está no aumento dos músculos e não no peso destes. Em outras palavras, pode-se pensar na possibilidade de a pergunta lançada ser “Por que os músculos aumentam de peso com exercícios físicos?”. O aumento do peso dos músculos é proporcional ao aumento do tamanho destes e não o inverso. Essa relação de causa e efeito contribui para evidenciar o gênero Explicação Sequencial, em que uma coisa é sempre dependente de outra para acontecer.

A Figura 2 apresenta a estrutura orbital que ilustra as etapas e fases do gênero Explicação Sequencial no texto analisado.



Fonte: Autoras, com base em Martin e Rose (2008).

Instanciação de macrogênero: Explicação Consequencial

O gênero Explicação Consequencial aparece combinado a outro gênero em apenas um texto do *corpus*, que corresponde ao T2LD9, resultando em um macrogênero. As análises mostram que esse texto se constitui de dois propósitos: explicar como são feitas as vacinas e explicar o benefício para quem é vacinado. O primeiro propósito se instancia por meio de um Procedimento, ao passo que o segundo se instancia por meio do gênero Explicação Consequencial, como mostra o Quadro 5, elaborado com base nas análises das escolhas linguísticas que estão apresentadas na sequência. O quadro ilustra as etapas e fases de cada gênero, com destaque para os elementos linguísticos caracterizadores

dos dois gêneros instanciados no texto.

Quadro 5 – Estrutura Esquemática de Macro gênero em T2LD9

Macro gênero	Etapas	Fases	
Procedimento	Materiais	Fabricação	Como são feitas as vacinas? A maioria das vacinas é feita com os vírus e as bactérias que causam doenças
	Método	Enfraquecimento	<u>Primeiro</u> eles são enfraquecidos em laboratório
		Diluição	<u>e depois</u> diluídos em substâncias químicas.
Explicação Consequencial	Fenômeno	criação de anticorpos	As vacinas fazem com que o corpo aprenda a se defender criando anticorpos, células especializadas em proteger o organismo de doenças.
	Explicação	defesa do corpo	<u>Assim</u> , se depois de vacinado você tiver contato com o vírus ou bactéria, os anticorpos entrarão em ação <u>para</u> defendê-lo.

Fonte: (T2LD9).

O primeiro propósito é introduzido pela pergunta “Como são feitas as vacinas?”, que dá título ao texto. A informação que serve de resposta é realizada por meio de uma oração material no modo declarativo, com ênfase para a Meta, estando o Ator omitido: “A maioria das vacinas é feita com os vírus e as bactérias que causam doenças”. Essa informação constitui a etapa Materiais, que apresenta os elementos necessários para a fabricação de vacinas, como se fossem os ingredientes para uma receita. A etapa Método, na sequência, explica de forma sucinta – não aprofundada – o roteiro do processo de fabricação, que se desdobra em duas fases: enfraquecimento e diluição. A explicação é realizada novamente por orações materiais na estrutura passiva com apagamento do Ator (que podem ser inferidos como os cientistas), como pode ser observado em “Primeiro eles *são enfraquecidos* em laboratório” e “depois *diluídos* em substâncias químicas”.

Associado às orações materiais, o uso dos elementos textuais “Primeiro” e “depois”, que têm função sequenciadora, contribui para fornecer uma orientação em relação à ordem das atividades que são realizadas na fabricação das vacinas, sugerindo que a execução dessas atividades não pode ser invertida. Nesse sentido, um evento é representado como dependente do outro sem que isso seja uma relação de causa-efeito: para a diluição dos vírus e bactérias é preciso antes ter ocorrido o enfraquecimento, mas não necessariamente o enfraquecimento ocasionará a diluição – ou transformação – dos vírus e bactérias em substâncias químicas.

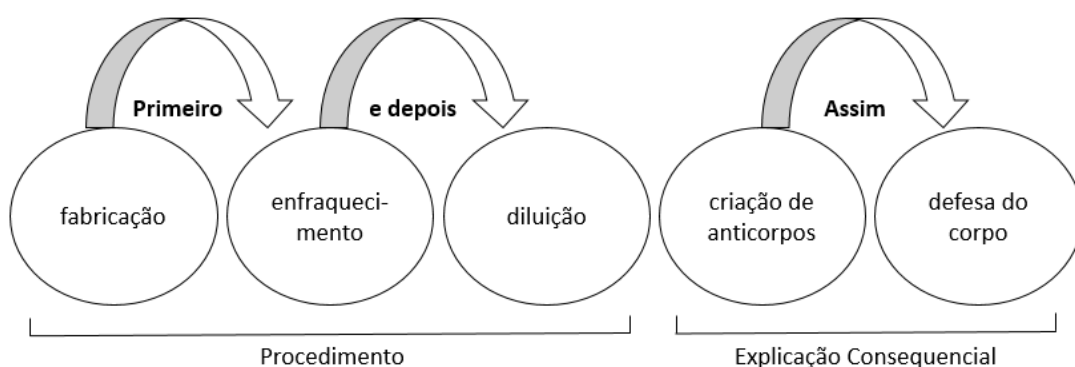
Depois de apresentar resumidamente como as vacinas são feitas, o texto segue com informações que parecem responder a outra questão que está implícita: “Para que servem as vacinas?”. Para atender a esse outro propósito, é utilizado o gênero Explicação Consequencial, que, por meio de orações materiais, se desdobra em duas etapas. A etapa Fenômeno configura uma causa em que o participante “o corpo” é representado como Beneficiário em relação às “vacinas” (“As vacinas *fazem com que* o corpo aprenda”) e também como Ator em relação aos anticorpos (“*criando* anticorpos”).

Pode-se observar que, diferentemente dos responsáveis pela fabricação das vacinas, que estão

encobertos na primeira parte do texto, os beneficiários estão referidos no texto, incluindo o leitor da revista, que aparece representado por meio do dêitico “você”, na oração “depois de vacinado, *você*”, e é retomado na oração “para defendê-lo”. Em ambas as orações, a função é de Beneficiário Receptor, o que contribui para evidenciar a consequência das vacinas como fase da etapa Explicação, configurando, assim, o propósito do gênero Explicação Consequencial.

A consequência é também evidenciada pelos elementos textuais “Assim”, que relaciona a causa apresentada anteriormente com a informação exposta em seguida (“*Assim*, se depois de vacinado você tiver contato com o vírus ou bactéria, os anticorpos entrarão em ação”), e “para”, que introduz a finalidade (“*para* defendê-lo”).

A Figura 4 apresenta a estrutura orbital que ilustra as etapas e fases do Macro gênero que combina etapas dos gêneros Procedimento e Explicação Consequencial.



Fonte: Autoras, com base em Martin e Rose (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem de gênero da LSF e da análise das funções léxico-gramaticais realizadas pelo sistema de Transitividade, foi possível confirmar instanciarções de gêneros da família das Explicações nos textos trazidos de fontes externas nos livros didáticos da coleção “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar (2014), possibilitando a descrição a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) e o(s) propósito(s) de cada texto.

O gênero de maior ocorrência foi a Explicação Fatorial, instanciado em cinco dos oito textos analisados. O segundo gênero de maior ocorrência identificado foi a Explicação Sequencial, com duas instanciarções. Por conseguinte, o gênero Explicação Consequencial aparece instanciado em um texto, que é introduzido pelo gênero Procedimento, constituindo um macro gênero. Cabe ressaltar que não foram encontradas instanciarções do gênero Explicação Condicional, que explica causas e efeitos alternativos, segundo Martin e Rose (2008).

Os textos das unidades analisadas, de modo geral, possuem duas funções. A primeira está reservada aos gêneros da família das Explicações identificados (incluindo o macro gênero), usados para explicar sequências de causas e efeitos (Explicação Sequencial), múltiplos efeitos (Explicação Fatorial), uma ou mais consequências de uma causa (Explicação Consequencial). A segunda função consiste em

servir de suporte ou exemplos de elementos linguísticos que fazem parte de conteúdos da disciplina de língua portuguesa nos livros didáticos.

Com relação à segunda aplicabilidade, o T1LD6 é utilizado para explicar divisão silábica; o T2LD6 para ensinar coerência e coesão; o T3LD6 para explicar o emprego de verbos e o que podem exprimir; o T1LD7 para ensinar pronomes; o T1LD8 para explicar o emprego de “s” ou “z”; o T2LD8 para ensinar os usos da palavra “porque”; o T1LD9 para ensinar orações subordinadas adjetivas; e o T2LD9 para ensinar preposições. O propósito dos textos isolados, ou seja, que têm foco no conteúdo do próprio texto, realizado por gêneros explicativos, é informar periféricamente sobre assuntos relacionados a conhecimentos gerais, muitas vezes de temáticas de natureza biológica, física e/ou química.

Os textos possuem títulos que se assemelham por estarem, em sua maioria, sob a forma de uma pergunta, cuja resposta é encontrada no decorrer do texto, com exceção do T1LD9 “A poluição causa o efeito estufa”, que, ainda assim, traz uma ideia de causalidade já no início. Assim, constata-se que perguntas constituem regularmente a etapa Fenômeno dos textos, que é explicado na etapa subsequente do texto. De acordo com Martin e Rose, (2008) esta ordem – Fenômeno seguido da Explicação –, é a estrutura mais prototípica dos gêneros explicativos.

Também foi observada a utilização de metáforas para explicar os Fenômenos anunciados nos textos, visto que, muitas vezes, explicar fenômenos físicos, químicos ou biológicos em sua brandura técnica para alunos ou leitores descompromissados que buscam informação em revistas de popularização da ciência – que muitas vezes são leigos no assunto – pode ser uma tarefa desafiadora, mas que ainda assim é atendida pelos textos analisados por meio de gêneros das famílias das Explicações e Procedimentos.

Com os resultados desta pesquisa buscam-se agregar aos demais estudos que focalizam gêneros na perspectiva sistêmico-funcional em uso no contexto escolar, com foco em livros didáticos, visto que a linguagem destes representam modelos científicos para alunos, conforme destaca Martin (1993). Como estímulo para estudos futuros, sugere-se a ampliação da análise do *corpus*, considerando também textos que tenham potencial para instanciar macrogêneros, combinações de gêneros explicativos a outros gêneros já sistematizados pelos pesquisadores da Escola de Sydney.

Agradecimentos:

Agradecemos o apoio do PIBIC/CNPq, pelo apoio a esta pesquisa, e também a doutoranda Elisane Scapin Cargnin, pela colaboração nas discussões de alguns dados.

REFERÊNCIAS

CAELS, F. F. G. *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. 2016. 539f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

CARGNIN, E. S. *Gêneros escolares na construção de conhecimentos em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise sistêmico-funcional*. Projeto de tese (GAP/CAL 042995). Santa Maria: PPGL, UFSM, 2016.

- FUZER, C. *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva Sistêmico-Funcional*. Santa Maria: UFSM, 2014. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL 037375.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1994.
- _____. *An Introduction to Functional Grammar*. 3th. Ed. London: Arnold, 2004.
- _____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London e New York: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, M.A.K. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, J. R. Una teoría contextual del lenguaje. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993.
- MOYANO, E. I. Género y discurso em los manuales de Biología: construcción del conocimiento y la actividad científica. In MOYANO, E. I. (Org). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura – Aportes para la construcción de um programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. 1 ed. Los Polverines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.
- MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. *Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros*. Catalão, Goiás. Vol. 19, n. 02, p. 19-37, 2015.
- PAULA, R. S.; PINTON, F.M. Gêneros da Família dos Relatórios e das Explicações na Disciplina de Geografia: Desafios para o Ensino de Leitura e Produção de Textos na Escola. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*, PUC-Rio, n. 2, 2017-2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32172/32172.PDFXXvmi=>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.
- SILVA, T. S. da. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais 295f*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2016.
- WEBER, Sabine. *Didatura civil-militar em livro didático de história: uma análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.

Cristiane Fuzer

Graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Realizou Estágio de Doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), em Portugal. Atualmente é Professora Associada no Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: crisfuzerufsm@gmail.com

Litiele Oestreich

Graduanda no curso de Bacharelado em Letras – Português e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), desenvolvendo atividades que se articulam ao projeto de pesquisa “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional – fase 2” (GAP/CAL 048931). E-mail: litiele.oestreich@hotmail.com

Enviado em 10/09/2019.

Aceito em 30/11/2019.

USO DO BLOG EM AULA DE LÍNGUA MATERNA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID

BLOG USE IN NATIVE LANGUAGE CLASSROOM: EXPERIENCE REPORT ON PIBID PROGRAMME

Paulo Vitor Rodrigues de Melo

Nara Niceia Coelho Bignardi Garcia Silveira

Jeane Alves Silva

Mirelle da Silva Freitas

IFTO

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência prática com utilização de blog em aula de língua materna (atividade essa que foi desenvolvida por pibidianos do curso de Letras, do Instituto Federal do Tocantins). Para isso, realiza-se uma discussão sobre TIC, gêneros digitais e ensino e aprendizagem com base nos seguintes teóricos: Moura (2007), Marcuschi (2010), Komesu (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Coscarelli (2007) e Fonseca (2017). Após desenvolvimento das aulas sobre esse gênero, aplicou-se questionário estruturado aos estudantes para compreender a visão deles sobre seus respectivos aprendizados. Dessa forma, este estudo adota o paradigma qualitativo na sua condução. Para mais, o processo sequencial didático e análise dos dizeres dos alunos revelaram que o trabalho com blog na escola propicia construção do conhecimento de maneira apreciativa e inovadora, além de revelar, por outro lado, uma certa insegurança de alguns estudantes com a divulgação de seus textos *on-line*, apontando, assim, para necessidade de formação desses sujeitos para interagir nos espaços digitais/virtuais.

Palavras-chave: Gêneros Digitais. TIC. Ensino e Aprendizagem. PIBID.

Abstract: This study aims to present a teaching experience using the blog in native language classes (the activity was led by Portuguese Language undergraduate students who participate in Pibid/IFTO). We discussed about ICT, digital genre and teaching based on the following scholars: Moura (2007), Marcuschi (2010), Komesu (2010), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Coscarelli (2007) and Fonseca (2017). After the classes, a survey was conducted with the students who took the lessons, in order to comprehend their perception about their Portuguese learning through blog activities. Therefore, this study was conducted under the qualitative paradigm. Furthermore, the didactic sequence and the analysis of data indicate that working with blogs for lessons in public schools can foster knowledge development in a pleasant and innovative way. Besides, it brings to light some insecurity among some students regarding publication of their texts on-line, which highlights the need for developing their skills related to digital/virtual interaction.

Keywords: Digital Genres. ICT. Teaching and Learning. PIBID.

INTRODUÇÃO

Os avanços científicos e tecnológicos têm oportunizado o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais familiarizada e conectada com ferramentas digitais. Assim, essa evolução social contemporânea tem conduzido as áreas educacionais à discussão e aplicação desses dispositivos no ensino e aprendizagem, o que, no âmbito acadêmico-científico, é titulado de uso de *Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*. De acordo com Leal e Lima (2015), a inserção das tecnologias digitais na educação demanda das escolas e dos educadores a construção de mudanças pedagógicas entrelaçadas à mediação de ambientes educacionais que possibilitem aos estudantes refletir criticamente sobre o meio social no qual estão inseridos.

Moura (2007) salienta que é recorrente a (re)produção do discurso favorável à utilização das tecnologias no contexto escolar, mas essa enunciação é pouco posta em prática. Nessa perspectiva, Santos, Beato e Aragão (2012) ressaltam que o uso das TIC nas escolas enfrenta diversas barreiras, tais como: falta de recursos; professores que não têm interesse pela utilização em suas aulas; educadores que possuem vontade de usá-las, mas que não se sentem seguros por falta de formação, entre outros. Com isso, no contexto contemporâneo, as tecnologias exigem certo esforço dos profissionais da educação para sua utilização, principalmente quando se trata de instituições escolares situadas em regiões consideradas periféricas, como é o caso da escola na qual foram desenvolvidas as atividades que materializam este relato de experiência.

Como consequência desse progresso tecnocientífico posto em evidência, novos gêneros textuais vêm sendo desenvolvidos e atualizados pelos sujeitos para construção de interação nos ambientes virtuais, os quais a literatura científica denomina de gêneros digitais. Marcuschi (2010), aliado ao grupo de pesquisadores que argumentam a favor do uso das TIC, sinaliza para o fato de que, num futuro breve, não haverá indivíduos à margem do uso dos dispositivos tecnológicos em suas respectivas atividades cotidianas. Isso evidencia a importância de as escolas da atualidade buscarem inclusão de meios para oportunizar processos de ensino que levem em consideração o contexto sociotecnológico dos estudantes.

Para mais, utilizar tecnologias na educação e, entrelaçados a elas, gêneros digitais é trabalhar numa perspectiva de multiletramentos e, conseqüentemente, uma forma de contribuir para formação de sujeitos críticos, ativos e aptos para as demandas do mundo contemporâneo. Esse é um dos objetivos materializados em documentos oficiais que regem o funcionamento da educação no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.

Assim sendo, as explicações por ora expostas fundamentam a relevância deste estudo, o qual visa apresentar uma experiência prática com a utilização de TIC e gêneros digitais no ensino de língua portuguesa. Para isso, foi escolhido trabalhar com alunos o desenvolvimento de um blog. No tópico a seguir, materializam-se informações teóricas sobre esse gênero digital.

1. BLOGS

Segundo Marcuschi (2010), o termo blog surgiu nos meses finais de 1997, sendo uma abreviação da palavra weblog. Os blogs, conforme este autor, possuem uma linguagem simples e são utilizados como uma espécie de diário pessoal, datados em ordem cronológica, com anotações postadas de forma recorrente, que podem ser visualizadas e comentadas por usuários conectados à internet. Assim, os blogs,

Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. Trata-se de um **Big Brother da internet** dinâmico, interativo e instigante. (MARCUSCHI, 2010, p. 72).

Komesu (2010) corrobora a perspectiva de Marcuschi (2010) ao afirmar que essa ferramenta de autoexpressão possibilita na sua composição a convivência harmônica de múltiplas semioses, tais como: textos escritos, imagens (estáticas e em movimento) e sons. Essa pesquisadora enfatiza duas razões que justificam a popularidade dos blogs como recurso para produção de escrita pessoal: a facilidade com utilização de recursos informáticos e o fato de que, em sua maioria, os sites que os hospedam disponibilizam versões gratuitas, ou seja, há a possibilidade de não pagar valores mensais pela utilização. No entanto,

Existem, certamente, custos para o usuário. Da aquisição do computador à assinatura do provedor, dos gastos com pulsos telefônicos ao consumo, infundável, de programas que garantem o upgrade da máquina, visto que a rápida obsolescência é característica dos meios em informática. (KOMESU, 2010, p. 137).

Além da proximidade do blog com o gênero textual diário, Silva e Barbosa (2015) ressaltam que nele há também uma aproximação com gêneros da esfera jornalística. Isso, nas palavras das autoras, esclarece a intensa elaboração de blogs de caráter informativo-opinativo. Toda essa flexibilidade permite considerá-lo como um gênero híbrido, com marcas genéticas de outros gêneros, como afirma Miller (2012). Da mesma forma, isso também possibilita a categorização do blog como um suporte, ao invés de um gênero digital, como, por exemplo, argumenta Angeli (2011). Para essa autora,

Os blogs apresentam uma imensa variedade de temas e finalidades [...], além de o estilo estar ligado às manifestações individuais e relacionado à finalidade do blog, sem apresentar nenhum padrão. A quantidade de gêneros textuais presentes nas publicações também o afastam da possibilidade de ser ele mesmo um gênero, revelando-o mais como suporte. (ANGELI, 2011, p. 59).

Quanto a essa questão, Marcuschi (2010) sinalizou para dificuldade de classificação do blog como um gênero, pois, nas palavras deste pesquisador, seu desenvolvimento o conduziu a uma semelhança com a *home page*, a qual não atende às definições de gênero. Para mais, essa complexidade com

classificação não é um fenômeno recente, o próprio Marcuschi (2008) relata que em alguns momentos classificou *outdoor* como gênero e em outros ele o reconheceu como suporte. Isso indica a dinamicidade e evolução das ferramentas utilizadas para interação. Por esse motivo, este teórico em evidência, em consonância com Coscarelli (2007), ressalta dificuldades com classificação de gêneros e a importância da construção de estudos que se dediquem à análise do funcionamento dos textos na sociedade, ao invés de pesquisas centradas apenas em catalogar tipologias.

Assim sendo, este estudo está alicerçado na concepção de blog como um gênero digital híbrido, dado ao fato de haver uma literatura que concede uma fundamentação coerente para isso, como, por exemplo, Marcuschi (2010), Komesu (2010), Silva e Barbosa (2015). No tópico a seguir, apresentaram-se explicações teórico-práticas sobre utilização de blogs em aulas de língua(gem).

2. BLOGS E ENSINO DE LÍNGUA: ESTUDOS NORTEADORES

De acordo com Coscarelli (2007), o discurso favorável ao ensino de língua baseado nos gêneros surgiu da necessidade de inclusão do contexto para a construção de habilidades e competências significativas para a leitura e produção de textos diversos pelos sujeitos, porque,

Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível. (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Assim, na atualidade, os professores de língua portuguesa buscam desenvolver com os alunos atividades apoiadas nos gêneros textuais, mas não só isso, pois, em paralelo com a construção de práticas docentes voltadas para ensino dos textos em suas respectivas situações de comunicação, emergem, também, como mencionado na introdução deste artigo, as mídias virtuais e, como consequência, os gêneros digitais. Desta forma, o ensino de língua no mundo contemporâneo implica ao professor a construção de aulas que abordem os dois ambientes interacionais: o real e o virtual.

Com relação ao ensino dos gêneros que circulam no meio digital, Leão (2018) destaca o fato de que, por meio deles, os envolvidos no ensino e aprendizagem se transformam em aliados no exercício de uma pedagogia cooperativa. A produção de sentido nesse ambiente se insere numa perspectiva de coletividade: um aluno não produz um texto para o seu professor e/ou para algum colega de sala, os enunciados são produzidos para uma comunidade de participantes pré-selecionados pelos envolvidos. Para mais, numa análise do processo interativo, os hipertextos permitem uma comunicação com menos fronteiras, dado que,

No texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna, ele também, autor, tendo liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto. Na verdade, o hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, sua estrutura e seu sentido (SOARES, 2002, p. 154).

Para Fonseca (2017), o blog, como um hipergênero, oportuniza o desenvolvimento de uma escrita crítica, multiletrada e multissemiótica. Nessa linha de pensamento teórico, segundo Santana (2015), o trabalho com blog viabiliza aos usuários reconhecer suas capacidades de sujeito da linguagem. Além disso, a utilização deste gênero no contexto escolar possibilita o desenvolvimento de relação de troca e aprendizagem cooperativa, o que o coloca como espaço oportuno para letramento digital significativo (SANTANA, 2015).

Zacharias (2016) caracteriza letramento digital como um fenômeno pluralizado, o qual demanda por parte dos indivíduos a apropriação das tecnologias (isso inclui saber utilizar os seus acessórios, como, por exemplo, *mouse*, teclado, barra de rolagem etc.) e dos espaços multimidiáticos disponíveis nas telas digitais: compreender o funcionamento da internet, escolher quais conteúdos acessar, reconhecer sites confiáveis, compreender qual linguagem utilizar em determinado contexto virtual, ou seja, tudo aquilo que ultrapassa o conhecimento meramente técnico.

Assim, com as informações teórico-práticas tecidas, compreende-se que blogs podem colaborar para construção de aulas de língua(gem) apreciáveis e relevantes para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para mais, a utilização desse gênero no ambiente estudantil se insere nas ações voltadas para desenvolvimento de cultura multiletrada, que dispõe de sujeitos transformadores das práticas de linguagem vigentes. No próximo tópico, apresenta-se o percurso metodológico deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Este estudo está inserido nas ações didáticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto do curso de Letras – Português e Literaturas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas. Estruturado para apresentar um relato de experiência, esta pesquisa adota o paradigma qualitativo na sua tessitura. Nesse seguimento, propõe-se a discutir sobre o uso do blog em aula de língua materna teórico-analiticamente e alicerçado a uma experiência prática escolar. Assim, para construção deste trabalho, foi realizada revisão bibliográfica da literatura que aborda os seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Gênero Textuais/Digitais, Blogs e Ensino e Aprendizagem.

Além disso, foi aplicado questionário aos participantes do estudo para avaliação da vivência deles com as atividades desenvolvidas. O questionário era composto de oito perguntas objetivas, sete dessas com respostas: sim, não e um pouco; e uma sobre o meio no qual eles preferem produzir seus textos: digital ou manuscrito. Esse instrumento foi aplicado aos aprendizes no encontro seguinte à publicação final do blog. Vinte e três – dos vinte e sete que desenvolveram atividade com blog – responderam o questionário, uma vez que quatro estudantes faltaram nessa data.

No tocante aos participantes, todos pertencem a uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, do período vespertino, de uma escola pública de Palmas, capital do Tocantins. Nesse colégio, ocorre o desenvolvimento do projeto PIBID-Letras, o qual está voltado para o trabalho com

gêneros textuais. Com relação à organização escolar, essa instituição atende alunos do 6º ao 9º ano da Educação Básica; possui oito salas disponíveis para ensino, uma biblioteca, dependências administrativas, refeitório coberto, quadra poliesportiva coberta, sala de dança/teatro e um laboratório de informática indisponível, o que ocasionou dificuldade com o planejamento das aulas voltadas para a utilização de computadores.

Ademais, essa instância estudantil está situada numa região considerada periférica de Palmas. Com base no Projeto Político Pedagógico da escola, aprovado no ano de 2018, o seu público pertence à classe social menos favorecida, pertencente a famílias com trabalhadores assalariados, de zona rural, inseridos no mercado informal e/ou no temporário. Por essa razão, os educadores desse colégio visam fomentar nos estudantes a construção de um comportamento socioeducativo para modificação de suas realidades, isso explica a receptividade e interesse do professor regente (supervisor do PIBID) com a elaboração de aulas com uso de TIC e gêneros digitais.

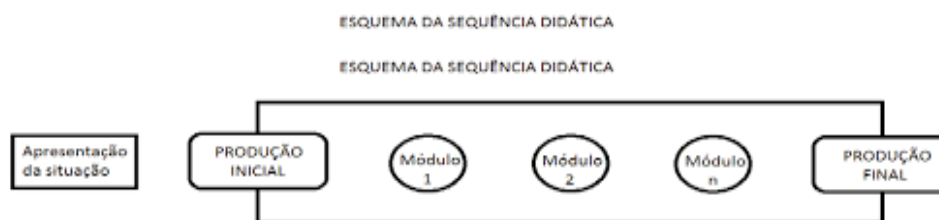
A atividade para desenvolvimento do blog com os estudantes foi planejada em forma de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e realizada em cinco etapas: (i) discussão sobre gêneros digitais, apresentação do gênero blog e proposição de criação de blog da turma – apresentação da situação; (ii) elaboração dos textos a serem publicados e escolha do título do blog – produção inicial; (iii) re-escrita – módulos; (iv) publicação no blog – produção final; (v) discussão a respeito do percurso desenvolvido – avaliação.

O trabalho foi realizado por um grupo de sete acadêmicos do curso de Letras-Português (bolsistas de iniciação à docência), em parceria com professor regente da turma de oitavo ano (supervisor dos bolsistas na escola) e coordenadora do PIBID-Letras (professora no curso de licenciatura em Letras na instituição de ensino superior). No tópico a seguir, descreve-se o trajeto educativo das aulas aplicadas.

4. DESENVOLVIMENTO DO BLOG: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para planejamento das aulas, foi utilizado como aporte teórico-metodológico o modelo de trabalho com sequências didáticas (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo estes pesquisadores, o trabalho didático sequencial viabiliza aos alunos a realização processual das tarefas e etapas que compõem a produção de um gênero. Para o professor, a didatização em sequências implica a elaboração de uma engenharia didática em torno de um elemento, buscando explorar nele suas dimensões ensináveis. A seguir, apresenta-se a representação da estrutura base da SD.

Figura 1 – Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Sinteticamente, na primeira etapa da sequência, ocorre a apresentação inicial de ensino. Nesse ponto, é realizada uma contextualização com o gênero que será trabalhado. Em seguida, realiza-se uma primeira produção textual. Nesse momento, cabe ao professor verificar dificuldades e facilidades dos estudantes com o gênero que está sendo estudado. Para assim, nos módulos subsequentes, o educador colaborar com a potencialização das capacidades já adquiridas pelo alunado, bem como com o tratamento das particularidades de cada um. Após a aplicação dos módulos, ocorre a produção final, momento no qual os estudantes colocam em prática as competências desenvolvidas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHINEUWLY, 2004). Segundo esses autores (op. cit.), essa estrutura didática não necessita ser utilizada de forma rígida, posto que, a SD precisa ser ajustada ao contexto real de ensino.

Assim sendo, no primeiro encontro, os alunos foram convidados a se dirigir até a biblioteca da escola. O objetivo de conduzi-los para esse ambiente surgiu a partir da percepção de que grande parte dos estudantes possui um certo incômodo em ficar sempre na sala de aula. Como o intuito temático do ensino era sair do tradicional da escola, retirá-los da classe habitual se adequou à proposta.

Com isso, no interior da biblioteca, os alunos assistiram a um vídeo de um *youtuber* sobre funcionalidade e criação de blogs, como pode ser verificado na figura 2. A utilização desse recurso digital possibilitou aos estudantes certa apreciação do momento, devido à aproximação com o cotidiano deles, no qual vivenciam acesso a vídeos publicados na plataforma do *youtube*.

Figura 2 – Primeiro encontro: apresentação do vídeo



Fonte: Acervo próprio.

Após finalização do vídeo, foi conduzida discussão sobre redes sociais com os estudantes, conforme Figura 3. Nesse momento, colocaram-se em pauta temas como comunicação na internet,

diferenças na estruturação comunicativa das diferentes redes sociais, *emojis*, *gifs*, jogos *online*, entre outros. Torna-se relevante destacar que durante essa roda de conversa os alunos estavam interessados em apresentar suas respectivas opiniões e que grande parte deles conhecia blogs, mas ainda não tinha produzido um.

Figura 3 – Conversa sobre mídias sociais



Fonte: Acervo próprio.

Nessa parte do bate-papo, foi feito convite aos alunos para elaboração de um blog da turma, no qual eles poderiam realizar a produção de textos diversos, preferencialmente aqueles com os quais eles tivessem interesse em produzir. Assim, com a aprovação e aparente entusiasmo dos estudantes, ficou estabelecido que o blog seria pré-elaborado pelos licenciandos bolsistas do PIBID e que os alunos ficariam responsáveis pela produção dos conteúdos para publicação. Embora tenha sido trabalhado sobre como criar um blog em aula, essa atividade ficou a cargo dos pibidianos devido a indisponibilidade de computadores na instituição de ensino para uso dos alunos, como mencionado anteriormente.

Para isso, a primeira atividade solicitada aos estudantes foi a criação de um título para o blog e a produção de uma apresentação individual para ser publicada. Essa primeira escrita foi realizada no próprio caderno dos alunos e entregue aos pibidianos para correção. Com a finalização desse segundo momento, os textos foram recolhidos, bem como os títulos que alguns se propuseram a criar para o blog da turma.

Durante a correção dos escritos produzidos, verificou-se que as características pessoais dos educandos eram semelhantes, isto é, parecia que queriam ser reconhecidos pelos mesmos traços. Amor por comida, jogos, ficar em casa, dormir e conversar estavam entre os pontos mais destacados. Ademais, percebeu-se que os textos apresentavam desvios de concordância e ortografia, além de repetirem os mesmos itens lexicais várias vezes. Contudo, no geral, essas inadequações linguísticas se tornaram pouco significativas em produções textuais de alunos entre doze e treze anos com criatividade para escrever de maneira encantadora.

Assim, para as aulas seguintes, foram organizados três computadores da escola e três notebooks particulares (dos pibidianos) para que os alunos pudessem realizar a reescrita (em ambiente digital) e a inserção dos seus respectivos textos no blog. Foi conversado individualmente com cada

estudante sobre as características dos seus textos, apresentando inicialmente pontos positivos, para, em seguida, de forma adequada, sugerir modificações para o melhoramento da produção enunciativa. A figuras 4, 5 e 6 representa esse momento.

Figura 4 – Digitalização dos textos



Fonte: Acervo próprio.

Figura 5 – Publicação no blog (autoria de uma aluna)

Olá! Meu nome é Thayssa, tenho 13 anos, gosto muito de flores, principalmente de girassol. No meu tempo livre gosto de ir a sorveteria tomar sorvete de chocolate, ir a igreja e ir ao cinema assistir filmes de comedia com minha familia quando estou em casa gosto de cozinhar, ler livros e ficar mexendo no celular. 🍷👩🏻❤️📱



Fonte: Acervo próprio.

Figura 6 – Publicação no blog (autoria de um aluno)

Olá, meu nome é Mateus e tenho 13 anos de idade, vou completar 14 anos no dia 11 de julho. Eu gosto de jogar bola com os meu amigos, de trabalhar e ir para a escola, às vezes. Meu time é o flamengo, o melhor do mundo. Meu nome verdadeiro é Moisés. 😄😄😄👍



Fonte: Acervo próprio.

Como as apresentações estavam sendo reescritas digitalmente, os alunos realizaram modificações em seus textos, de modo a incluir imagens, *gifs*, *emojis*. Na observação dessa etapa, percebeu-se que os aprendizes não tiveram dificuldades em compreender o funcionamento dos recursos disponíveis no

blog. A familiarização ocorreu quase que de forma espontânea. Isso sinaliza para o entendimento de que as tecnologias digitais para os adolescentes na contemporaneidade são algo natural: ver, reconhecer e dominar em questão de minutos. Nessa perspectiva, esses estudantes representam as primeiras gerações que cresceram com as TIC, os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001).

À medida que a ambientação com a escrita digital ocorria, os pibidianos mediavam o processo e verificavam com os alunos qual título poderia ser utilizado no blog. A expressão mais aceita por todos foi *Blog dos Mestres*. Esse último vocábulo foi incluído como forma de referência ao colégio. Com a chegada dos minutos finais dessa etapa da sequência didática, os estudantes foram conduzidos até a frente da escola para realização de registro fotográfico com todos (estudantes, professor-supervisor e licenciandos-pibidianos), que seria utilizado como capa introdutória do blog, conforme Figura 6.

Figura 6 – Capa do blog



Fonte: Acervo próprio.

Finalizado o momento da fotografia, os estudantes foram convidados a retornar para sala de aula. Lá eles foram informados sobre o endereço eletrônico do blog e sobre o que deveriam desenvolver como atividade para casa, que consistia em acessar o *Blog dos Mestres*, ler e comentar as produções dos colegas.

Na continuação da sequência didática, foram realizadas roda de conversa e aplicação de questionário para compreensão da percepção dos alunos a respeito do processo de aprendizagem desenvolvido. Além disso, nessa etapa, ficou decidida a produção de novos textos para publicação no blog, os quais seriam construídos nas aulas seguintes e no contexto do PIBID. No próximo tópico, expõem-se as considerações acerca da análise dos dizeres dos estudantes sobre aulas com blog.

5. ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O questionário aplicado estava direcionado à compreensão das seguintes questões: as percepções pessoais deles sobre o desenvolvimento da atividade com utilização do gênero digital blog e

conhecimento do histórico de aprendizagem escolar com uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Com relação às perguntas cujas características correspondem às percepções de caráter motivacional, o questionário aplicado revelou que grande maioria dos participantes da pesquisa, cerca de 96%, considera a utilização de blog nas aulas como algo interessante e agradável. Esse dado confirma o posicionamento teórico de Santana (2015), posto que, para esta pesquisadora, o trabalho com blog possibilita desenvolvimento de práticas de aprendizagens expressivas. Nesse sentido, quando questionados sobre o interesse por mais aulas com utilização desse gênero digital, o percentual de aproximadamente 79% da turma mostrou-se favorável.

No que concerne às experiências com produção em blogs, cerca de 87% dos estudantes indicou nunca ter escrito no gênero digital em evidência. Isso sinaliza para duas realidades: a primeira corresponde ao fato de que essa mídia digital não é habitual no contexto de interação virtual dos participantes, o segundo para a compreensão de que esse aludido modelo comunicativo ainda não foi trabalhado com esse percentual de alunos. Isso posto, 78% revelou ser o primeiro contato com computadores em aulas de língua materna. Esse ponto pode ser compreendido a partir da análise da estrutura e do funcionamento da escola, já que essa instituição de ensino, embora disponha de laboratório de informática, esse se encontra sem condições de uso.

Dessa forma, esse dado retoma o discutido por Moura (2007), pois, de acordo com essa autora, no contexto educacional contemporâneo, os envolvidos no processo de educação formal valorizam discursivamente a utilização de tecnologias digitais. Entretanto, de modo geral, no cotidiano escolar ainda há priorização dos recursos tradicionais consolidados, ou seja, papel impresso, quadro branco, apagador, pincel, entre outros. Isso pode explicar a insegurança de alguns estudantes com relação à exposição de seus respectivos textos numa mídia digital disponível para uma comunidade de participantes pré-selecionados, já que aproximadamente 43% não se sentiu confortável com compartilhamento de seus textos, enquanto 56% demonstrou apreciação.

Ainda em referência àqueles que nunca haviam escrito em blogs (cerca de 86%), desse percentual, 80% não teve dificuldades na utilização dessa ferramenta. Isso pode ser evidenciado pela facilidade e recorrência ao acesso à globalidade digital (MARCUSCHI, 2010). Para mais, a faixa etária dos alunos corresponde à geração de sujeitos nascidos numa sociedade na qual as tecnologias se encontram consagradas, dito de outro modo, num contexto em que as práticas cotidianas, mesmo as mais simples, ancoram-se ao uso de mídias virtuais. (vide PRENSKY, 2001, a respeito de nativos digitais).

Sobre o meio de produção textual (digital ou manuscrito), cerca de 74% dos alunos participantes da pesquisa destacaram preferência pelo uso de computadores e apenas 26% pela cultura do manuscrito. Esse posicionamento da maioria evidencia a necessidade factual pela construção de mudanças nas práticas pedagógicas de ensino de língua(gem), as quais reduzam o distanciamento entre os ambientes internos e externos à escola. Assim, diante desses dados, fica evidente a premência pela inovação nas aulas de língua portuguesa, com inserção de TIC e gêneros emergentes nas mídias virtuais, como advoga Marcuschi (2010).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso teórico-prático, as aulas e a análise da perspectiva dos alunos revelaram que trabalhar com blog em sala de aula contribui para construção do conhecimento de maneira apreciativa e inovadora. Nesse sentido, sugere-se mais pesquisas acerca desse e de outros gêneros digitais em aula de língua portuguesa. Além disso, os dados sobre a insegurança dos alunos com a divulgação de seus textos *on-line* evidenciaram a necessidade de formação desses estudantes para interagir nos espaços digitais/virtuais.

O trabalho com gêneros entrelaçados ao uso de TIC nas escolas ainda enfrenta obstáculos, por exemplo, a instituição na qual foi desenvolvida a atividade com blog não se encontra estruturada adequadamente para acesso ao laboratório de informática. Por isso, ocorreram dificuldades durante planejamento e processo sequencial didático. Como eram sete pibidianos responsáveis pela mediação, de certo modo, houve possibilidade real de aplicabilidade das ações, já que todos se organizaram para disponibilizar *notebooks* e internet pessoais. Caso fosse apenas um professor regente, as complexidades seriam aumentadas.

Ademais, todo panorama dessa escola representa também a realidade de diversas outras instituições públicas do Brasil. Isso leva à constatação da necessidade de políticas públicas educacionais que viabilizem recursos pessoal e material para efetiva inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto escolar. Oportuno destacar que, para otimizar a utilização das TIC pedagogicamente, faz-se necessário tanto disponibilizar recursos informáticos quanto pessoal qualificado (técnicos e professores).

Posto que, por um lado, para funcionamento adequado, laboratórios de informática demandam a existência de técnico especializado responsável pela manutenção e conservação dos dispositivos tecnológicos. Por outro lado, se o corpo docente não possui formação continuada, a tecnologia tende a não contemplar o desenvolvimento de conhecimentos críticos, fazendo com que TIC sejam utilizadas apenas para fins lúdicos.

Com base na experiência relatada nesta pesquisa, entende-se que as problemáticas vigentes no ensino público são passíveis de superação. Dessa forma, os critérios para inclusão e diversificação do trabalho com TIC nas escolas não devem ser minimizados ao ponto de excluir possibilidades de introdução de gêneros da mídia eletrônica no ensino de língua materna. Como um dos objetivos do ensino de língua(gem) nas escolas é colaborar para que os alunos adquiram competências necessárias para interação crítica nos meios sociais de convivência geral, a inclusão de gêneros digitais necessita ser tida como algo essencial.

REFERÊNCIAS

ANGELI, G. H. Blog: um estudo sob a luz do conceito de gêneros textuais. *Revista da Graduação*, Porto Alegre, v. 5, n. 1 2012.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.

11, n. 2, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FONSECA, J. Z. B. Gênero digital blog: uma estratégia para o ensino da escrita em contexto de formação docente. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v. 27, n. 54, jan./jun. 2017. p. 291-310.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 135-146.

LEAL, D. A.; LIMA, T. C. B. S. Navegar é preciso: as tics e o ensino de língua portuguesa. In: *XII Congresso Nacional de Educação*, 2015, Curitiba, PR. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18034_7966.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LEÃO, M. R. F. G. Gêneros digitais como instrumentos de práticas de escrita na escola: relato de uma experiência didática. *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2018. p. 147-176.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes da tecnologia digital. In: _____. XAVIER, A. C. (Org.) *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, A. A web 2.0 em aula de língua materna: relato de experiência. In: *Encontro Internacional Discurso, metodologia e tecnologia*, 2007, Miranda do Douro, Portugal. Anais [...]. Miranda do Douro: UPT, 2007. Disponível em: <http://uca.c3sl.ufpr.br/artigos/Moura_2007.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Mestre Pacífico Siqueira Campos: um novo tempo, uma nova escola, 2018.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, v. 9, n. 5, 2001. p. 1-6.

SANTANA, M. O. de S. Linguística Aplicada crítica e ensino de línguas com blog: diálogos possíveis. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 04, n. 02, jul./dez. 2015. p. 53-63.

SANTOS, T. F.; BEATO, Z.; ARAGÃO, R. As TICs e o ensino de línguas. In: *III SEPEXLE – Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras*, 2012, Ilhéus. Anais [...]. Ilhéus: UESC, 2012. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32046450/AS_TICS_E_O_ENSINO_DE_LINGUAS.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAS_TICS_E_O_ENSINO_DE_LINGUAS.pdf&X-Amz-Algorithm=AW4S-HMAC-SH256A&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191112%2Fus-east-1%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191112T134730Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=hos>

t&X-Amz-Signature=64abe87ad643921ad718dd66c7bea9e1dad1422f3b31e73533a0d0fcd3218c29>.
Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, F. V. da; BARBOSA, M. do S. M. F. Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. *Revista Calidoscópico*, v. 13, n. 1, jan./abr. 2015. p. 27-37

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, 2002. p. 143-160.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16-29.

Paulo Vitor Rodrigues de Melo

Graduando em Letras: Habilitação em Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas; Bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Possui afinidade acadêmico-científica com as seguintes áreas temáticas: Linguística Aplicada, Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Gêneros do Discurso. Endereço eletrônico: paulovitor.rdm@gmail.com

Nara Nicéia Coelho Bignardi Garcia Silveira

Graduanda em Letras: Habilitação em Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas; Bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP).
Endereço eletrônico: nniceia@gmail.com

Jeane Alves Silva

Graduanda em Letras: Habilitação em Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Palmas; Bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Possui afinidade acadêmico-científica com as seguintes áreas temáticas: Léxico, Onomástica, Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Endereço eletrônico: jeanny2312@gmail.com

Mirelle da Silva Freitas

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – com período de doutorado sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Design e Comunicação da Universidade do Sul

da Dinamarca, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Atua como professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus Palmas*. Coordena o subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid/Capes.
Endereço eletrônico: mirelle.freitas@ifto.edu.br

Enviado em 10/08/2019.

Aceito em 30/10/2019.

ANÁLISE DE GÊNEROS: ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E TERMINOLÓGICA DO RESUMO DE TRABALHO COMPLETO¹

GENRE ANALYSIS: RETORIC AND TERMINOLOGICAL ORGANIZATION OF THE COMPLETE WORK ABSTRACT

John Hélio Porangaba de Oliveira
UNICAP

RESUMO: Na abordagem de estudos de gêneros para fins específicos o resumo é um termo polissêmico para muitos gêneros. O resumo de trabalho completo de eventos acadêmicos ainda não tem sido, nessa terminologia, objeto de nenhuma pesquisa, tem como referencial mais próximo uma descrição retórica do resumo de artigo de pesquisa. Nos questionamos quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz desse referente? Se é o mesmo gênero ou não e por que ele é denominado dessa forma? Nosso objetivo é verificar quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz do resumo de artigo de pesquisa, considerando texto, contexto de produção e a relação com uma colônia de gêneros. Seguimos as compreensões dos estudos de Oliveira (2017), Bezerra (2017), Bhatia (1993), Swales (1990), dentre outros. O *corpus* foi composto por 14 resumos em que verificamos que a ocorrência de estratégias retóricas da descrição do resumo de artigo de pesquisa não corresponde, no todo, ao resumo de trabalho completo, relatamos outras estratégias retóricas não previstas.

Palavras-chaves: Análise de gêneros, Contexto, Colônia de gêneros, Resumo de trabalho completo.

ABSTRACT: *In approach genre studies for specific purposes, abstract is a polysemic term for many genres. The full paper abstract of academic events has not yet been the subject of any research in this terminology, it has as its closest reference a rhetorical description of the research paper abstract. We wonder what similarities and differences does the full paper abstract bring about this referent? Whether it is the same genre or not and why is it named in this way? Our goal is to verify what similarities and differences the full paper abstract brings from the research paper abstract, considering text, production context and the relationship with a genre colony. We follow the understandings of the studies by Oliveira (2017), Bezerra (2017), Bhatia (1993), Swales (1990), among others. The corpus was composed of 14 abstracts in which we verified that the occurrence of rhetorical strategies from the description of the research article abstract does not correspond, in total, to the complete work summary, we report other unforeseen rhetorical strategies.*

Keywords: *Genre analysis. Context. Genre colony. Complete works abstract.*

¹ Pesquisa desenvolvida no período de elaboração do projeto de tese para qualificação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP).

INTRODUÇÃO

No âmbito acadêmico muitos gêneros resumo são produzidos e organizados seguindo convenções estabelecidas pela comunidade, mas poucos são os conhecimentos acerca da variação comunicativa que cada um atende. Os eventos acadêmicos são situações de discussões de avanços de pesquisas de uma determinada especialidade, promovem a integração do ensino e o desenvolvimento cultural e científico na sociedade (CAMPELO, 2000). Esses eventos são contextos de produção de uma certa variedade de resumos (resumo de simpósio, resumo comunicação, resumo de trabalho completo, etc.).

As produções desses gêneros implicam habilidades de interpretação, organização, compreensão e conhecimento de formas de saber produzir e receber os gêneros acadêmicos complexos gerais e específicos. A capacidade de ler, de compreender e de produzir os gêneros acadêmicos da área específica é pressuposto para o desenvolvimento acadêmico do estudante, é, portanto, marca de letramentos acadêmicos. Mas, nem sempre a academia dedica tempo para o ensino dos gêneros específicos e necessários para o desenvolvimento do estudante, membro ainda com pouca experiência no contexto científico e suas pesquisas (BEZERRA, 2012).

Nosso objeto de estudo, nesta pesquisa², está inserido nos eventos acadêmicos com a terminologia resumo de trabalho completo. Nas orientações de produção, nos eventos acadêmicos, o termo resumo de trabalho completo surge como um gênero específico, mas nos estudos de gênero esse termo não tem tido atenção para estudos, nem há considerações acerca dele, no que se refere a essa terminologia. Há sobre outros termos resumo: resumo de artigo de pesquisa (BHATIA, 1993); resumo de dissertação (BIASI-RODRIGUES, 1998); resumo de tese (CARVALHO, 2010), resumo de comunicação (OLIVEIRA, 2017), dentre outros.

Dada a importância de interpretação, organização, compreensão e conhecimento de formas de produzir e reconhecer os gêneros acadêmicos complexos gerais e específicos como ação letrada no ensino superior (BEZERRA; LÊDO, 2018), nos questionamos quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz do referente resumo de artigo de pesquisa? Se é o mesmo gênero e por que ele é denominado dessa forma?

Através da análise de gênero da abordagem do *English for Specific Purposes* – ESP, nosso objetivo é verificar quais semelhanças e diferenças o resumo de trabalho completo traz do resumo de artigo de pesquisa, considerando texto, contexto de produção e a relação com uma colônia de gêneros. Especificamente, objetivamos estabelecer uma compreensão do porquê ocorre o termo resumo de trabalho completo e não o termo resumo de artigo de pesquisa, além de descrever sua organização retórica.

Esta pesquisa está organizada em cinco tópicos: esta breve introdução; um segundo tópico em que apresentamos um breve panorama das bases teóricas; um terceiro tópico em que situamos o aparato teórico-metodológico; um quarto tópico em que expomos as análises, discussões e resultados; e, por fim, um quinto tópico em que tecemos algumas considerações finais acerca da descrição retórica do gênero resumo de trabalho completo e suas relações terminológicas.

² Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa piloto empreendida para o aperfeiçoamento e justificativa de um projeto de tese.

PANORAMA CONCEITUAL DE ANÁLISE DE GÊNEROS

O conceito de comunidade discursiva serve para orientar o que um grupo de pessoas fazem, que gêneros produzem, como fazem esses gêneros, por que fazem o que fazem, qual a linguagem específica, etc. Esse conceito surge em Swales (1990) com seis características definidoras como referência aos grupos de pertença a que uma pessoa participa. Embora tenham havido muitos estudos acerca do assunto, nada novo foi acrescentado até que o próprio Swales (2016) revisitasse seu conceito original e inserisse nele algumas características e observações que identificam a pessoa. Essas características, não trataremos aqui, pois nos interessa o contexto de uma dessas comunidades, a acadêmica da área de Letras/Linguística.

A compreensão do fenômeno da linguagem requer um olhar para o contexto e para o gênero (MOTTA-ROTH, 2011). Diversos estudo de gêneros acadêmicos tem sido amplamente realizado a partir dos trabalhos de Swales (1990) com o desenvolvimento da abordagem do *English for Specific Purposes* – ESP.

Swales (1990, p. 58) concebe gênero como “uma classe de eventos comunicativos”, em que os membros da comunidade discursiva “compartilham um conjunto de propósitos comunicativos” e que esses propósitos constituem a razão subjacente ao gênero, que delinham a estrutura esquemática do discurso e influenciam e restringem as escolhas de conteúdo e estilo do gênero. Além disso, os propósitos comunicativos mantem a intenção e/ou objetivo do gênero ligado a uma ação retórica em que a linguagem funciona como um veículo de comunicação de algo para alguém.

Relacionadas a essa perspectiva de compreender os gêneros acadêmicos, as produções na academia são regidas por regras, normas, valores e ideologias específicas (BEZERRA, 2012), são desenvolvidas enquanto atividades de linguagem (MOTTA-ROTH, 2011) e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; STREET, 2010, 2014; BEZERRA; LÊDO, 2018) em que a escrita de gêneros integra a natureza das interações dos participantes e seus processos de interpretação contextual e abstrata das concepções sobre leitura, escrita e modelos de contexto (VAN DIJK, 2012; STREET, 2014).

O conceito de contexto tem em Van Dijk (2012) um olhar cognitivo em que as pessoas constroem representações prototípicas que caracterizam determinadas situações. Essa interpretação é concebida como modelos mentais vinda da psicologia cognitiva em que Van Dijk reorganiza perceptivamente como modelos de contexto que nos serve para fazer e agir de uma maneira social, por um lado, e individual, por outro lado. Portanto, o contexto é uma compreensão que as pessoas fazem acerca de algo e isso lhes serve para organizar e selecionar determinadas informações fatuais e perceptivamente que influenciam em suas produções comunicativas/ participativas.

Produzir, estudar, compreender e analisar os gêneros acadêmicos tem sido visto como formas de desenvolvimento de letramentos acadêmicos enquanto uma perspectiva de escrita acadêmica no nível da epistemologia dos conhecimentos do contexto acadêmico e específico na relação com a produção de sentido da escrita, da leitura e do texto, do poder e da autoridade, bem como da identidade dos produtores (BEZERRA; LÊDO, 2018).

Estudos de Bhatia (2004) e Bezerra (2006; 2007; 2017) tem referenciado o conceito de colônia

de gêneros como uma variação de produções textuais que se agrupam em torno do mesmo propósito geral e se especificam no contexto de produção. Esse conceito teórico surge para “dar conta de variados aspectos relacionados com o fenômeno das inter-relações mostradas pelos gêneros” (BEZERRA, 2017, 61). Seguindo essa compreensão teórica, Oliveira (2017) situou uma colônia de gêneros resumo como uma variação de produções textuais que se agrupam em torno do mesmo propósito geral de resumir, se especificam de acordo com o contexto e mantendo inter-relações com outras produções prototípicas de gêneros resumo.

De forma genérica o gênero resumo, de eventos acadêmicos, é uma apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento que informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, comparado com informações registradas na ABNT (NBR 6028: 2003/2018). De forma a situar um gênero específico, o resumo de artigo de pesquisa, na ótica de Bhatia (1993), é uma descrição do que o autor fez, como o autor fez, o que o autor encontrou, e o que o autor concluiu. Essa descrição informativa caracterizou esse gênero numa organização descritiva de quatro movimentos retóricos (move) e quinze estratégias retóricas (ER), conforme quadro a seguir.

Tabela 1: Descrição retóricas do resumo de artigo de pesquisa

MOVE 1: INTRODUIR O PROPÓSITO	
ER1: Indicando a intenção do autor	e/ou
ER2: Levantando a hipótese	e/ou
ER3: Apontando os objetivos	e/ou
ER4: Apresentando o problema a ser solucionado	
MOVE 2: DESCREVER A METODOLOGIA	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico adotado	e/ou
ER2: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ou
ER3: Descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados	e/ou
ER4: Indicando o escopo da pesquisa	
MOVE 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados	e/ou
ER2: Apresentando os resultados encontrados	e/ou
ER3: Sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro <i>move</i>)	
MOVE 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	
ER1: Interpretando os resultados	e/ou
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	e/ou
ER3: Indicando implicações acerca dos resultados obtidos	e/ou
ER4: Apontando aplicações dos resultados obtidos	

Fonte: Bhatia (1993)

A análise de gêneros na abordagem do ESP parte do contexto para o texto e é a função do gênero na sociedade que dá uma visão de importância contextual. Os gêneros permitem aos membros das comunidades discursivas realizarem seus propósitos, pois os “gêneros são veículos de comunicação para atingir um objetivo” (SWALES, 1990, p. 46). Esses propósitos são muitos (SWALES, 2004) e tem a ver com as descrições linguísticas no nível do texto e com as intenções sociais e particulares dos produtores dos gêneros, portanto subjetivas, no nível do contexto.

Nessa abordagem o texto é concebido e analisado como formas linguísticas e retóricas organizadas, adequadas a caracterizações sociais, retóricas e cognitivas da escrita acadêmica (SWALES, 2004;

MARCUSCHI, 2008). E o contexto é concebido como “interpretação subjetiva feita pelos participantes das propriedades relevantes da situação (social, interacional ou comunicativa)” (VAN DIJK, 2012, p. 45) como fonte de identificação e orientação de produção dos gêneros (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Até aqui seguimos uma descrição das bases que fundamentam a compreensão do fenômeno da linguagem em um olhar para o contexto e para o gênero. Nas observações sobre colônia de gêneros, das fundamentações teóricas de Bhatia (2004), Bezerra (2017) e Oliveira (2017) nos referimos ao tratamento de olhar para o contexto, primeiro porque o resumo é um termo genérico para muitos gêneros resumo, e segundo porque nessas referências estamos verificando que há muitos gêneros resumo específicos agrupados em torno de uma ideia prototípica de resumir.

Muitas vezes produzir um resumo específico pode ser um desafio porque fazemos relação com o conhecimento de atividades de resumir que fizemos no ensino básico. Também somos desafiados com o modo de interpretar e organizar isso em gêneros pedagógicos e gêneros profissionais (DIONÍSIO; FISCHER, 2010). Essa divisão é apresentada como uma observação para o complexo caso dos gêneros resumo acadêmico em Oliveira (2017), em que ele descreve o resumo de atividades de síntese em sala de aula na universidade como reflexos do ensino nas práticas pedagógicas dos professores e as produções de gêneros resumo de comunicação, resumo de projeto de iniciação científica, resumo de projeto de pesquisa, resumo de trabalho de conclusão de curso, dentre outros como atividade profissional. Cada uma dessas modalidades de atividade realizam a produção de vários gêneros resumo e em cada uma haverá uma forma de organizar e planejar sua materialidade textual.

No que segue o olhar para o gênero nos referimos a sua organização dinâmica e adaptável da linguagem, nos trabalhos de Swales (1990) e Bhatia (1993). Esse olhar para o gênero é importante porque descreve as produções específicas em sua realidade complexa seja nas comunidades acadêmicas, no mundo da pesquisa ou nos contextos específicos de produção. A organização dinâmica e adaptável, marcada pelas palavras e/ou na tabela 1, acima, apontam um mapeamento dos elementos que foram verificados em diferentes resumos de artigo de pesquisa e marcam recorrência como descrição retórica desse gênero.

Esse olhar para o gênero, para os destaques do contexto e do texto, a partir das bases teóricas citadas, constituem não apenas um conjunto de referência de teoria de compreensão, mas um conjunto de orientações para olhar nosso objeto de estudo e compreender sua complexa realidade no mundo real. Desse modo, faremos, a seguir uma caracterização metodológica da realização desta pesquisa e do tratamento aplicado ao resumo de trabalho completo em sua complexa realidade.

CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

A metodologia deste estudo segue a perspectiva da análise de gêneros do ESP, que considera texto e contexto como elementos de análise. O *corpus* desta pesquisa foi composto por 14 gêneros resumo de trabalho completo, coletados nos anais online do evento acadêmico SIGET realizado no ano de 2017, em sua 9ª edição.

O contexto foi analisado como fonte do conhecimento sobre variados gêneros resumo, consi-

derando que cada resumo contem seu propósito comunicativo específico e da identificação do gênero resumo de trabalho completo. Além disso, o contexto foi concebido como uma interpretação subjetiva em que os participantes apreendem as orientações para produção do resumo de trabalho completo em um nível geral. De modo específico e individual, os participantes destacam os elementos de síntese de acordo com o que eles concebem como relevante destacar, aspecto que serve, em parte, para explicar a dinamicidade de organização metodológica ou organizacional e de mudança.

O texto foi analisado como ações linguísticas que referencia uma descrição e organização retórica adequadas a caracterizações cognitivas da escrita do referido resumo. Para essa análise textual seguimos o procedimento de descrição retórica do resumo de artigo de pesquisa, conforme tabela 1, de Bhatia (1993), situado no tópico dois acima, em que verificamos que o resumo de trabalho completo e resumo de artigo de pesquisa são diferentes, conferindo terminologia próprias para o tipo de produção. A partir dessa verificação, elaboramos, portanto, uma descrição, dos aspectos retóricos, específica para o resumo de trabalho completo, de evento acadêmico.

Para realização da análise foram abreviados alguns termos que se repetem, vejamos a seguir: estratégia retórica (ER); movimento retórico (move); resumo de trabalho completo (RTC). As discussões e comentários a que nos referimos sobre uma dada ER ou move trataremos conforme segue: M1ER1, M2ER1, M3ER1, M4ER1M, por exemplo, sendo M em referência ao move. Essa maneira de tratar os elementos de discussão por meio de códigos nos servem para melhorar o efeito visual e a organização das referências discursivas, um efeito de descrição e compreensão informativa.

ANÁLISE DO RESUMO DE TRABALHOS COMPLETOS EM EVENTO ACADÊMICO

Análise referente ao contexto de produção do resumo de trabalho completo

A análise desta etapa contextual segue a compreensão do que destacamos no tópico dois desta pesquisa, acerca de uma colônia de gêneros resumo (cada um nomeado com uma terminologia diferente) no evento acadêmico. Observamos, como elementos do contexto, que a produção do RTC está numa linha de sucessão do resumo de comunicação que, por sua vez atendia, como resposta, aos resumos de simpósios temáticos.

Em observação para essa linha de sucessão, observamos nas diretrizes informativas que inicialmente surgiram os resumos de simpósios temáticos, do IX SIGET. Esses resumos são produções realizadas por dois ou três pesquisadores doutores de instituições diferentes com o intuito de orientar informações para estudantes, pesquisadores e professores que queriam participar do evento com comunicações orais.

Na sequência, os resumos de comunicação foram produzidos na perspectiva de apresentação em duas modalidades: uma oral, produzidos por mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e pesquisadores em geral; e a outra em pôsteres, produzidos por mestres, mestrandos e alunos de graduação, numa variação de 100 palavras no mínimo e 300 palavras no máximo, em que deveriam obri-

gatoriamente, conter: tema, objetivos, quadro teórico-metodológico, resultados (parciais ou final) e conclusões. Portanto, esses resumos de comunicação, do IX SIGET, são pequenos gêneros contendo entre 100 e 200 palavras publicados em cadernos de resumo online em eventos acadêmicos.

Finalizando essa sequência, os RTC foram produzidos pelos mesmos autores dos resumos de comunicação. Os RTC foram publicados junto aos (artigos) de trabalhos completos, apresentados durante o IX SIGET realizado em 2017. As diretrizes estabelecidas para produção do RTC informaram que o texto do resumo, todo em itálico na primeira página do trabalho completo, deveria ter no máximo 150 palavras. Essa diretriz não fazia referência descritiva de aspectos tópicos de síntese do trabalho completo que o RTC deveria conter em seu texto, deixando essa tarefa a cargo da compreensão de seus autores, que já haviam escrito e publicado seu antecessor, o resumo de comunicação, conforme mencionamos no parágrafo anterior.

Como vimos nessa análise do contexto, o RTC é uma produção que faz parte de uma variação de gêneros resumo do evento acadêmico. O RTC, do IX SIGET, foi concebido por uma indicação do evento acadêmico como tal, mas sucede o resumo de comunicação e é produzido pelo mesmo autor. Para ampliar nossa compreensão desse termo (resumo de trabalho completo) vejamos a seguir as análises de referência ao texto do RTC.

Análise referência ao texto do resumo de trabalho completo

Como já referenciamos, o modelo de análise de gêneros, no ESP, é característico de um olhar para o contexto e outro para o texto. Nessa posição analítica os gêneros não surgem isoladamente, eles surgem como resposta a outros gêneros, possuem similaridades com outros gêneros e estão situados em contextos específicos, contextos gerais e em comunidades discursivas que orientam um particular modo de produzir e interpretar a linguagem corrente de seu grupo.

A análise textual do RTC foi realizada com base na compreensão de organização retórica, de descrição de resumos de artigo de pesquisa, do modelo de Bhatia (1993). Na tabela 2, a seguir, relatamos a ocorrência das estratégias retóricas dos 14 RTC, analisados segundo a descrição de Bhatia conforme modelo da tabela 1, apresentada no tópico dois.

O move 1, introduzir o propósito, ocorreu em 12 RTC na descrição das quatro ER. O move 2, descrever a metodologia, ocorreu nos 14 RTC na descrição das quatro ER. O move 3, sintetizar os resultados, ocorreu em 7 RTC na descrição das três ER. E o move 4, apresentar as conclusões, ocorreu em 5 RTC na descrição das quatro ER. Como reorganizamos mais adiante, na tabela 3, foram encontradas duas ER, não previstas no modelo de Bhatia (1993), que complementa o move 1 de introduzir o propósito referentes a apontamentos de informações contextuais da pesquisa e objeto de estudo. Também foi encontrada, uma outra ER não prevista no modelo, que complementa ou amplia o olhar para o move 2 de descrever a metodologia, a ER faz referência a descrição dos fundamentos teóricos.

Tabela 2: Ocorrência das ER dos RTC na descrição do resumo de artigo de pesquisa

MOVE 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO		RTC	Oco.
ER1: Indicando a intenção do autor	e/ou	14	1
ER2: Levantando a hipótese	e/ou	14	0
ER3: Apontando os objetivos	e/ou	14	11
ER4: Apresentando o problema a ser solucionado		14	0
MOVE 2: DESCREVER A METODOLOGIA			
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico adotado	e/ou	14	9
ER2: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ou	14	3
ER3: Descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados	e/ou	14	1
ER4: Indicando o escopo da pesquisa		14	2
MOVE 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS			
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados	e/ou	14	6
ER2: Apresentando os resultados encontrados	e/ou	14	1
ER3: Sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro <i>move</i>)		14	0
MOVE 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES			
ER1: Interpretando os resultados	e/ou	14	2
ER2: Apontando inferências sobre os resultados	e/ou	14	2
ER3: Indicando implicações acerca dos resultados obtidos	e/ou	14	0
ER4: Apontando aplicações dos resultados obtidos		14	0

Fonte: Elaboração própria em relação à aplicabilidade do modelo de Bhatia (1993)

Essas ER não foram previstas na descrição de resumos de artigos de pesquisa no modelo de Bhatia (1993). O referido modelo, portanto, mostrou-se frágil por não contemplar todas as ER destacadas na análise do *corpus*. Mas, em referência às bases teóricas, é possível destacar que a terminologia deste resumo atende a gêneros de um outro contexto de produção, indicados por um outro modo de fazer e organizar a sua linguagem (revistas acadêmicas; periódicos especializados).

Ao entendermos que cada contexto de produção de gêneros exige habilidades de interpretação e organiza uma compreensão acerca de conhecimento e formas de saber produzir e reconhecer os gêneros específicos, empreendemos um modelo de descrição própria para o RTC. A idealização desse modelo seguiu uma análise aplicada a quatorze (14) RTC em que verificamos as ocorrências de ER que orientam a interpretação e descrição dos: move 1 – Introduzir o propósito; move 2 – descrever a metodologia; move 3 – sintetizar os resultados; e move 4 – apresentar as conclusões.

Apresentamos a seguir, na tabela 3, um modelo de descrição que, agora, passa a representar o RTC como um gênero. Esse olhar não se refere apenas por atender a uma descrição do contexto com resumo de trabalho completo, mas porque suas características informativas destacadas em ER revelam suas particularidades. Verificamos que mesmo compartilhando, de modo geral, com a ideia prototípica de resumir e com um grau de íntima aproximação com o resumo de artigo de pesquisa, sua variação é válida e responde ao quadro de agrupamento terminológico de variação de resumos como colônia de gêneros.

Tabela 3: Descrição e ocorrência das ER dos RTC

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA		RTC	Oco.
MOVE 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO			
ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa	e/ou	14	6
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ou	14	7
ER3: Indicando a intenção do autor	e/ou	14	1
ER4: Apontando os objetivos	e/ou	14	11
MOVE 2: DESCREVER A METODOLOGIA			
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ou	14	9
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos	e/ou	14	4
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i>	e/ou	14	3
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ou	14	1
ER5: Indicando o escopo da pesquisa		14	2
MOVE 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS			
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados	e/ou	14	6
ER2: Apresentando os resultados		14	1
MOVE 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES			
ER1: Interpretando os resultados	e/ou	14	2
ER2: Apontando inferências sobre os resultados		14	2

Fonte: Elaboração própria

Este modelo foi desenvolvido com base na análise do *corpus*, na verificação das ER encontradas nos RTC. Bem como em relação como seu referente mais próximo (resumo de artigo de pesquisa) da organização retórica do modelo descritivo de Bhatia (1993). Algumas ER do resumo de artigo de Bhatia foram retiradas porque não faziam referência ao *corpus* analisado. Em complemento foram inseridos como encaixe M1ER1: Apresentando informações contextuais da pesquisa; M1ER2: Apresentando o objeto de estudo; e M2ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos.

Como já mencionamos antes, essas ER adicionais não foram previstas no modelo de Bhatia (1993) em que inferimos que isso se deu em relação com a variação de gêneros resumo, em detrimento as respostas contextuais, orientação de produção e particular modo de interpretar as informações necessárias que caracterizam o gênero RTC proposto. Essas ER complementares foram observadas na análise do *corpus* como características próprias desse tipo de produção.

Este modelo de descrever o RTC encara a perspectiva da dinâmica da linguagem e os aspectos cognitivos nas alternâncias de “e/ou” atendendo a um particular modo de pensar em que tudo é possível, embora nada seja certo. Uma posição em que o que há no modo descritivo de um RTC pode ser diferente do outro, mas em linhas gerais estão organizados no sentido de introduzir propósitos, descrever metodologia, sintetizar resultados e apresentar conclusões enquanto move (movimentos retóricos) de sinalização informativa.

Os resultados desta pesquisa demonstram que cada produtor marca ou realiza, nas ações linguísticas, as informações que para ele são mais pertinentes no seu modo de compreender, interpretar, conceber e organizar a produção desse gênero acadêmico complexo e específico, o RTC. A seguir

tecemos algumas considerações finais que encerram o momento desta análise, nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O RTC é um gênero com o propósito de resumir marcas genéricas do trabalho completo, especificadas em ER da ação linguística da forma como o produtor compreende e concebe as informações relevantes do seu trabalho em resposta às exigências do contexto e em relação com outros gêneros.

Vimos neste estudo, por inferência das informações do contexto e na análise do texto, que o RTC não é destacado como tal, em sua terminologia (resumo de trabalho completo), mas como um simples resumo sem atenção para sua representação como complemento dos trabalhos completos (no que se relata, no evento acadêmico, como ‘artigos de trabalhos completos’). É possível que outros eventos acadêmicos possam apresentar uma compreensão terminológica para o referido resumo e marcas de descrição linguística para organização dos RTC, mas isso é tarefa para outros estudos.

Em conclusão, os eventos acadêmicos empreendem uma prática comunicativa organizada seguindo convenções de uma dada comunidade discursiva, mas não oferece um conhecimento acerca da variação das terminologias do resumo (resumo de simpósio, resumo comunicação, resumo de trabalho completo, etc.), nem de suas específicas funções comunicativas, dadas as circunstâncias de produção e pouco (ou nenhum) (re)conhecimento no ensino desses gêneros específicos, se é que são ensinados.

O RTC de eventos acadêmicos, objeto de estudo que compôs esta pesquisa, é um amplo objeto de pesquisa no campo dos estudos de gêneros. Está inter-relacionado com outros textos de uma colônia de gêneros que de algum modo indicam sua produção e compartilha o propósito comunicativo geral de resumir enquanto aspectos de semelhança. Mas se diferencia, em comparação ao resumo de artigo de pesquisa, atendendo ao modo como seu produtor o compreende e o organiza, bem como na especificação contextual do evento acadêmico que não o identifica como tal, o concebe como parte integrante de um artigo de trabalho completo. Isso não diz muito sobre o que é o RTC, deixa na incerteza de um bem produzir investido nos letramentos acadêmicos do produtor.

Em síntese, concluímos que o RTC é um resumo acadêmico que é produzido e organizado segundo orientações contextuais e marcado textualmente por ER que identificam um dado move em referência para as principais informações do trabalho completo. Suas semelhanças com o resumo de artigo de pesquisa estão presentes no roteiro de compreensão da estrutura do gênero, em linhas gerais como os move. Suas diferenças em relação com o resumo de artigo de pesquisa consideram os elementos textuais, contextuais de produção e a relação com uma colônia de gêneros.

Desse modo, a produção do RTC surge junto ao trabalho completo, longo na primeira página, nesta pesquisa não identificamos informações indicativas da organização estrutural, mas nos orientamos pelo imperativo de organização de seu antecessor, resumo de comunicação, que havia sido registrado algum tempo antes pelo mesmo autor. Visto deste modo, concluímos que as informações adicionais, possivelmente, se fundamentam neste antecedente. Mas isso poderá ser uma verificação melhor respondida em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABNT – Associação Brasileira De Normas Técnicas. *NBR 6028 - Informação e documentação - Apresentação de Resumos*. Rio de Janeiro, [2003] 2018.
- BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. [Tradução de Benedito Gomes Bezerra] São Paulo: Parábola, 2013.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico. In: *IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão/SC UNISUL: Anais SIGET, 2007. p. 715-728.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? Belo Horizonte, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA*, v. 12, n. 3, 2012, p. 443-461.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Gêneros Acadêmicos e Processos de Letramentos no Ensino Superior. In: PERREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2018.
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: language use in professional settings*. New York: Long-man, 1993.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, Benedito, Gomes; BIASE-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Monica Magalhães (Orgs). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, [1997] 2009.
- BHATIA, Vijay K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete (1998). *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- CAMPELLO, B. S. Encontros científicos. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. *Trabalhos de linguística aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, June 2010.
- DIONÍSIO, Lourdes; FISCHER, Adriana. *Literacia(s) no Ensino Superior: configurações em práticas de investigação*. Ensino Superior em Mudança: Tensões e possibilidades UM. CIEd, 2010.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

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

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. (3ª edição rev. e a um). In: Acir Mário Karwoski; Beatriz Gaydecka; Karim Siebeneicher Brito. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3ª. ed. revisada e aumentada. 3/3ed. São Paulo: Parabola Editorial, 2011, v1, p.153-173.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. *Análise de gêneros em contextos específicos: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos*. Dissertação de Mestrado, Recife, PPG em Ciências da Linguagem da UNICAP, 2017.

STREET, Brian V. Práticas letradas e mitos do letramento. In: STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. 'Academic literacies approaches to genre?'. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Nova York: Cambridge University Press, [1990] [13 printing] 2008.

SWALES, J. M. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: University Press, 2004.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

John Hélio Porangaba de Oliveira

Bolsista PROSUC/CAPES, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP). Desenvolve estudos e análise de gêneros específicos, de escrita, oralidade, leitura e letramentos no contexto acadêmica.

E-mail: jhpoingles@gmail.com

Enviado em 15/08/2019.

Aceito em 30/12/2019.

GÊNEROS DIGITAIS E TICS: OS CURSOS DE FORMAÇÃO EM LETRAS TÊM PREPARADO OS FUTUROS PROFESSORES PARA TRABALHAR COM ESSAS FERRAMENTAS DE ENSINO?¹

DIGITAL GENRES AND TICS: HAVE THE TRAINING COURSES IN LETTERS PREPARED FUTURE TEACHERS TO WORK WITH THESE TEACHING TOOLS?

Maíra Ferreira Sant'Ana
UFMG

RESUMO: No atual contexto social nota-se a profusão de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e de gêneros digitais. A partir disso, a presente pesquisa tem como objetivo, em um primeiro momento, discutir a inserção das novas TICs no contexto de ensino (OLIVEIRA, 2003; GUIMARÃES, 2003; SIQUEIRA, 2013) e sobre os gêneros digitais (MARCUSCHI, 2002, 2005; FERRAZ, 2010; NOGUEIRA, 2012). Posteriormente, por meio de um questionário semia-berto, se investigará o domínio e a segurança dos sujeitos graduandos e graduados no curso de Letras concernente ao uso dos gêneros digitais e das novas tecnologias em sala de aula. A maioria dos participantes da pesquisa alegou ter conhecimento sobre os gêneros em questão, contudo, grande parte afirma que a habilidade foi adquirida fora do contexto acadêmico, fato que ocasiona uma insegurança se estes profissionais realmente fazem/farão uso dessas tecnologias de forma a explorar seu potencial pedagógico.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Gêneros digitais. Contexto acadêmico.

ABSTRACT: *In the current social context we notice the profusion of new Information and Communication Technologies (ICTs) and of digital genres. In this way, at first, this research aims to discuss the insertion of new ICTs in the educational context (OLIVEIRA, 2003; GUIMARÃES, 2003; SIQUEIRA, 2013) and about digital genres (MARCUSCHI, 2002, 2005; FERRAZ, 2010; NOGUEIRA, 2012). After, using a semi-open questionnaire, we will investigate the domain of undergraduate and graduate Letters course students concerning the use of digital genres and new technologies in the classroom. Most of the participants affirmed to have knowledge about digital genres, however, most of them said that the skill was acquired outside the academic context, fact that causes uncertainty if these professionals make use of these technologies exploring their pedagogical potential.*

Keywords: *Information and Communication Technologies (ICTs). Digital genres. Academic context.*

¹ Pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

1. INTRODUÇÃO

Nota-se, atualmente, que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC²s) estão presentes nos mais diversos contextos sociais e têm proporcionado mudanças sociais, históricas, econômicas e políticas na sociedade. Nesse viés, concernente ao âmbito educacional, tem havido uma discussão e muitos defendem uma mudança na prática pedagógica em função de uma (maior) modernização e adequação às novas demandas sociais. Entretanto, é fato que não se pode esperar que haja adesão das TICs nas escolas com base apenas no argumento de seu impacto social e não há, por outro lado, como ignorá-las.

Para Paulo Freire (2001), “o homem concreto deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação” (p.98). Siqueira (2013) assevera que as TICs potencializam o fazer, o pensar e conviver, já que reorganizam a visão de mundo de seus usuários, possibilitando mudanças na construção de conhecimento de forma cada vez mais coletiva e colaborativa. Nesse sentido, Nogueira (2012) defende que quanto mais tecnologias uma pessoa dominar, maior poder ela terá na sociedade. Percebe-se, destarte, a concepção de que o domínio das novas tecnologias por parte do sujeito estaria atrelado à ideia de emancipação, ampliação de conhecimento e até mesmo ao poder. Dessa maneira, à respeito do contexto educacional, que é um dos responsáveis pela formação dos sujeitos na sociedade, é relevante destacar que

O momento atual está marcado por mudanças aceleradas, as pessoas buscam na educação escolar uma segurança de ensino que lhes permitam o domínio de informações, conhecimentos, enfim, as pessoas buscam uma educação lhes deem melhor qualidade de vida. E, ter uma qualidade de vida hoje supõe estar incluído e beneficiar-se dos avanços tecnológicos conseguidos pela humanidade, é preciso ter acesso à informação e com qualidade, é necessário compreender esse mundo tecido no ciberespaço (NOGUEIRA, 2012, p.35).

Diante dessa necessidade verificável de inserir as novas TICs no contexto educacional, assim como os gêneros digitais, já que o ensino de línguas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve ocorrer por meio de gêneros textuais, é de suma importância analisar se os cursos de formação de professores têm preparado os (futuros) educadores para lidar em sala de aula com essas tecnologias a fim de que elas realmente auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. No caso da presente pesquisa, em específico, busca-se verificar se os sujeitos graduandos e graduados do curso de Letras³ possuem conhecimento sobre os gêneros digitais e se sentem preparados para trabalhar com as TICs em sala de aula. O intuito deste artigo não é discorrer sobre inovações ou tecnologias específicas que estejam inseridas na escola, mas sobre a relação professor/inovação impulsionada pelas novas

² “Conjunto de recursos tecnológicos resultado de três grandes vertentes técnicas: a Informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005 *apud* SIQUEIRA, 2013, p.206).

³ A escolha de pesquisar a referida problemática neste curso em específico deve-se ao fato de ser a formação acadêmica da autora do presente artigo.

tecnologias.

Ademais, pretende-se realizar uma reflexão crítica sobre a temática em questão, de forma a incentivar novas pesquisas na área, já que não se esgotará o tema. Nessa perspectiva, em um primeiro momento se discutirá sobre a inserção das novas TICs no contexto de ensino, sobre os gêneros digitais, e, posteriormente, por meio da análise de um questionário semiaberto, se investigará o domínio e a segurança dos sujeitos graduandos e graduados no curso em questão concernente ao uso dos gêneros digitais e das novas tecnologias em sala de aula.

2. A INSERÇÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A história da educação brasileira é repleta de tentativas de inovar e uma análise mais apurada revela que, muitas vezes, para isso parte-se de modelos de contextos sociais e históricos distintos do nosso.

Conforme Oliveira (2003), no final dos anos 50 e início dos anos 60, pretendia-se revolucionar a escola básica a partir da inserção de uma matemática moderna, do uso de vídeos educativos de biologia e de um ensino mais atrativo tanto da física quanto da química a partir de experimentos. A ideia era que os professores partissem de conteúdos prescritos por cientistas a fim de adaptar os alunos a uma sociedade mais tecnológica.

Contudo, no final dos anos 70 os resultados das avaliações educacionais realizadas com alunos formados por meio dessa metodologia não apresentaram o que se esperava, pois foram decepcionantes. De acordo com o autor em pauta, esse fato provavelmente pode ser explicado pela apropriação de uma perspectiva fechada de verdade científica, a qual era regida por critérios essencialistas e objetivistas. Desse modo, os conteúdos deveriam ser memorizados e redescobertos de uma maneira demasiadamente simplista.

Oliveira (2003) assevera que com o intuito de compreender os insucessos das políticas públicas anteriores, a partir de 1995 investiu-se na chamada educação compensatória, a qual consistia na ideia de que muitos alunos tinham dificuldades, as quais decorriam das desigualdades sociais, e deveriam ser acompanhados de forma adequada pela escola através de programas especiais. Entretanto, esse autor pontua que essa política também gerou pouco resultado nos índices de evasão, repetência, analfabetismo e desconhecimento de princípios básicos das ciências. Segundo Oliveira (2003), conforme os pesquisadores, isso se deve à incompreensão, pelos docentes, dos projetos implantados e à não consideração das particularidades de cada escola.

É, portanto, notório que inserir inovações no contexto escolar não é uma tarefa simples, considerando que

a organização escolar tende (pela sua própria história e como é estruturada pedagógica e administrativamente) a ser obstáculo de inovação. Se nos referimos a processos de inovação que envolvem as novas tecnologias, devemos considerar um acréscimo na complexidade do processo (OLIVEIRA, 2003, p.37).

Além da própria estruturação da escola muitas vezes ser um empecilho para a inserção de inovações, muitas vezes os sujeitos responsáveis pela aplicação – neste caso, em específico, os educadores – não estão preparados para tal, culminando em uma ineficácia do processo. Corroborando com o autor em questão, quando se trata de novas tecnologias, a inserção de inovações no contexto escolar tende a ser ainda mais difícil não somente pelo desconhecimento de grande parte das pessoas envolvidas, mas, também, pela resistência.

Hernández *et al.*(1998) *apud* Oliveira (2003) destaca que a inovação possui caráter distinto para quem a promove, a executa ou recebe seus efeitos. A percepção da inovação no contexto educacional, nesse sentido, dependerá da relação do sujeito com a mesma. Para esses autores, as inovações mais marcantes no âmbito escolar foram as que proporcionaram alguma alternativa às necessidades identificadas, e, em função disso, permaneceram nesse contexto, favorecendo a qualidade do ensino. Dessa forma, a implantação eficaz da inovação depende diretamente de ambos os fatores: da relação do sujeito com a mesma além de sua real necessidade no contexto.

Para Guimarães (2003), não se deve buscar a inserção do uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos educacionais sem reflexão e um preparo adequado. É necessário um olhar crítico e um trabalho sério dos educadores, que esses estejam dispostos a encarar as novas realidades e, ao mesmo tempo, preservar a essência da educação.

De acordo com esse autor, o fundamental na discussão acerca da inserção das TICs na educação não consiste em se discorrer sobre as tecnologias disponíveis, mas sobre as mudanças que podem ocorrer no processo educacional em função delas. Com isso, o aprendiz passa a ser o centro das atividades, inclusive, de forma a privilegiar a relação epistemológica.

Siqueira (2013) afirma que além de promover modificações com relação à concepção de ensino e aprendizagem, as TICs alteram também os papéis sociais dos sujeitos envolvidos. O conhecimento não é considerado como algo acabado, mas construído de maneira contínua pelos sujeitos. O professor seria, então, um facilitador do processo e o aluno passa a ser mais ativo.

Oliveira (2003) revela que se deve estabelecer pré-requisitos mínimos de capacitação para a utilização das TICs, tanto de caráter prático quanto teórico, para que os docentes a partir disso possam refletir sobre sua atuação; já que a abordagem dessas tecnologias gera contradições, uma vez que, conforme Guimarães (2003), há pessoas que preferem uma ênfase teórica e outras, prática:

Pode ser uma tentação para os gestores mais imediatistas embarcar na ideia de incentivar uma formação meramente técnica, com vistas a resultados mais rápidos. O risco é que se repitam os vícios e erros mais comuns de uma educação funcionalista, ampliados pelo alcance da tecnologia. Por outro lado, é possível existirem casos de pesquisadores e educadores que se debruçaram sobre o tema da tecnologia aplicada à Educação, com um perfil voltado unicamente aos estudos teóricos, que podem ter dificuldades em realizar experiências viáveis economicamente em longo prazo (GUIMARÃES, 2003, p. 61).

É necessário, diante dos desafios impostos pelo uso das TICs na educação, na perspectiva

desse autor, que os profissionais da educação preparem e adaptem os projetos pedagógicos de forma colegiada, para que possam ser coerentes com a modalidade adotada, estando atentos para “atender plenamente o que é preconizado pela legislação e exigido em termos de documentação” (GUIMARÃES, 2003, p.63).

Siqueira (2013) defende que para o professor “sobreviver” nesse contexto da contemporaneidade considerado “fragmentado, assimétrico, desterritorializado e digital” ele necessita desenvolver diversas habilidades e competências, exigências essas cada vez mais relacionadas às TICs. Entretanto, apesar de todas as atuais cobranças do mercado de trabalho, muitos desses profissionais não estão familiarizados com essas novas tecnologias, culminando em uma subutilização das mesmas e até em um desconhecimento de suas potencialidades de ensino. Esse despreparo, verificável, segundo o autor, principalmente nos países em desenvolvimento, deve-se a “problemas na formação docente, falta de investimentos educacionais e programas governamentais de formação continuada de professores” (SIQUEIRA, 2013, p.205).

Com relação à formação de professores, verifica-se, muitas vezes, uma insuficiência teórica e prática acerca dos conhecimentos tecnológicos. Isso pode ser explicado, conforme Siqueira (2013), devido a um aspecto conjuntural, referente à diferença entre as gerações anteriores e dos nativos digitais e a um aspecto estrutural, relacionado à formação de professores e a organização do sistema de ensino.

Siqueira (2013) destaca que a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem não deve estar restrita ao domínio das técnicas de informática, é de suma importância que sua utilização esteja associada à criação de condições para que o professor e os alunos se apropriem de conhecimentos sobre certo conteúdo pedagógico e contexto sociocultural. Neste viés, concernente à formação de professores,

não basta incluírem a Informática como disciplina, preocupando-se apenas num ensino técnico computacional. É importante que o professor não domine apenas as ferramentas computacionais, mas seja capaz de criar ambientes de aprendizagem e principalmente pensar criticamente sobre tais dispositivos. Aliando-se o saber técnico com o crítico, a incorporação das TICs na formação dos professores pode contribuir, portanto, para o enriquecimento do trabalho pedagógico, uma vez que contribui para a construção de um aprendizado mais autônomo, criativo e coerente com as construções de sentido da contemporaneidade (SIQUEIRA, 2013, p.207).

Sendo assim, diante das mudanças nas práticas sociais verificáveis na atualidade, as quais interferem e influenciam também o âmbito educacional, a inserção do ensino das TICs nos cursos de formação de professores é necessária, contudo, a mesma deve ocorrer de forma a aliar o conhecimento técnico, que entende-se pelo do domínio das tecnologias, ao crítico, que compreende o campo pedagógico. Destarte, o processo de ensino e aprendizagem ocorrerá de forma a acompanhar as mudanças tecnológicas sem perder elementos essenciais para a educação.

As TICs, portanto, se inseridas juntamente com uma proposta de ensino coerente e crítica, podem contribuir para a melhoria da ação pedagógica, uma vez que inserem novos dispositivos que

contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e modificam os papéis dos sujeitos envolvidos de forma a favorecer a autonomia do estudante nesse processo.

3. GÊNEROS DIGITAIS

O ciberespaço, segundo Nogueira (2012), é considerado um espaço discursivo em que, com o advento da tecnologia, ampliam as possibilidades de interação e as oportunidades de surgimento de diversos gêneros discursivos.

Em consonância com Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) *apud* Marcuschi (2002), é impossível interagir verbalmente sem que seja por meio de texto e de gênero. Assim sendo, quando se fala em interação por meio das TICs deve-se levar ambos os conceitos em consideração. Com relação ao texto, ele é compreendido como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2002). Enquanto que gênero textual, conforme Marcuschi (2005), na perspectiva do Círculo de Bakhtin e seus principais postulados, é um “texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável do ponto de vista estilístico e composicional” (MARCUSCHI, 2005, p.17).

Sendo, portanto, o gênero textual um fenômeno histórico e social, pode-se compreender as novas formas de se comunicar como fenômenos decorrentes da atual sociedade de informação, na qual, segundo Nogueira (2012), a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Dentre os diversos gêneros textuais que podem ser encontrados no ciberespaço identifica-se, por exemplo,

gêneros diversos que podem ser classificados em burocráticos: formulários, perfil, cadastro; ou relacionados ao cotidiano como o chat, o fórum, o blog; aqueles considerados escolares de divulgação científica tais como, verbetes, relatórios, instrução, apresentação, relato histórico, artigos científicos, dissertação de mestrado, tese de doutorado; ainda, encontram-se gêneros jornalísticos: notícia, reportagem, artigo de opinião; Artístico-literários: poemas, letra de canção, paródia; plásticas e gráficas: pintura, artes digitais; outras linguagens: música (NOGUEIRA, 2012, p.55).

Para Ferraz (2010), os gêneros digitais refletem a complexificação das esferas diante do advento da internet, na qual os enunciados apresentam características como “encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros” (FERRAZ, 2010, p.131). Ademais, conforme essa autora, o desenvolvimento acelerado e a utilização cada vez mais intensa dos gêneros digitais devem-se, dentre outros aspectos, à interatividade das informações que ocorrem tanto do internauta para com o texto quanto do internauta para outro internauta, ou seja, entre indivíduos.

Nesse viés, tendo em vista que as TICs introduziram na sociedade novas práticas discursivas assim como novos gêneros textuais, possibilitando diversas mudanças nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua em particular, é de suma importância que a escola, como

espaço de formação de sujeitos, as conheça melhor, já que grande parte da comunicação atualmente tem ocorrido nesse espaço.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo de conteúdo (BARDIN, 2011), haja visto o fato de partir de análises de questionários⁴ para investigar se os sujeitos graduandos e graduados no curso de Letras possuem conhecimento sobre os gêneros digitais e se sentem preparados para trabalhar com as TICs em sala de aula.

Como se trata de uma pesquisa que discorre sobre o âmbito das novas TICs, o instrumento de coleta de dados foi coerente com esta temática, já que para tal utilizou-se um aplicativo tecnológico para veicular o questionário, o *Google Docs*⁵.

O *link* para responder o referido documento foi postado em grupos do curso de Letras de Universidades Federais da região sudeste do Brasil na rede social *Facebook* e enviado para algumas pessoas por *WhatsApp* e *E-mail* durante o período de 15 (quinze) dias – do dia 1º a 15 de junho de 2018. Durante este prazo, 43 (quarenta e três) pessoas responderam, sendo, esse, portanto, o total de participantes da referida pesquisa.

5. ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

Com o intuito de coletar os dados, foi desenvolvido, conforme mencionado anteriormente, um questionário no *Google Docs* contendo 9 (nove) perguntas, dentre as quais 5 (cinco) fechadas permitem traçar um perfil dos participantes e 4 (quatro) abertas possibilitam verificar o posicionamento deles acerca do tema pesquisado. A seguir tem-se a análise dos questionários.

5.1. Perfil dos entrevistados

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, 79% são do sexo feminino enquanto 21% são do sexo masculino. Concernente à faixa etária dos participantes, aproximadamente 56% possuem de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos; 32,6% possuem até 25 (vinte e cinco) anos; e 11,6% de 35 (trinta e cinco) a 45 (quarenta e cinco) anos. Sobre o grau de escolaridade desses sujeitos, 32,6% estão com graduação em andamento; 18,6% possuem graduação concluída; 14% estão com mestrado em andamento; 14% estão com doutorado em andamento; e 11,6% possuem mestrado concluído.

Com relação aos participantes que são graduandos, ou seja, que ainda estão cursando o curso de graduação em Letras, 22% estão no 6º período; 22% estão no 7º período; 21% estão no 8º perío-

⁴ O questionário aplicado encontra-se em anexo.

⁵ O *Google Docs* é um pacote de aplicativos do *Google* baseado em *AJAX*. Funciona totalmente on-line diretamente no *browser*. Os aplicativos são compatíveis com o *OpenOffice.org/BrOffice.org*, *KOffice* e *Microsoft Office*, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs>. Acesso em: 23 jun. 2018.

do; 14% estão no 3º período; 14% estão no 4º período; e 7% estão no 5º período.

Sobre os alunos que já concluíram a graduação, 45,5% a concluíram dentre 1 (um) a 2 (dois) anos; 45,5% concluíram há mais de 5 (cinco) anos; e, aproximadamente, 9% concluíram entre 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

5.2. Discussão sobre os resultados

Com relação ao primeiro questionamento “Você sabe o que são gêneros digitais? Se sim, poderia conceituá-los? 58% dos participantes da pesquisa afirmaram saber. Dentre esses, a maioria definiu o conceito de forma similar, mencionando que se trata de tipos de textos que circulam na internet, como se pode notar em:

Sim. Gêneros digitais são os diferentes textos que emergem das novas possibilidades de interação/comunicação online, resultantes do avanço da tecnologia, como os e-mails, fóruns, chats, entre outros (P.1)⁶.

Sim. Gêneros digitais são tipos de textos que circulam na internet, tais como e-mail, blog, chat etc. (P.18).

Uma parcela de 4 (quatro) participantes, de um total de 25 (vinte e cinco) que alegou saber o que são gêneros digitais, disse não ser capaz de conceituá-los: “Sei o que são, mas não saberia conceituá-los” (P.19). “Sei o que são, mas não me sinto segura em conceituá-los” (p. 40).

Do total, 23% dos participantes revelaram certa incerteza sobre os gêneros digitais: “Não sei exatamente, especialmente no que trata a questão em termos teóricos. Penso que se relacione aos gêneros textuais ou discursivos que circulam no ambiente digital” (P.20). “Blogs? Twitter?” (p. 39). E, 19% alegaram não saber: “Não” (p. 15).

Concernente ao segundo questionamento “Você considera que aprendeu durante o seu curso de graduação como utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem? Explique”, 56 % dos participantes afirmaram que não: “Não. Considero que minha formação foi orientada para um método ainda bastante tradicional, muitas vezes até pregando a tecnologia como vilã do aprendizado” (p. 3). “Não; o corpo docente ainda se mostra resistente a esse tipo de material” (p. 16). E 16% alegaram que aprenderam parcialmente utilizar tais tecnologias durante a graduação:

Mais ou menos. Foi pouco discutido, durante as disciplinas que cursei, como utilizar a tecnologia como ferramenta didática. Apesar de a maioria dos meus professores reconhecer a importância de tal associação, eles admitiam não se sentirem preparados, com domínio para abordar tal questão, por não terem traquejo, eles mesmos, com as novas tecnologias. Eram os próprios colegas de graduação, principalmente

⁶ Como os participantes responderam ao questionário de forma anônima, a letra “P” (=participante) seguida de um número serve para identificar o participante. O número significa a ordem de resposta do participante ao questionário.

nas disciplinas de estágio, que traziam para a sala de aula as tentativas realizadas nas escolas em que atuaram, como relatos de experiência (P.11).

Parcialmente. Não há muitas matérias de educação dentro do curso de letras, e normalmente elas rodeiam os mesmos assuntos, como produção textual e como ensinar gramática. Assim, as mídias digitais não são muito exploradas (P.43).

Dentre os participantes, 16% revelaram que aprenderam utilizar as novas tecnologias fora das aulas da graduação:

Não tive qualquer instrução formal durante a graduação para o uso de TICs. O que conheço (e acredito que meu conhecimento é bem básico) vem de leituras, seminários e congressos e uma disciplina que cursei, recentemente, já em treinamento de doutorado (P.8).

Durante o curso de graduação não aprendi nada de gêneros digitais, mas como me interessei sobre o assunto, estou sempre lendo sobre. Durante as semanas acadêmicas até vi algumas plataformas digitais pensadas para ensino de línguas, mas foi tudo muito pontual e superficial (P.32).

Por outro lado, 12% dos participantes afirmaram que aprenderam sobre as TICs durante a graduação: “Durante a minha graduação, discutimos bastante sobre o papel das novas tecnologias nas salas de aula e como utilizá-las” (P.5). “Sim, mas ainda muito pouco, como por exemplo: fazer uso de computadores com slides para a apresentação de trabalho; fazer uso das redes sociais para sancionar dúvidas e sugestões para o aluno” (P.29).

Com relação ao terceiro questionamento “Você se sente preparado para fazer uso das novas tecnologias em sala de aula? Explique”, 53% dos participantes afirmaram que sim. Conforme os relatos, o preparo foi obtido em outro contexto e não no curso de graduação, como é possível observar em:

Sim. Tenho 9 anos de formada e durante esse período fiz muitos cursos de atualização na área. Tenho uma especialização em Educação a distância e na tese de Doutorado utilizei as narrativas digitais como estratégia didática na pesquisa de campo (p. 10).

Sim, pois apesar de não ser preparado didaticamente, no dia a dia os utilizo bastante (p. 16).

Sim, mas por minha própria conta e interesse de ir atrás e testar novas tecnologias até achar alguma que eu sinta que possa usar especificamente com minhas turmas de alunos. (p. 32).

Sim, mas não devido ao ensino da graduação (p. 37).

Sim, mas não por ter aprendido na faculdade e sim no dia a dia (p. 38).

Em contrapartida, 35% dos participantes declararam que não se sentem preparados para fazer uso das novas tecnologias em sala de aula:

Não totalmente, pois não tive uma orientação para isso. Além disso, em muitas escolas, a utilização de recursos tecnológicos encontra barreiras, assim como o trabalho com os gêneros digitais. Isso porque ainda impera a tendência em priorizar um ensino pautado em métodos tradicionais e o professor, muitas vezes, não consegue ultrapassar tais barreiras (p. 3).

Não, pois considero que possuo uma formação insuficiente sobre assunto (p. 10).

Apesar de eu já ter trabalhado com tecnologias no processo de ensino-aprendizagem com os meus alunos, não me sinto preparada. Quando utilizo novas tecnologias, é tão somente o suficiente para atrair a atenção dos alunos e também para deixar a aula mais interativa. (...) Muitas vezes, minhas aulas concorrem com as telas dos celulares, dos computadores. Utilizar novas tecnologias, portanto, é uma maneira de garantir maior interesse e participação dos alunos na sala de aula. Afinal, eles são grandes usuários de computador e smartphone. Porém, infelizmente, não consigo trabalhar numa abordagem que de fato explore todo um potencial de ensino-aprendizagem dos meus alunos (p. 21).

Enquanto que 12% dos participantes alegaram que se sentem parcialmente preparados para trabalhar com as TICs:

Mais ou menos. Embora eu as utilize, não sei se da forma como faço são bem aproveitadas. No entanto, não deixo de usar (seja na forma de projetos ou mesmo levando tais gêneros para serem discutidos e produzidos). Às vezes é muito fácil e motivador trabalhar com gêneros digitais, pois os alunos se sentem motivados a produzir e já tem bastante consciência das características das maiorias desses gêneros e de como funcionam enquanto práticas sociais. Então, para ensinar língua, são uma excelente ferramenta a meu ver (p. 8).

Não me sinto plenamente preparada, pois nunca tive muita informação a respeito do uso das mídias em sala de aula e nunca fiz um curso voltado especificamente para o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Mas já utilizo alguns recursos em sala de aula, embora saiba que ainda tenho muito que aprender (p. 17).

Mais ou menos. Mais por intuição e prática do que conhecimento pedagógico. (p. 38)

Concernente ao último questionamento “O que você acha que poderia ser feito para que os cursos de formação de professores preparem (mais) os futuros professores para lidar com as novas

tecnologias em sala de aula?”, as sugestões versam sobre desconstruir a ideia de que a tecnologia é maléfica para a sociedade, inclusão da abordagem das novas TICs nos cursos de formação de professores, priorização de uma abordagem mais prática dos conteúdos em detrimento da teórica, e preparação dos professores universitários com relação às novas TICs, para que eles sejam capazes de ensinar os futuros professores a lidarem com as mesmas:

Primeiro é preciso desfazer a ideia ainda muito propagada de que a tecnologia é o mal do século e que é vilã no aprendizado dos estudantes (p. 3).

(...) acho fundamental que os cursos de formação de professores, sem precisarem propriamente interferir em suas matrizes curriculares, adaptem as disciplinas voltadas para didática de ensino a fim de que o estudo dos gêneros digitais esteja previsto em suas ementas, tanto na teoria quanto na prática. Para isso, são necessárias já uma formação e uma atualização dos professores dessas disciplinas universitárias ou mesmo a abertura para a participação de profissionais qualificados para o uso de tecnologias no processo educacional. (p. 4).

Acho que disciplinas que fornecessem não apenas conteúdos teóricos sobre novas tecnologias, mas que tivessem um conteúdo mais prático, de modo a levar os futuros professores a colocarem a “mão na massa” (...) Sabemos que as TICs estão aí e são super úteis para o contexto educacional, mas muitos professores não sabem como utilizá-las de forma sistemática e efetiva. Mas quando penso em formação de professores, também penso que grande parte dos formadores não tem preparado para lidar com as tecnologias (quem dirá para formar professores nas a partir de gêneros midiáticos), pois as práticas são um pouco “ultrapassadas” e muitos não se empenham em aprender as novidades do mundo tecnológico (p. 8).

Reforma da grade curricular do curso e do projeto pedagógico do curso. Além disso, investir na própria formação dos professores universitários, pois principalmente os profissionais mais experientes, mais velhos de casa, têm dificuldade de lidar com a tecnologia e não sabem como se apropriar dela para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. A oferta de cursos de extensão ou oficinas também ajudaria muito (p. 17).

Em suma, a maioria dos (futuros) professores revelou saber o que são gêneros digitais e se sentir preparados para lidar com as novas TICs em sala de aula. Entretanto, um dado é preocupante: grande parte alega ter aprendido a lidar com estas tecnologias em outro contexto, e não no educacional, ou seja, não aprenderam sobre tais tecnologias no curso de formação de professores.

Neste cenário permanece, portanto, a dúvida: será que esses profissionais realmente fazem/ farão o uso adequado dessas novas tecnologias em sala de aula, enquanto educadores, explorando, de fato, seu potencial pedagógico ou o que impera é o uso intuitivo e superficial?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de inovações no contexto de ensino, principalmente quando se trata de novidades da esfera tecnológica, é um desafio, já que muitas vezes as próprias instituições envolvidas represen-

tam um entrave e os principais sujeitos participantes não procuram se informar antes de se posicionar sobre o assunto, além de demonstrarem resistência à mudança. Corroborando com Guimarães (2003), para que a implantação da inovação seja construtiva e, nesse caso em específico o enfoque é nas novas TICs, é imprescindível uma reflexão apurada e um preparo, pois somente implantar a novidade não é suficiente, deve-se saber como e por quê.

Assim sendo, antes de exigirmos a introdução das novas TICs nas escolas básicas devemos pensar se os cursos de formação de professores realmente estão preparando os profissionais que são/serão os (futuros) professores para trabalhar em sala de aula com tais tecnologias, pois inseri-las nas escolas sem dar o devido preparo aos profissionais que com elas trabalharão é ineficaz. Além disso, é necessário pensar também sobre a formação dos professores universitários com relação às TICs, pois muitas vezes eles também não possuem domínio sobre tais.

A inserção do ensino das novas tecnologias nos cursos de formação de professores se faz necessária principalmente pela exigência do mercado de trabalho que requer profissionais que tenham diversas habilidades e competências, exigências essas cada vez mais relacionadas às TICs. E, como foi perceptível pelo relato dos participantes da pesquisa, muitas vezes devido ao despreparo eles estão subutilizando tais tecnologias, não sabendo tirar proveito de seu potencial pedagógico em sala de aula. Na maioria das vezes, eles tentam trabalhar com elas com base apenas em experiências que tiveram dissociadas do contexto acadêmico.

Ademais, é necessário que esses (futuros) profissionais estejam preparados para trabalhar com as novas tecnologias porque o ensino através das mesmas e dos gêneros digitais é coerente com as novas abordagens pedagógicas e com os PCNs, que defendem que o ensino de línguas deve se pautar em gêneros textuais.

Outro benefício pedagógico de tal abordagem é, em consonância com Siqueira (2013), que acarreta modificações com relação à concepção de ensino e aprendizagem e nos papéis sociais em sala de aula, já que o professor se torna mais um mediador enquanto que os alunos mais ativos com relação à construção do próprio conhecimento. Dessa forma, não se deve tentar inserir as novas tecnologias nesse espaço e insistir em metodologias tradicionais de ensino.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa também sinalizaram um desejo por aulas mais práticas também nos cursos de formação de professores, pois diversos deles alegaram haver ainda o predomínio de aulas demasiadamente teóricas, ou seja, nota-se que a resistência a concepções mais atuais de ensino está presente nos próprios cursos de formação. Sendo assim, é imperativo que reflitamos o seguinte: se queremos professores que trabalhem com metodologias mais modernas nas escolas básicas devemos, primeiramente, requerer uma mudança no curso de formação desses (futuros) profissionais, para que eles possam aprender durante sua graduação a trabalhar com novas tecnologias de forma crítica, reflexiva e tirando o melhor proveito pedagógico de cada ferramenta.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

FERRAZ, F. S. M. Gêneros digitais e a Hipertextualidade. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 127-144, 2010.

Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/84/64>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, L. S. R. Gestão de novas tecnologias no contexto educacional. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. *Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

Disponível em: <<http://portal.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/didatico-pedagogico/livros/novas-tecnologias-no-contexto-educacional/lucianosathler.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____ ; XAVIER, Antônio C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NOGUEIRA, F. C. *Gêneros midiáticos, internet e contexto escolar: relações entre fazeres e saberes*. 2012. Dissertação –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

OLIVEIRA, L. C. V. Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. *Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências*. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

Disponível em: <<http://portal.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/livros/novas-tecnologias-no-contexto-educacional/lindamir.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SIQUEIRA, J. C. O uso das TICs na formação de professores. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, Itabaiana-SE, v.19, n. 2, 203-215, 2013.

Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1649/1476>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Favor marcar com um X a resposta que melhor se apresente para você.

*Obrigatório

1. Sexo *

- Feminino
- Masculino

2. Idade *

- até 25 anos
- de 25 a 35 anos
- de 35 a 45 anos

3. Qual sua escolaridade? *

- Graduação em andamento
- Graduação concluída
- Especialização em andamento
- Especialização concluída
- Mestrado em andamento
- Mestrado concluído
- Doutorado em andamento
- Doutorado concluído

4. Caso seja GRADUANDO, cursa qual período?

- 1º período
- 2º período
- 3º período
- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- 8º período

5. Se for o caso, há quanto tempo concluiu sua graduação?

- De 1 a 2 anos
- De 2 a 5 anos
- Mais de 5 anos

Questões discursivas

6. Você sabe o que são gêneros midiáticos digitais? Se sim, poderia conceituá-los?

7. Você considera que aprendeu durante o seu curso de graduação como utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem? Explique.

8. Você se sente preparado para fazer uso das novas tecnologias em sala de aula? Explique.

9. O que você acha que poderia ser feito para que os cursos de formação de professores preparassem (mais) os futuros professores para lidar com as novas tecnologias em sala de aula?

Maíra Ferreira Sant'Ana

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestre em Linguística do Texto e do Discurso pela mesma instituição. Ademais, é Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente é Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: mairafsantana@yahoo.com.br.

Enviado em 05/08/2019.

Aceito em 30/11/2019.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO CONSIDERAÇÕES FINAIS EM MONOGRAFIAS DE LETRAS

RHETORICAL ORGANIZATION OF THE FINAL CONSIDERATIONS SECTION IN LETTER MONOGRAPHS

Ana Jackelline Pinheiro Porto

UFPI

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

UESPI

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a organização retórica da seção *Considerações Finais* de monografias do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para embasar teoricamente este estudo, foram utilizados estudos de Swales (1990), Oliveira (2016), Biasi-Rodrigues, Araújo, Sousa (2009), Alves Filho (2018), entre outros autores. O *corpus* é composto por 12 monografias do curso de Letras da UFPI, da área de Linguística, produzidas nos anos de 2015 e 2016. Chegou-se à identificação de sete passos retóricos. Tendo por maior recorrência o passo que retoma resultados e descobertas da pesquisa e por menor dois novos passos identificados na seção que apresentam indicações de práticas e recomendam pesquisas futuras.

Palavras-chave: Organização Retórica; Monografia; Seção de Considerações Finais;

Abstract: *This research has as its general objective the analysis of rhetorical organization of the Final Considerations section of monographs of the course of Letters of the Federal University of Piauí (UFPI). In order to theoretically substantiate this study Swales (1990), Oliveira (2016), Biasi-Rodrigues, Araújo, Sousa (2009), Alves Filho (2018) amongst other theoreticians were used. The corpus is composed of 12 monographs from the UFPI Letters course of the Linguistics area produced in 2015 and 2016. Seven rhetorical steps were identified, being the most recurrent the one which resumes results and discoveries of the research and the less frequent the two identified new steps in the section which demonstrate indications of practices and suggest future research.*

Keywords: *Rhetorical Organization; Monograph; Final Considerations Section;*

INTRODUÇÃO

O gênero monografia possui grande relevância dentro da comunidade acadêmica, visto que é utilizado por alguns cursos como requisito para se conseguir concluir a graduação. Além disso, é por

meio desse gênero que muitos alunos iniciam seu contato com a escrita científica, visto que muitas vezes tal contato é restrito a alguns alunos que participam de programas de iniciação científica. De forma ampla, esse gênero é dividido em seções, as quais são: a introdução, em que é contextualizada a pesquisa, são apresentados os objetivos, as pesquisas já existentes na área e a estrutura do trabalho; a fundamentação teórica, em que são apontados os autores que servem como base para a pesquisa e são apresentadas pesquisas relacionadas a que o autor está realizando; a análise de dados, em que o autor aponta os dados da pesquisa e faz uma análise; a metodologia, seção que apresenta e descreve o tipo e a natureza do estudo, as ferramentas que serão utilizadas para realizar a pesquisa e suas justificativas de escolha; a conclusão/considerações finais, em que são feitas retomadas de aspectos já apresentados ao longo da pesquisa, são sintetizados os resultados, apontadas as lacunas que a pesquisa deixou e sugeridas pesquisas futuras que preencham tais lacunas.

Por possuir muitas seções e ter grande extensão, esta pesquisa analisou do gênero monografia apenas uma seção, a de *Considerações Finais*, pois acredita-se que dessa forma poderiam ser analisados especificamente aspectos presentes na seção. Além disso, observa-se a importância dessa seção no gênero, visto que é o espaço em que é finalizada a pesquisa.

A área escolhida para a coleta do *corpus*, a área de Letras (Linguística), se justifica pela necessidade de continuidade que foi observada na pesquisa de Oliveira (2016), pois a autora sugere que novas pesquisas sejam realizadas em outros *corpora*. Além disso, essa é a área em que se insere esta pesquisa, o que pode, posteriormente, auxiliar os graduandos do curso de Letras na escrita desta seção, pois apesar de não possuir fórmulas prontas para a produção de gêneros é possível apresentar uma noção do gênero e suas seções a partir desse tipo de análise. Dessa forma, esta pesquisa ocupou-se em analisar a organização retórica da seção *Considerações Finais* de monografias de Letras (Linguística).

Para isso, foram utilizados como base teórica principalmente os conceitos e o modelo CARS (*Create a Research Space*) desenvolvidos por Swales (1990), além dos trabalhos de Oliveira (2016), Pereira (2016), Alves Filho (2018), que contribuíram para a construção desta pesquisa.

Esta pesquisa possui por objetivo geral analisar a organização retórica da seção *Considerações Finais* de monografias do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí, e três objetivos específicos: identificar os passos retóricos e descrevê-los nesta seção na área da Linguística; identificar a recorrência dos passos retóricos encontrados na referida seção; comparar os dados encontrados com os da pesquisa de Oliveira (2016) para constatar ou não aspectos semelhantes e/ou distintos entre as duas pesquisas.

Este estudo é dividido em seis seções, a primeira diz respeito à introdução; a segunda e a terceira seções apresentam a teoria que abrange esta pesquisa, a Análise de Gêneros e a abordagem sociorretórica; a quarta contém a metodologia da pesquisa; a quinta a análise dos dados e a última as considerações finais.

A seção dois apresenta duas subseções, em que é feita uma contextualização da área na qual a pesquisa está inserida, sendo feita a apresentação da abordagem sociorretórica de Swales (1990), do modelo CARS e descritos conceitos centrais de tal abordagem, o de gênero, propósito comunicativo e comunidade discursiva. A seção três contém uma seção, que apresenta alguns gêneros acadêmicos,

delimitando-se o foco no gênero monografia, sendo apresentados conceitos de monografia de Pereira (2016) e Marconi e Lakatos (2011) para fundamentar o estudo desse gênero, além de se destacar a seção *Considerações Finais* apresentando a pesquisa realizada por Oliveira (2016).

A quarta seção apresenta a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo apresentados o tipo e caráter da pesquisa, *corpus*, sua fonte e justificativa de escolha, entre outros aspectos. A seção cinco possui a análise dos dados encontrados na pesquisa, a descrição dos passos retóricos identificados, suas recorrências nas seções e ao final é traçado um comparativo entre os resultados encontrados nesta pesquisa e os apontados por Oliveira (2016), sendo apresentadas as semelhanças e diferenças. Na última seção são retomados alguns aspectos da pesquisa, sendo também apresentado um resumo dos resultados encontrados e assumidas as lacunas que esta pesquisa deixou, assim, apontando para pesquisas futuras.

1 ANÁLISE DE GÊNEROS

Os gêneros são produzidos em diversos contextos, seja em distintas áreas do trabalho, no meio familiar ou acadêmico, existindo de forma oral ou escrita. A grande ocorrência e circulação de gêneros abre um leque de possibilidades no campo da análise, que pode ocorrer tanto em gêneros mais comuns ao conhecimento popular, como por exemplo cartas, receitas, entre outros, quanto em gêneros mais restritos ao conhecimento de uma determinada comunidade acadêmica, como ocorre nos gêneros acadêmicos resumo, artigo, projeto de pesquisa, monografia, entre outros.

A reflexão teórica sobre os gêneros pode ser percebida desde a Grécia Antiga com os filósofos Aristóteles e Platão. Ao longo dos anos, com o desenvolvimento dos estudos dos gêneros, foi possível identificar a sua presença nas diversas formas de comunicação humana, isto é, assim como afirma Marcuschi (2008, p. 154) “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Além disso, os estudos de gêneros os apresentaram como uma consequência de situações recorrentes, como por exemplo em uma determinada “comunidade A” em que há uma necessidade constante de enviar informações escritas para uma “comunidade B”, a resposta para esta situação é o gênero carta, que assim foi denominado socialmente.

A partir disso, é possível perceber a presença dos gêneros nos mais diversos contextos, assim, existindo uma complexidade teórica e metodológica quando se trata da análise de gêneros. Para estudar os aspectos discursivos e textuais dos gêneros foram construídas abordagens teóricas com a intenção de analisar os gêneros existentes nos diversos contextos sociais, como por exemplo a perspectiva socio-histórica e dialógica de Bakhtin, a sistêmico-funcional de Halliday, as abordagens sociorretóricas de Swales, Bhatia, Miller, Bazerman e Freedman. Esta última abordagem será apresentada no tópico seguinte a partir da perspectiva de John Swales, apresentando o essencial da sua pesquisa e os conceitos desenvolvidos pelo autor, visto que esta pesquisa se insere na análise de gêneros acadêmicos.

1.1 ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA: JOHN SWALES

O estudo acerca dos gêneros acadêmicos teve como um dos precursores John M. Swales, que inicialmente ocupou-se com um objetivo pedagógico relacionado ao “Inglês para Fins Específicos”. A partir disso, Swales (1990) iniciou a análise de gêneros textuais acadêmicos e profissionais com o objetivo de proporcionar aos alunos formas de praticarem e reconhecerem os gêneros identificando aspectos presentes neles, assim, formando uma consciência retórica, isto é, a capacidade de se apropriar do gênero, conseguindo identificá-lo e produzi-lo. Dessa forma, os alunos teriam a capacidade de construir textos a partir do conhecimento dos gêneros, isto é, o autor propunha uma apresentação explícita do gênero para que o indivíduo se apropriasse e o (re)construísse de acordo com a necessidade de uma determinada situação.

A pesquisa de Swales (1990) foi realizada com 48 introduções de artigos de pesquisa, que em seguida aumentaram para 110, nas áreas de Física, Educação e Psicologia. Ele identificou quatro movimentos retóricos recorrentes iniciais nesta seção, mas depois os reduziu para três e adicionou onze passos retóricos. Os movimentos encontrados pelo autor foram: “Estabelecer o território” / “Estabelecer o nicho” / “Ocupar o nicho”. No movimento 1, o autor identificou três passos que preparam a área em que a pesquisa será inserida; eles destacam a importância do estudo, a generalização e revisam a literatura. O movimento 2 apresenta quatro passos que apontam contra-argumentos, indicam lacunas, provocam questionamentos e continuam a tradição, isto é, nesse movimento é apontado o espaço em que a pesquisa será inserida. No movimento 3, o autor identificou quatro passos que indicam pontos da própria pesquisa que ocupam o nicho que foi preparado no movimento anterior; eles traçam os objetivos, apresentam a pesquisa, os principais resultados e indicam a estrutura do artigo.

Essa pesquisa resultou na elaboração do que foi denominado como modelo CARS (*Create a research space*), o qual seria utilizado em análises de gêneros acadêmicos que adotam a proposta sociorretórica de Swales (1990). A utilização do modelo CARS em estudos de gêneros acadêmicos contribui principalmente de forma metodológica, visto que ao “criar um espaço de pesquisa” o autor apresentou uma base para o desenvolvimento de diversas pesquisas. Cabe destacar que este modelo não é prescritivo, isto é, ele não prescreve aspectos a serem seguidos em novas produções de texto, mas apresenta resultados de uma pesquisa e as possibilidades de realizá-la em outros gêneros ou outros textos de um mesmo gênero.

A partir desse modelo, iniciaram-se as análises da organização retórica dos gêneros, isto é, a análise da forma como o texto é estruturado com movimentos e passos retóricos para atingir determinado propósito comunicativo do gênero em uma comunidade. Um exemplo é o projeto de pesquisa que possui movimentos e passos que são utilizados dentro da comunidade acadêmica com o propósito de obter a aprovação em um programa de pós-graduação.

Dentro dessa organização, estão presentes os movimentos e passos retóricos que constituem a organização retórica de um gênero, o movimento “[...] indica uma função retórico-comunicativa relativamente padronizada desempenhada por agrupamentos de sequências textuais usadas em um gênero de texto particular ou em uma de suas seções.” (ALVES FILHO, 2018, p. 138). Já o passo retórico

“[...] é a função retórico-comunicativa desempenhada por uma sequência textual particular a qual, para gozar deste *status*, precisa ser recorrente numa seção típica de um gênero.” (ALVES FILHO, 2018, p. 139). Ou seja, o movimento é um objetivo o qual, para ser alcançado, necessita da realização de algumas ações (passos), sendo que os passos mudam de acordo com o movimento e tem de ser recorrentes para que sejam classificados dessa forma.

Além disso, Alves Filho (2018) apresenta o movimento retórico como algo mais abstrato, que não está explícito no texto, assim, não podendo ser facilmente identificado, ao tempo em que o passo retórico se encontra no texto de forma mais explícita, podendo ser identificado a partir de pistas léxico-gramaticais. Por isso, este autor abandona a noção de movimento e passa a analisar apenas os passos. Esta pesquisa, comungando com as ideias e conceitos de Alves Filho (2018), se deterá apenas à análise dos passos retóricos.

1.2 GÊNERO, PROPÓSITO COMUNICATIVO E COMUNIDADE DISCURSIVA

A partir de seus estudos, Swales (1990) desenvolveu o conceito de gênero como forma de ir de encontro à perspectiva que o definia apenas como uma fórmula pronta e reducionista. Swales (1990) elenca cinco características que possibilitam a identificação do gênero a partir dos quais é possível observar um ciclo de construção e circulação dos gêneros.

Estas características apresentam a ideia de classe, onde se inserem textos pertencentes a um mesmo gênero; o propósito comunicativo, que é a motivação do gênero e o objetivo que ele pretende alcançar ao realizá-lo; a prototipicidade, que são os aspectos característicos de um determinado gênero; a lógica ou razão subjacente, em que há a realização das convenções dos gêneros e a determinação de delimitações do conteúdo; a terminologia utilizada pela comunidade discursiva para denominar os gêneros. Nesta última característica Swales (1990) aponta duas problemáticas: a primeira é de que um mesmo evento pode ser identificado por mais de um termo e a segunda é de que um gênero pode ter a mesma nomenclatura, mas sua função pode mudar de acordo com a sua evolução.

O segundo aspecto de identificação do gênero, o propósito comunicativo, foi revisto posteriormente, pois foram identificadas duas limitações, descritas em Askehave e Swales (2001) e Swales (2004), respectivamente. A primeira é que um propósito pode não ser apresentado explicitamente em um gênero e a segunda é a possibilidade de existir mais de um propósito motivador para a construção do gênero, como pode ocorrer em um projeto de pesquisa, em que um dos propósitos do autor é ser aprovado em um programa de pós-graduação e isso não está explícito e, além desse propósito, há o desejo de desenvolver sua pesquisa, por exemplo.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. (SWALES, 1990, P.58 APUD BIASI-RODRIGUES, ARAÚJO, SOUSA, 2009, P. 23)

A partir dessas características e do conceito apresentado é possível observar que o gênero só tem condições de existir e funcionar dentro de uma determinada comunidade discursiva, pois é em seu interior que são criados os gêneros e eles possuem uma funcionalidade. A identificação de uma comunidade discursiva é algo complexo, pois não é algo estabelecido concretamente. Em uma comunidade acadêmica, por exemplo, existem departamentos que também podem ser identificados como comunidades, o que dificulta estabelecer os limites de uma comunidade.

A definição de comunidade discursiva ocorre por meio de seis características apresentadas por Swales (1990). O autor destaca que é necessário que os membros de uma comunidade possuam objetivos em comum, uma comunicação e mecanismos próprios para que ocorra interação entre a comunidade, uma capacidade de desenvolver gêneros, um vocabulário próprio e exista uma hierarquia entre os membros mais e menos experientes. Um exemplo deste tipo de comunidade é a comunidade acadêmica, em que os membros possuem o objetivo em comum de produzir conhecimento, têm uma comunicação própria, produzem textos de acordo com os gêneros (resumos, artigos, monografias, entre outros), possuem um léxico próprio e existe entre os membros uma relação hierárquica, que pode ser observada na relação entre professores e alunos.

O conceito de comunidade discursiva foi, posteriormente, revisto por Swales (2016), pois na perspectiva do autor o conceito apresentava a comunidade como estável, já existente e inserida em um mundo idealizado e, em seguida, o autor passou a defini-la como instável, dinâmica, destacando a necessidade de explicar a abrangência do termo, pois como foi dito anteriormente ela pode facilmente ser aplicada a diversos meios sociais.

Além disso, o autor acrescenta duas características que identificam uma comunidade discursiva, as relações silenciosas, que são aspectos que não precisam ser explicitados, pois são, por vezes, apreendidos pelos membros de forma natural, como por exemplo um calouro ao ingressar em uma universidade, em que a instituição não coloca de forma explícita o que o aluno deve ou pode fazer, mas ele internaliza naturalmente e os horizontes de expectativa, que são as ações esperadas dentro de uma comunidade.

Dessa forma, é possível observar que a comunidade discursiva possui uma instabilidade tanto em seu conceito quanto em sua identificação, visto que o mundo em que as comunidades estão inseridas passa por mudanças constantemente, isto é, o conceito não pode ser algo concreto se o mundo não é. Assim, o conhecimento desse conceito, apesar de confuso, é necessário para a compreensão do gênero e os estudos acerca dele.

1.3 GÊNERO MONOGRAFIA: SEÇÃO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero acadêmico monografia está inserido em um gênero considerado híbrido por Pereira (2016), que é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dentro do TCC podem ser encontrados artigos, monografias, entre outros gêneros, que são produzidos de acordo com a solicitação do curso. Este gênero acadêmico “[...] tem como objetivo possibilitar uma avaliação final dos alunos de graduação e de pós-graduação e deve contemplar a heterogeneidade dos aspectos de sua formação universi-

tária.” (PEREIRA, 2016, p. 31).

A monografia pode ser considerada um dos gêneros mais importantes em uma graduação, pois é considerado um requisito essencial para a conclusão de um curso superior e exige do aluno uma grande autonomia para escrever, o que por vezes não ocorre ao longo da graduação. Dessa forma, esse gênero é a inserção do estudante no mundo científico, pois, exceto os alunos que participam do programa de iniciação científica, parte dos estudantes só tem acesso à pesquisa e à escrita científica durante a realização da monografia.

Marconi e Lakatos (2011) definem a monografia como uma pesquisa acerca de uma temática específica, que possui um valor representativo e segue uma metodologia. Este gênero, assim como outros, se inicia a partir de uma pergunta de pesquisa que norteia o estudo, delimita o tema, possibilita a criação de hipóteses e pode determinar a metodologia a ser seguida.

A monografia pode ser dividida em seções, que apresentadas de forma geral são descritas da seguinte maneira: a introdução, em que ocorre a apresentação do tema, dos objetivos, da organização do trabalho; a fundamentação teórica, em que são apresentados autores que possuem a mesma abordagem teórica a ser seguida no estudo e são descritas pesquisas relacionadas a que está sendo feita; a metodologia, em que são apresentadas a natureza da pesquisa, as ferramentas metodológicas utilizadas e a justificativa das escolhas metodológicas; as considerações finais, que retomam o que foi tratado ao longo da pesquisa, afirmam ou negam hipóteses e indicam a possibilidade de pesquisas futuras.

Recortando a seção de *Considerações Finais* é possível observar que ela está presente em diversos gêneros acadêmicos, como na própria monografia, em artigos, teses, entre outros. Esta seção no gênero monografia pode ser vista como o momento de dar “[...] respostas aos questionamentos realizados. Deve-se informar se as hipóteses foram confirmadas ou não, resgatando-as junto com o problema [...]” (PEREIRA, 2016, p. 36). A partir disso, é possível observar que a seção de *Considerações Finais* pode mudar de acordo com o que foi pesquisado na monografia, visto que em todas as pesquisas os problemas, hipóteses e outros pontos presentes nesta seção mudam.

Poucas pesquisas se detiveram a analisar essa seção no gênero monografia. Dessa forma, destaca-se a pesquisa de Oliveira (2016), que analisou a organização retórica desta seção no gênero monografia em duas áreas distintas, Letras (Linguística) e Computação. A autora identificou a presença de três movimentos e seis passos retóricos na área de Letras, três movimentos e dez passos na área de Computação.

Abaixo é possível visualizar os movimentos e passos retóricos encontrados e suas recorrências na área de Letras (Linguística), é preciso destacar que apenas esta tabela será considerada para esta pesquisa, pois aponta um modelo de organização retórica do mesmo gênero, seção e área que são objeto de estudo desta pesquisa.

Quadro 1: Modelo de organização retórica da seção de Considerações Finais do gênero monografia da área de Letras/Linguística (Fonte: Oliveira, 2016, p. 58)

Movimentos	Recorrência (20 seções analisadas)
Movimento 1 – Retomando aspectos introdutórios da pesquisa Passo 1: Retomando o objetivo da pesquisa Passo 2: Contextualizando a pesquisa Passo 3: Apresentando a motivação da pesquisa	6/20 18/20 2/20
Movimento 2 – Sumarizando contribuições da pesquisa Passo 1: Apresentando descobertas/resultados da pesquisa Passo 2: Apresentando a importância da pesquisa	18/20 8/20
Movimento 3 – Indicando deduções a partir da pesquisa Passo 1: Indicando recomendações práticas	15/20

No movimento 1, a autora identificou três passos que retomam pontos já apresentados no início da pesquisa, como os objetivos, a contextualização da pesquisa e sua motivação para ser realizada. No movimento 2, foram identificados dois passos que trazem de forma resumida as contribuições da pesquisa, sendo apontadas os resultados e a importância da pesquisa para a área e/ou membros da comunidade. No movimento 3, foi identificado um passo que indica o que deve ser feito de forma prática acerca de um determinado problema que foi apontado durante a pesquisa.

Assim, a autora constata que os passos mais recorrentes na área de Letras (Linguística) foram a contextualização da pesquisa, a apresentação dos resultados e as recomendações práticas. Apresentando também, a partir do comparativo feito com a área de Computação, é possível afirmar que as estratégias retóricas estão relacionadas com as culturas disciplinares em que as pesquisas se inserem, o que pode justificar as escolhas retóricas utilizadas pelos autores.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se insere no campo teórico de Análise de Gêneros (AG). A motivação desta pesquisa surge a partir do trabalho de Oliveira (2016), que analisou a seção *Considerações Finais* de monografias das áreas de Letras e Computação. A autora deixa a sugestão de continuidade da pesquisa, visto que identificou a necessidade de serem feitos novos estudos em áreas afins e distintas para que se chegue a uma análise mais completa. Dessa forma, para este trabalho foram escolhidas monografias da área de Letras, sendo recortada a seção de *Considerações Finais*, para que seja estudada a sua organização retórica e seja traçado um comparativo dos dados encontrados nesta pesquisa e os de Oliveira (2016).

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa, o gênero monografia, se justifica pela sua importância e pelas poucas pesquisas desenvolvidas na análise de gêneros acadêmicos. Além disso, a monografia possui grande relevância no meio acadêmico, pois é um dos principais requisitos para a conclusão de uma graduação, visto que proporciona ao aluno a experiência de desenvolver uma pesquisa em sua área de afinidade e possibilita o desenvolvimento da sua autonomia e escrita científica. A área de Letras foi escolhida por ser a área de atuação desta pesquisa, pelo acesso facilitado às monografias e por contribuir para os estudos da área de Linguística.

O corpus desta pesquisa é constituído por 12 monografias de Letras, que foram coletadas no site da Coordenação de Letras Vernáculas (www.tccclvufpi.wordpress.com) da Universidade Federal do Piauí, produzidas nos anos de 2015 e 2016. Todas as monografias se encaixam na área da Linguística, não sendo consideradas as monografias da área de Literatura, visto que as possíveis variações encontradas na organização poderiam ser justificadas pela área em que determinada monografia está inserida.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada a leitura de todas as monografias e feito um recorte na seção *Considerações finais* de todas as monografias, sendo dado um código alfanumérico para a identificação de cada monografia (M) e seção, CF, (Ex: M1CF1, M2CF2, M3CF3...), dessa forma, facilitando o reconhecimento das produções e colocando-as de forma impessoal dentro deste estudo.

Esta pesquisa possui um caráter descritivo e comparativo. Após a seleção e a organização do *corpus* será realizada a descrição da seção, em que será discorrido o aspecto estrutural no que diz respeito à extensão, à subdivisão e à quantidade de palavras utilizadas. Além disso, também foram analisados, a partir do conteúdo e de pistas linguísticas, os passos retóricos e realizadas suas descrições, além de apresentar suas recorrências na seção. Cabe destacar que ao serem identificados passos seguidos em um mesmo trecho, será destacado apenas o passo que estará sendo descrito no momento.

Os dados encontrados nesta pesquisa serão descritos e comparados aos de Oliveira (2016), ao que cabe à área de Letras, através de uma tabela contendo os passos retóricos identificados nas duas pesquisas e suas descrições. Ressalta-se que a nomenclatura utilizada nos passos é a mesma utilizada pela autora, exceto em novos passos aqui identificados.

Destaca-se que, em relação à análise da organização retórica, os movimentos retóricos não serão analisados, pois, seguindo as proposições de Alves Filho (2018) acerca dos movimentos, acredita-se que eles são mais abstratos, por isso, a escolha de analisar apenas os passos.

A abordagem desta pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, visto que será quantificada a recorrência dos passos retóricos encontrados e, a partir disso, qualificada a organização retórica da seção *Considerações Finais*, para que seja compreendida sua forma de estruturação através dos passos.

A fundamentação teórica baseia-se nas abordagens teórico-metodológicas, principalmente, de Swales (1990), com sua proposta socioretórica e o modelo CARS (*Create a Research Space*) e Oliveira (2016), que possuiu um objeto de estudo afim com o desta pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS: DESCRIÇÃO DOS PASSOS RETÓRICOS DA SEÇÃO CONSIDERAÇÕES FINAIS DO GÊNERO MONOGRAFIA NA ÁREA DE LETRAS (LINGUÍSTICA)

A partir do *corpus* analisado, observou-se, a respeito da estrutura, que os autores não subdividiram as suas *Considerações Finais* em tópicos, apresentando um texto mais fluido e direto. Além disso, ao observar a extensão das seções e a quantidade de palavras utilizadas chegou-se ao seguinte quadro:

Quadro 2: Extensão da seção *Considerações Finais* do gênero monografia da área de Letras/Linguística.

Monografia	Quantidade de Laudas	Quantidade de Palavras
M1CF1	1	344
M2CF2	2	506
M3CF3	1	336
M4CF4	2	414
M5CF5	2	712
M6CF6	2	408
M7CF7	2	489
M8CF8	2	653
M9CF9	1	204
M10CF10	2	452
M11CF11	2	677
M12CF12	1	272
Total	20	5467

Analisando a organização retórica, foi realizada a construção de um quadro contendo os passos retóricos, sua recorrência e presença nas seções de *Considerações Finais* no gênero monografia da área de Letras (Linguística), que ocorreu a partir do modelo construído por Oliveira (2016), sendo utilizadas as mesmas nomenclaturas para os passos já encontrados por esta autora e adicionados novos passos que não haviam sido descritos por Oliveira (2016). Além disso, há uma distinção entre o modelo utilizado como base e o construído nesta pesquisa no que diz respeito à apresentação dos movimentos retóricos, pois estes não foram analisados, somente os passos retóricos. A partir da análise das doze seções que formam o *corpus* desta pesquisa é possível descrever o seguinte quadro:

Quadro 3: Modelo de organização retórica da seção *Considerações Finais* do gênero monografia da área de Letras/Linguística.

Passos Retóricos	Recorrência	Presença nas seções
Passo 1: Retomando o objetivo da pesquisa	8	6/12
Passo 2: Contextualizando a pesquisa	6	6/12
Passo 3: Retomando a metodologia da pesquisa	4	3/12
Passo 4: Apresentando descobertas/resultados da pesquisa	18	12/12
Passo 5: Apresentando a importância da pesquisa	5	4/12
Passo 6: Indicando recomendações práticas	8	6/12
Passo 7: Recomendando pesquisas futuras	3	3/12

Partindo das ocorrências encontradas na seção, identificaram-se sete passos retóricos recorrentes: Passo 1- *Retomando o objetivo da pesquisa*; Passo 2- *Contextualizando pesquisa*; Passo 3- *Retomando a metodologia da pesquisa*; Passo 4- *Apresentando descobertas/resultados da pesquisa*; Passo 5- *Apresentando a importância da pesquisa*; Passo 6- *Indicando recomendações práticas*; Passo 7- *Recomendando pesquisas futuras*;

No Passo 1, *Retomando o objetivo da pesquisa*, é possível observar que os autores apresentam novamente o objetivo utilizado para guiar suas pesquisas. Este passo está presente em seis seções entre

as doze analisadas (6/12) e pôde ser identificado por meio do conteúdo apresentado pelos autores e pela recorrência no uso dos verbos no infinitivo, como por exemplo: verificar, observar, descrever, investigar, identificar, entre outros. Este passo pode ser visualizado nos trechos a seguir:

M2CF2: Desde o início dessa pesquisa procuramos, [...], verificar a ocorrência do Piauiês vendo de que forma está inserido na comunidade e podendo perceber se algumas dessas variantes podem ser ou não próprias daquele local, vendo também a adequação às convenções estabelecidas pelo contexto sociocultural e histórico.

M3CF3: O presente trabalho teve como objetivo principal Analisar a construção referencial de objetos de discurso em notícias do dia 15 de março de 2015 publicadas pelo portal Folha de São Paulo sobre o evento #vempruarua, os objetivos específicos foram Identificar as principais estratégias referenciais utilizadas pelos jornalistas na construção dos textos noticiosos; Examinar a construção do objeto de discurso “protesto do dia 15 de março” nas notícias do portal Folha de São Paulo e identificar os recursos verbais e não verbais utilizados pelo jornalista na composição das notícias.

No trecho da monografia M3CF3, percebe-se que o autor retoma o objetivo de forma explícita, apresentando um léxico que se refere aos objetivos, como “objetivo principal” e “objetivos específicos”. Diferentemente, no trecho da monografia M2CF2 a retomada dos objetivos não é feita com a utilização de um léxico tão explícito, podendo ser visualizada a partir do conteúdo e do verbo “verificar”, por exemplo.

No Passo 2, *Contextualizando pesquisa*, ocorre a contextualização do tema da pesquisa, sendo apresentado o eixo em que o estudo se insere. Este passo está presente em seis seções (6/12) e pode ser interpretado como um dos passos mais específicos a cada área em que a monografia se insere, pois nas ocorrências desse passo os autores utilizaram a citação de autores da área ou discorreram sobre a própria área para situar em que campo a sua pesquisa está localizada. Este passo pode ser observado nos seguintes trechos:

M2CF2: Algumas variantes podem ser classificadas como “português errado ou ruim” por parte da gramática normativa ou por puristas da área, seguem parâmetros sociais, históricos e culturais nas determinadas interações sociais. À luz de Costa (2000), esses falantes sabem quando e como usar as variantes aqui identificadas. “Elas não são utilizadas aleatoriamente, mas seguem uma lógica ditada pelo convívio social e obedecem a regras que são do domínio destes falantes específicos”. (SOU-SA, 2013, p. 112).

M4CF4: As pesquisas de Linguística Aplicada (LA) em sala de aula podem ser realizadas em diversas áreas, tais como o ensino de língua estrangeira e da língua materna, letramento e alfabetização.

Nos exemplos de M2CF2 é possível observar que o autor da monografia utiliza um teórico de sua área para situar o tema de sua pesquisa e localizá-la em determinado campo, que no caso do

exemplo é a Sociolinguística. No exemplo de M4CF4 o autor fala sobre a própria área, Linguística Aplicada, para situar a sua pesquisa.

No Passo 3, *Retomando a metodologia da pesquisa*, ocorre uma retomada dos aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, sendo mencionados novamente o tipo da pesquisa, a metodologia utilizada, a justificativa da escolha de determinado *corpus*, entre outros aspectos. Este passo se apresentou em três seções (3/12) e foi identificado por meio do conteúdo e do léxico que remete à aspectos metodológicos, o que pode ser observado nos exemplos abaixo:

M2CF2: Desde o início dessa pesquisa procuramos, por meio da pesquisa etnográfica e de campo, verificar a ocorrência do Piauiês vendo de que forma está inserido na comunidade e podendo perceber se algumas dessas variantes podem ser ou não próprias daquele local, vendo também a adequação às convenções estabelecidas pelo contexto sociocultural e histórico.

Em M2CF2, é possível observar que há uma superposição de passos, isto é, há um passo seguido de outro no mesmo trecho, sendo possível identificar a retomada da metodologia (sublinhada no trecho) por meio da menção que o autor faz ao tipo de pesquisa (etnográfica e de campo) que foi realizada e, em seguida, percebe-se a presença do passo 1- *Retomando o objetivo da pesquisa*.

No Passo 4, *Apresentando descobertas/ resultados da pesquisa*, ocorre a apresentação do que foi descoberto, interpretado e concluído através dos dados analisados na pesquisa. Este passo esteve presente em todas as seções e foi identificado por meio dos conteúdos que indicam os resultados e descobertas da pesquisa e de pistas gramaticais, que apontaram a presença recorrente de verbos na primeira pessoa do plural, como por exemplo “observamos”, “constatamos”, “percebemos” e sintagmas nominais que se referem de forma direta a esse passo, como por exemplo “os resultados da pesquisa”, “conclusões provisórias”. A presença desse passo pode ser observada nos seguintes trechos:

M2CF2: Pelas análises, percebemos que as estratégias auxiliam na construção de sentidos, no entendimento do texto, retratando também um exercício de construção de juízos de valor, de opiniões, de desvelamento das posições do locutor assumidas no texto através da opinião de outrem. Vimos que os referentes se modificam através de estratégias diversas, como uma simples inserção de predicação, ou pela retomada. Nos comentários de leitores, as expressões nominais definidas são importantes pistas que levam à compreensão do ponto de vista do comentarista, normalmente influenciado pelo contexto sócio-cultural, assim como pelas concepções dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

M6CF6: Os resultados da pesquisa mostram que os professores entrevistados têm posicionamentos distintos sobre o conceito de letramento digital: interatividade com o instrumento tecnológico, manuseio dos recursos tecnológicos e capacidade de utilizar os recursos tecnológicos para ampliar, facilitar e consolidar seus saberes.

No trecho de M2CF2, é possível visualizar esse passo através dos resultados que o autor apresenta, o que pode ser afirmado também por meio da expressão “Pelas análises”, que indica uma

relação entre a análise (causa) e o resultado (consequência), isto é, a partir das análises realizadas na pesquisa é possível chegar a determinados resultados. Em M6CF6, observa-se que o conteúdo indica esse passo e o sintagma nominal “Os resultados da pesquisa” apresenta-o de forma direta e explícita.

No Passo 5, *Apresentando a importância da pesquisa*, observa-se a ocorrência de uma forma de apresentação da relevância da pesquisa na área em que ela está inserida, sendo colocados aspectos que indicam novidade e soluções de problemas identificados na área. Este passo ocorreu em quatro seções e pôde ser identificado por meio do discurso utilizado pelos autores, pois percebeu-se intencionalidade de serem apontados aspectos inovadores da pesquisa, assim, tornando-a diferente das demais. Este passo pode ser observado nos recortes abaixo:

M8CF8: Ao final deste estudo, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da problemática da abordagem dos gêneros textuais escritos nas propostas de produção textual dos livros didáticos do primeiro ano do ensino médio.

M8CF8: Dessa maneira, acreditamos que a nossa pesquisa proporcione uma maior reflexão sobre os materiais utilizados em salas de aula, assim como um olhar mais apurado e crítico do educador na intenção de buscar novas estratégias que aliem o ensino de gêneros escritos e o LDLP, deixando de vê-lo como única ferramenta pedagógica.

Em M8CF8 há a ocorrência desse passo duas vezes, sendo alternado por um outro passo, já que no primeiro trecho o autor coloca seu estudo como um facilitador para a compreensão de uma determinada problemática e, no segundo trecho, o autor coloca sua pesquisa como algo que possibilite reflexões, colocando, assim, seu estudo como algo importante.

No Passo 6, *Indicando recomendações práticas*, ocorrem indicações e sugestões de ações no mundo real, ou seja, práticas que sejam concretizadas. Este passo esteve presente em seis seções e foi identificado por meio de palavras que indicam recomendações, como por exemplo “sugerimos”, “é recomendável”, entre outras e pelo conteúdo que indica ações que apontam para o mundo. Observa-se esse passo nas ocorrências a seguir:

M4CF4: Nesse caso, sugerimos que sejam trabalhadas atividades específicas para desenvolver determinadas características relacionadas à fluência da leitura que se constituem em problemas do uso da linguagem para alunos em processo de alfabetização tardio, tais como: entonação, ritmo e velocidade.

M11CF11: É com a utilização desta disciplina que o professor deve procurar desenvolver no aluno a capacidade de argumentação e como consequência deve-se fazer com que este aluno não tenha medo de argumentar quando é colocado em contato com provas e exames de vestibular que exigem competências linguísticas e discursivas e possibilitam que os alunos escrevam com segurança e tranquilidade, uma vez que foram preparados durante a vida de estudantes.

No trecho de M4CF4, observa-se a presença do verbo “sugerimos”, que indica uma recomen-

dação, e em seguida a ação que deve ser realizada. Em M11CF11 é possível observar que o autor utiliza uma expressão prescritiva, “deve procurar”, o que pode ser interpretado como uma recomendação do que deve ser feito, isto é, de uma ação a ser concretizada no mundo real. É importante apontar que ao indicar recomendações práticas, os autores sugerem que se tais ações forem realizadas no mundo real determinada problemática será solucionada.

No Passo 7, *Recomendando pesquisas futuras*, os autores assumem as lacunas deixadas em suas pesquisas e recomendam que pesquisas futuras sejam realizadas para suprir o que seus estudos não abarcaram. Este passo ocorreu em três seções e foi identificado pelo conteúdo em que os autores indicam que suas pesquisas devem ser continuadas. Observa-se esse passo nos trechos:

M4CF4: [...] e possa despertar outros profissionais para a necessidade de realização de novas pesquisas na perspectiva da Linguística Aplicada para investigar problemas relacionados ao uso da linguagem na sala de aula, como por exemplo, compreensão e expressão oral.

M8CF8: Esperamos, ainda, que as constatações aqui feitas suscitem novas investigações relacionadas às questões aqui exploradas, bem como a necessidade de uma melhor avaliação dos materiais didáticos antes de chegar ao ambiente escolar.

Em M4CF4 o autor coloca de forma explícita a sua recomendação de realização de novas pesquisas na sua área e apresenta quais aspectos essas futuras pesquisas devem focar. Em M8CF8 o autor sugere que novas pesquisas sejam realizadas como forma de continuidade da sua, propondo que seu objeto de estudo seja melhor avaliado, dessa forma, o autor também assume as lacunas ou falhas existentes em sua pesquisa.

A partir da identificação das ocorrências dos passos retóricos, sua recorrência e descrição é possível visualizar o seguinte gráfico com a presença dos passos identificados nas doze seções de *Considerações Finais* analisadas nas monografias do curso de Letras:



Gráfico 1: Presença dos Passos Retóricos na Seção Considerações Finais em Monografias de Letras.

Traçando um comparativo entre os passos retóricos identificados nesta pesquisa e os encontrados no estudo de Oliveira (2016), há a identificação de cinco passos semelhantes, os quais são: Passo 1- *Retomando o objetivo da pesquisa*; Passo 2- *Contextualizando pesquisa*; Passo 4- *Apresentando descobertas/ resultados da pesquisa*; Passo 5- *Apresentando a importância da pesquisa*; Passo 6- *Indicando recomendações práticas*.

Além de tais passos semelhantes, há a constatação de dois passos que apareceram nesta análise e não foram identificados por Oliveira (2016), são os passos 3, *Retomando a metodologia da pesquisa*, e 7, *Recomendando pesquisas futuras*. Cabe ressaltar, que o passo “*Apresentando motivação da pesquisa*”, descrito por Oliveira (2016), não foi encontrado nesta análise.

Os dois novos passos encontrados nesta pesquisa (Passo 3- *Retomando a metodologia da pesquisa* / Passo 7- *Recomendando pesquisas futuras*) possuíram menor recorrência nas doze seções aqui analisadas, juntamente com o passo 5, isto pode indicar a interpretação de que as suas ocorrências decorram de escolhas subjetivas dos autores, não sendo algo estabilizado em uma seção como se observou com o Passo 4 (*Apresentando descobertas/ resultados da pesquisa*), que esteve presente em todas as seções, ou até mesmo pelas subáreas em que as monografias estão inseridas, aspecto que não foi considerado nesta pesquisa.

Além disso, a partir das análises, observou-se uma recorrência expressiva do Passo 4- *Apresentando descobertas/ resultados da pesquisa*, que apresentou uma recorrência de dezoito vezes, sendo presente em todas as seções analisadas. Isso também ocorreu na pesquisa de Oliveira (2016), que apresentou maior recorrência desse passo e de “*Contextualizando a pesquisa*”, os quais foram encontrados em dezoito seções entre as vinte que a autora analisou.

Com isso, é possível afirmar que os autores das monografias prezam por apresentarem o que foi descoberto em suas pesquisas, o que sugere que a seção *Considerações Finais* é o espaço adequado para retomarem seus resultados encontrados. Além disso, observando de forma ampla o gênero monografia é possível destacar que para se ter uma noção geral do trabalho observa-se principalmente o resumo, que possui um pouco de cada seção; a introdução, que apresenta o que será analisado, os objetivos, a forma como o trabalho está dividido; a conclusão ou considerações finais, que retomam alguns pontos da pesquisa e apresentam seus resultados. Assim, possivelmente os autores tendem a apresentar suas descobertas e resultados de pesquisa na seção *Considerações Finais* de forma recorrente, pois é o espaço adequado para ocupar com esse passo no gênero monografia.

A partir dessa análise, é possível observar que existem algumas seções que são retomadas na seção de *Considerações Finais* através dos passos retóricos, ou seja, esses passos não são oriundos dessa seção. Em contrapartida, há passos retóricos que não retomam outras seções, ou seja, eles são próprios das *Considerações Finais*. Observa-se no quadro abaixo quais seções foram retomadas ou não na seção analisada nesta pesquisa e por meio de quais passos retóricos isso ocorreu.

Quadro 5: Identificação das seções do gênero monografia retomadas na seção *Considerações Finais*.

Seções da Monografia	Passos Retóricos
Introdução	Passos 1, 2 e 5
Fundamentação Teórica	X
Metodologia	Passo 3

Análise de Dados	Passo 4
Considerações Finais	Passos 6 e 7

A partir do Quadro 5, observa-se que a seção de Introdução é retomada com os passos referentes aos objetivos, contextualização e importância da pesquisa; a Fundamentação Teórica não é retomada; a Metodologia é retomada através do passo que se refere a ela; a Análise de Dados é retomada com o passo que aponta os resultados e descobertas da pesquisa; as Considerações Finais possuem dois passos próprios que indicam práticas e recomendam pesquisas futuras.

Cabe destacar que a ausência de retomada da seção de Fundamentação Teórica aponta que a seção de *Considerações Finais* é uma das mais autorais do gênero monografia, pois é o espaço que os autores inserem suas próprias interpretações, conclusões e recomendações, não utilizando outros autores para finalizarem seus estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar a organização retórica da seção *Considerações Finais* de monografias do curso de Letras, identificando seus passos retóricos, descrevendo-os e apresentando as suas recorrências, para isso foi analisado um *corpus* com doze monografias.

A partir das análises, foi possível identificar a presença de sete passos retóricos nas seções das monografias de Letras (Linguística): *Retomando o objetivo da pesquisa*, *Contextualizando pesquisa*, *Retomando a metodologia da pesquisa*, *Apresentando descobertas/resultados da pesquisa*, *Apresentando a importância da pesquisa*, *Indicando recomendações práticas* e *Recomendando pesquisas futuras*.

Dentre esses passos, o que apresentou maior recorrência foi o Passo 4 (*Apresentando descobertas/resultados da pesquisa*), que foi identificado em todas as seções, e os que apresentaram menor recorrência foram os passos 3 (*Retomando a metodologia da pesquisa*) e 7 (*Recomendando pesquisas futuras*), que estavam presentes em apenas três seções. A presença do Passo 4 em todas as seções aponta que os autores das monografias compreendem a seção de *Considerações Finais* como o espaço adequado para retomar de forma sintética suas descobertas e resultados de pesquisa, já a menor recorrência dos passos 3 e 7 indica que eles ocorrem a partir das escolhas dos próprios autores, isto é, são menos estabilizados.

Comparando esses resultados com os de Oliveira (2016), foi possível identificar dois novos passos retóricos (Passo 3 e 7), além de um passo que foi apresentado pela autora, mas que nas análises desta pesquisa não foi identificado, o passo “*Apresentando motivação da pesquisa*”. Observa-se, dessa forma, que os novos passos identificados foram os que possuíram menor recorrência, o que reforça a interpretação de que eles são menos estabilizados na seção.

Além disso, observou-se a partir dos passos identificados que os conteúdos de outras seções do gênero monografia são retomadas na seção *Considerações Finais*, como a Introdução, a Metodologia e a Análise dos Dados. Entretanto, a seção de Fundamentação Teórica não foi retomada o que levou à interpretação de que a seção de *Considerações Finais* é uma das mais autorais da monografia, pois os autores não utilizam outras vozes (teóricos) para finalizarem suas pesquisas. Destaca-se também que a

seção aqui estudada possui dois passos retóricos próprios (Passos 6 e 7), visto que eles não retomam outras seções, apenas recomendam práticas e pesquisas futuras.

A partir desta pesquisa, espera-se que haja contribuição para os pesquisadores iniciantes de gêneros acadêmicos e para os graduandos do curso de Letras na construção da seção *Considerações Finais* do gênero monografia. Assume-se aqui as lacunas que esta pesquisa deixa e os aspectos que não foram abarcados, como a análise das subáreas da Linguística, uma análise comparativa entre culturas disciplinares distintas ou ainda uma análise com um *corpus* mais extenso. A partir dessas lacunas, observa-se a necessidade de novas pesquisas que analisem tais pontos.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 131-158, 2018.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete, ARAÚJO, Júlio César, SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Coordenação de Letras Vernáculas. Disponível em: >www.tcclvufpi.wordpress.com<. Acesso em: 26 de março de 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Monografia. In: _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 155-162.

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

OLIVEIRA, Francisca Verônica Araújo. *A organização retórica da seção de considerações finais do gênero monografia em comunidades disciplinares distintas*. Teresina, 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL). Universidade Federal do Piauí (UFPI).

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). *Entre conversas e práticas de TCC*. João Pessoa: Ideia, 2016.

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

SWALES, John M. *Reflections on the concept of discourse community*. University of Michigan. 7–19. 2016.

Ana Jackeline Pinheiro Porto

Mestranda em Letras- Universidade Federal do Piauí (UFPI). Participou do Programa Institucional de Iniciação Científica (IC) no projeto Propósitos comunicativos e movimentos retóricos em projetos de pesquisa na área de Letras, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Alves Filho. Atualmente, é

integrante do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso (Núcleo Cataphora), desenvolvido na Universidade Federal do Piauí. E-mail: Ana17ufpi@hotmail.com

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Doutora e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Graduada em Letras/Português (UFPI). Realizou estágio pós-doutoral, sob a supervisão de Benedito Gomes Bezerra, na UNICAP (2019-2020). Docente da Graduação e do Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É líder do grupo de pesquisa Estudos sobre os Gêneros Textuais, cadastrado do diretório de grupos do CNPq. E-mail: barbaraolimpia@gmail.com

Recebido em 10/06/2019.

Aceito em 10/08/2019.

ENTRE O TRAILER E O FILME: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS EM UMA AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

BETWEEN THE TRAILER AND THE MOVIE: USING ORAL TEXTUAL GENRES IN A PORTUGUESE FOR FOREIGNERS CLASS

Gabriela Soares Freire
Amanda Oliveira Amaral
UFRJ

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma proposta de uso de gêneros textuais orais em uma sequência didática de português para estrangeiros (PLE). Esta sequência foi aplicada em uma das aulas de um curso de imersão em língua e cultura no Rio de Janeiro, entre julho e agosto de 2019, para um grupo de adolescentes peruanos de 13 e 14 anos, com nível intermediário de proficiência em português. A sequência enfocou a utilização do gênero textual oral *trailer* no processo de ensino e aprendizagem da língua, propiciando aos alunos exercitar a compreensão e produção oral, além de trabalhar as questões linguísticas e culturais da língua em uso.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais, português para estrangeiros, sequência didática, ensino de língua

Abstract: *In this article, we present a proposal for the use of oral textual genres in a pedagogical sequence of Portuguese as a foreign language. The mentioned sequence was applied during one of the classes of a language and culture immersion course in Rio de Janeiro, which took place between June and August 2019. The target-students were Peruvian adolescents, of 13 and 14 years of age, with an intermediate level of proficiency in Portuguese language. In the teaching and learning process, the sequence focused on the use of a specific oral textual genre, the trailer, which made it possible for the students to practice oral comprehension and production, as well as to deal with linguistic and cultural aspects of the language in use.*

Keywords: oral textual genres, Portuguese as a foreign language, pedagogical sequence, language teaching.

INTRODUÇÃO

Enquanto docentes inquietos que somos, estamos sempre nos questionando sobre como melhorar nossa prática docente e, mais especificamente, sobre como harmonizar objetivos educacionais e perfil discente. Basta começarmos a preparar nossas aulas, emergem sempre as mesmas perguntas:

Como vou trabalhar o tema X com meus alunos? Como eles vão lidar com essa abordagem? Será que isso vai funcionar?

Uma forma de lidar com essa inquietação profissional que temos é a busca, frequentemente, de novas fontes que nos auxiliem no processo de ensino aprendizagem dentro do ambiente educacional - seja ele físico ou virtual. Nosso olhar docente capta em materiais como charges, memes, HQ's, filmes, entrevistas e outros com os quais convivemos em nosso dia a dia, um potencial de sua incorporação ao conteúdo programático de um determinado grupo. No entanto, com tantos novos gêneros textuais orais e escritos que se apresentam nesse turbilhão de novas tecnologias de nosso tempo, ainda não conseguimos explorar de forma plena esse mundo de possibilidades.

Neste artigo, apresentamos uma proposta de sequência didática, focada na oralidade, realizada em uma aula de português como língua estrangeira (PLE) com uma turma de adolescentes hispanofalantes. Primeiramente, apresentaremos o conceito de gênero textual (GT) ligado à prática educacional, para depois passarmos à importância da produção de materiais didáticos e a relação intrínseca entre língua e cultura, ressaltando a questão da construção de representações e identidades da língua-alvo a partir dos materiais que são ofertados. E, por fim, iremos expor a sequência didática, seus objetivos e alguns resultados.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

É de suma importância que destaquemos aqui a relevância do uso dos gêneros textuais na sala de aula, desde os estudos de Bakhtin, os trabalhos dos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz da Universidade de Genebra, os inúmeros estudos brasileiros sobre o tema e sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 - o qual aparece estruturado sobre o conceito de gênero textual - e a atual Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC). A presença dos GTs no processo de ensino aprendizagem se faz cada vez mais indispensável ao cotidiano escolar, já que é amplamente conhecida a sua contribuição ao educando.

Bakhtin, em seus estudos sobre gêneros do discurso, salienta o fato de utilizarmos a língua em diferentes campos da atividade humana, e com isso entende o uso da língua e seus contextos como fundamentais para conceituar gênero:

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Marcuschi (2010) também relaciona GTs e seu caráter sociocultural, destacando-os como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos:

São entidades sociodiscursivas 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 (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Certamente, a presença das TICs¹ e também dos variados GTs contemporâneos motivaram as escolas a assumirem a função de incorporar os novos letramentos à rotina escolar. Com isso, também surgiram novos desafios, dentre eles o de repensar sobre as competências e capacidades leitoras que se espera dos alunos. Sobre isso, Rojo (2013) discorre:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia. (ROJO, 2013, p. 8).

Segundo Bazerman (1997, p. 19), conforme citado por Dionisio (2011), os gêneros “não são apenas formas” e sim “frames de ações sociais”. Dionisio vai além nesse pensamento, à medida em que faz uma correlação entre GTs, ações sociais e multimodalidade ao expor o caráter multimodal dos gêneros textuais falados e escritos:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. (DIONISIO, 2011, p.139).

Em se tratando, mais especificamente, do gênero textual oral, Travaglia (2013, p.4) aponta como definição que este tipo de gênero é aquele que foi feito para ser produzido oralmente e que tem como suporte a voz humana. A questão de ter ou não uma versão escrita, é indiferente para esse autor, pois o texto foi elaborado com o propósito da realização oral. Como exemplo, pode-se citar a “música”, já que sua existência está condicionada à ação de cantar, se não existir essa oralidade, temos apenas um poema escrito (letra da música).

Na sala de aula, nem sempre é simples o trabalho com a oralidade. Ao observarmos os livros didáticos de português língua estrangeira (PLE), encontramos um apanhado de exercícios que se propõem a trabalhar a oralidade, entretanto, esses exercícios, quando possuem um gênero textual marca-

¹ Tecnologia da informação e comunicação.

do, são restritos ao gênero “conversa”. Nessas atividades, normalmente, é oferecido um contexto de produção e o comando “converse/ fale com o seu colega” ou algo semelhante. Como podemos ver nos exemplos a seguir:

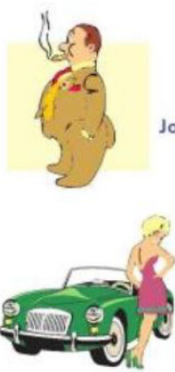

Figura 1 – Exercício sobre apresentações I

Una com um traço a palavra da esquerda com a frase da direita:

João antes fez a faculdade de direito.
depois era um ajudante de escritório (office-boy).
hoje é um bom advogado.

Carolina antes trabalhou e ganhou muito dinheiro.
depois tem um belo carro novo.
agora tinha um carro velho e feio.

Agora conte ao seu colega algo sobre você: sua vida (antes, depois e hoje), seu gosto (antes, depois e agora) e suas atividades (antigamente, posteriormente e atualmente).

Fonte: Bem Vindo! – 1 (2004, p. 23)

Figura 2 – Exercício sobre apresentações II

1. Fale sobre estas pessoas.

Exemplo: Carlos é engenheiro. O apartamento dele é bonito.
Seu apartamento é bonito.

Carlos (45), São Paulo, consultor, apartamento/bonito, carro/grande, namorada/estudante, vida/boa

Célia(27), Salvador, secretária, apartamento/pequeno, salário/baixo, mãe/empregada doméstica, filhos/pequenos, vida/difícil

Pedro (40), Sílvia (40), Aracaju, arquitetos, casa/perto da praia, escritório/no centro de Aracaju, filhos/estudantes, vida/boa

2. Fale com seu/sua colega.

Fale sobre filhos, família, casa ...


Meu trabalho é difícil. Eu trabalho ...

Você mora num apartamento?

Moro sim. É muito caro, mas bonito.

Fale sobre seu trabalho.

3. Fale sobre seu/sua colega.



Fonte: Novo Avenida Brasil – 1 (2010, p. 27)

Essas atividades restringem o potencial de aprendizado dos alunos, pois além de serem um pouco repetitivas, fecham as possibilidades de criação do aluno, limitando o seu conhecimento sobre o uso de determinadas formas em diferentes contextos. O uso de múltiplos gêneros textuais orais possibilita ao aluno recorrer à sua bagagem cultural e ensinamentos anteriores, além de utilizar a língua-alvo para realizar as associações e leituras. Sendo assim, o uso de múltiplos gêneros, domínios e suportes em sala de aula possibilita uma forma de aquisição de conhecimento diferenciada e instigante,

quando selecionados com critérios adequados para atender o conteúdo que está sendo abordado e sua relevância social.

MATERIAL DIDÁTICO, GÊNERO TEXTUAL E CULTURA

É inegável a importância atribuída ao material didático (MD), tanto socialmente quanto como um instrumento em sala de aula para o ensino da língua-alvo. O MD pode ser usado pelo professor de diferentes maneiras, dependendo do grupo de aprendizes, das atividades propostas e dos objetivos. Esse diagnóstico do perfil da turma também irá influenciar na preparação e elaboração desses materiais, como ressalta Tomlinson e Masuhara (2005):

- a atração que os materiais exercem nos alunos (os materiais são interessantes?);
- a validade dos materiais (vale a pena ensinar o que o material está propondo?);
- a capacidade que os materiais têm de motivar os alunos (estimular os alunos a querer dedicar tempo e energia a esses materiais);
- o valor de aprendizado potencial que os materiais oferecem;
- a assistência dada aos professores em termos de preparação, apresentação e avaliação;
- a flexibilidade dos materiais (até que ponto é fácil para o professor adaptar os materiais para atender a um contexto particular?) (MASUHARA, 2005, p. 1).

Todas essas questões estão implicadas na escolha do material a ser usado, pois os alunos que pretendem aprender uma segunda língua se interessam por aquilo que eles precisam ou querem aprender, ademais, esse tipo de material deve ajudar ao aluno na associação do aprendizado com a vida real e deveria despertar emoções e não neutralidade, tanto no aprendiz quanto no professor.

Para esse aprendizado ter êxito é importante considerar o uso de uma língua como uma atividade histórico-social de interação entre seres humanos. Sendo assim, podemos concluir que sua aquisição não está relacionada apenas ao conhecimento dos blocos de normas gramaticais aplicáveis ao seu uso escrito de prestígio:

[...] sabemos que as línguas são fenômenos históricos que vieram se constituindo ao longo do tempo pela ação de muitas gerações. Trata-se de uma produção coletiva, social, não obstante determinada por uma condição genética característica da espécie humana. Pode-se, pois, dizer que a condição de possibilidade da língua é um *dado natural*, uma inscrição biológica potencial da espécie humana, mas o seu desenvolvimento e suas propriedades de uso são fatos culturais e profundamente inseridos na experiência cotidiana. Os discursos não são fenômenos naturais e sim eventos sociais coletivamente produzidos e situados historicamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 50).

Na verdade, como demonstra Marcuschi, a língua possui uma maior abrangência, pois implica também uma dimensão discursiva, ligada às condições de sua utilização em textos de variados gêneros. Portanto, ensinar uma língua estrangeira é oferecer ao aprendiz acesso e meios para que ele compreenda

da e elabore textos em diversos contextos de comunicação e construa suas representações da cultura articulada à língua-alvo.

Sendo assim, durante o processo de elaboração de materiais didáticos é necessário um olhar crítico para a escolha dos textos que serão utilizados. Quando colocamos que o aprendizado de uma língua está intrinsecamente ligado à cultura a ela articulada, estamos refletindo determinados usos da língua-alvo que consideramos significativos. Isso é feito a partir da projeção de determinada identidade dos falantes nativos de uma língua, que é cristalizada nas situações de comunicação encontradas nos textos para o desenvolvimento de atividades de ensino.

Segundo Hall (2002) as culturas nacionais não são apenas formadas por instituições culturais, mas são constituídas de símbolos e representações. O autor prossegue dizendo que uma cultura nacional é um discurso e que este, ao produzir sentidos com os quais podemos nos identificar, estabelece identidades. Esta identidade está sempre ligada a uma separação entre *nós* e *eles*, acompanhada muitas vezes da apreciação de uma cultura e desvalorização da outra. (SANSON, 2011, p.42)

A confirmação dessa identidade dos nativos de determinada língua-alvo (LA) pode ser depreendida dos textos inscritos em determinado material de língua estrangeira (LE), observado em seu tempo e espaço. De acordo com Correia (2000, p.12), esses textos são “portadores de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade”. Esses conteúdos reveladores de representações predominantes em determinado tempo, em diferentes espaços e óticas, merecem atuação dos professores de LE, pois contribuem importantemente para que o aprendiz construa suas próprias representações da cultura e da língua – alvo. Outra questão a ser ressaltada é esse trabalho de construção com os jovens/adolescentes:

Para o trabalho com jovens, devemos definir “cultura” não como “erudição”, nem como antítese das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de “negociações” (materiais e simbólicas) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida. (ROJO, 2013, p. 8).

Como Rojo aponta, é importante ter esse trabalho de reconstrução, tudo o que for feito em sala de aula tem que visar a realidade do aluno e a melhor forma de sensibilização desse aprendiz para a língua, maximizando as oportunidades de aprendizado e considerando o ensino como “uma prática social conjunta” (LEFFA, 2012, p. 399).

Atualmente, dispomos de um extenso arsenal de materiais que podem ser usados para o ensino de línguas, sejam eles impressos ou eletrônicos. Essa variedade nos possibilita a utilização cada vez mais frequente de textos autênticos dos mais diferentes gêneros textuais. Marcuschi (2008) ressalta que:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. [...] o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica

com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Portanto, percebemos como os gêneros textuais são essenciais para o uso da língua. Sua escolha e o modo como são trabalhados podem afetar diretamente a aprendizagem do aluno de língua estrangeira, assim como a formação, por ele, das representações da língua-alvo.

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NA SALA DE AULA DE PLE

A experiência descrita a seguir foi realizada durante os meses de julho e agosto com estudantes estrangeiros provenientes do Peru em um curso intensivo de imersão de língua e cultura no Rio de Janeiro. O grupo era formado por 12 adolescentes de 13 e 14 anos de nível intermediário.

A sequência didática foi empregada, neste trabalho, para possibilitar a utilização dos gêneros textuais nas aulas de PLE, abrangendo as questões linguísticas e culturais da língua em uso. Como aponta Dolz *et al* (2011, p.82) “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Sendo assim, a sequência didática que propomos teve como tema principal “filmes brasileiros”, o gênero escolhido foi o *trailer* e ela foi dividida em cinco etapas. Nosso objetivo era desenvolver as habilidades de identificação e apresentação de personagens, além da criação e contação de histórias, sempre com o foco na oralidade.

Primeiramente realizamos um aquecimento com o intuito de verificar qual era a preferência dos alunos sobre tema com as perguntas:

1. Vocês gostam de cinema?
2. Que tipo de filme vocês preferem?
- 3 Qual foi o último filme que vocês viram? (em casa ou no cinema)
4. Vocês conhecem algum filme brasileiro? Já viram?

As respostas para a primeira pergunta foram que todos gostavam, a seguir começaram a falar sobre os gêneros cinematográficos que preferiam: ação (5 alunos), comédia (3 alunos), suspense (3 alunos) e ficção científica (1 aluno). Já a terceira pergunta trouxe como resposta apenas filmes produzidos nos Estados Unidos, deixando a quarta pergunta com uma resposta negativa por todos. Esse era o primeiro contato que eles tinham com filmes produzidos no Brasil.

Em um segundo momento, optamos por mostrar, através de projeção, o cartaz do filme que iríamos trabalhar.

Figura 3 - Cartaz do filme “Um tio quase perfeito”



Fonte: <https://globofilmes.globo.com/en/filme/um-tio-quase-perfeito/>

O filme que trabalhamos o *trailer* foi “Um tio quase perfeito” (2017), dirigido por Pedro Antonio, a comédia traz a história de Tony, um homem trambiqueiro que é despejado do lugar onde mora com a mãe, acaba indo morar com a irmã e tendo que cuidar dos três filhos dela. Esse filme foi escolhido pensando na faixa etária dos alunos, acessibilidade linguística (apesar de ter diversas gírias, o filme se passa no Rio de Janeiro, lugar onde os alunos estavam em imersão, o que facilita a compreensão do sotaque e o vocabulário usado), além de alguns aspectos culturais.

A partir do cartaz, passamos para a análise desse texto multimodal, explorando os elementos visuais - texto não verbal - assim como o texto verbal. Para a atividade, os alunos deveriam adivinhar qual era a história, quais eram os personagens, como eles eram e o porquê desse título. Sempre observando a imagem, a disposição das figuras, as cores etc. Esse tipo de texto (multimodal) costuma proporcionar maior abertura para a leitura e compreensão que o texto verbal, por isso se constitui em um importante instrumento no ensino de língua estrangeira. Possibilitando múltiplas leituras, serve como elemento provocador tanto para a produção oral quanto para a produção escrita.

Após essa análise, passamos para a descrição do *trailer* em si. O material foi exibido três vezes, cada uma com um objetivo específico. Na primeira, pedimos para que os alunos assistissem e falassem qual era o assunto da história, quem eram os personagens e se correspondiam com as hipóteses levantadas anteriormente (com a análise do cartaz). Além disso, discutimos qual era a função de um *trailer*, como ele era construído e quais elementos deveriam ter para atingir o seu objetivo.

Função	divulgar o filme atrair espectadores
Construção	várias partes do filme destaque das partes principais sequência de cenas importantes
Para atingir seu objetivo, o <i>trailer</i> deve conter:	um resumo do filme as partes mais divertidas as partes mais interessantes

A segunda exibição já foi mais direcionada, os alunos teriam que levantar quais lugares (espaços físicos) apareciam no *trailer* e como eram, quais profissões eram mostradas e quais relações familiares estavam presentes. Como respostas, obtivemos:

Espaços físicos	Casa, apartamento, rua, praça, estúdio de tv, ônibus, praia
Trabalho	Cuidador de cachorros, entregador de panfletos, estátua humana, ator de propagandas, professora, diretora da escola, vendedor, faxineiro, vendedor
Famílias	Filho adulto e mãe moram juntos Três crianças moram com a mãe Todos vão morar juntos

Nosso objetivo, nesse momento, era trabalhar com os aspectos sociais e culturais brasileiros, por exemplo, o trabalho formal (professora) e informal (estátua humana), os contrastes sociais a partir dos espaços vistos e os diferentes núcleos familiares que estão presentes na sociedade brasileira atual.

Por fim, com a terceira exibição, em duplas, os alunos teriam que escolher um dos personagens do filme e fazer uma descrição física, psicológica e das atividades/ações que ele faz ou pode fazer. O objetivo era montar um perfil dos personagens com o que eles criassem a partir das informações dadas no *trailer* e apresentar para a classe.

Tio (exemplo 1) Físico: alto, gordo, moreno, cabelo curto e preto Psicológica: irresponsável e divertido Atividades/ações: dorme muito, não trabalha, faz bagunça, vai muito para a praia, cuida pouco das crianças, arruma a casa às vezes, brinca muito com as crianças, conta histórias	Tio (exemplo 2) Físico: gordinho, branco, cabelo preto e enrolado, barba e sorriso grande Psicológica: sorridente, relaxado, bagunceiro, engraçado Atividades/ações: trabalha em coisas diferentes, sempre senta no ônibus, brinca muito, está aprendendo a cozinhar, fica muito na rua, se diverte com os sobrinhos
---	---

Vale ressaltar que apesar de as informações oferecidas em aula serem iguais, cada aluno projetou uma imagem diferente para o mesmo personagem. Isso se deu a partir do seu conhecimento linguístico, bagagem cultural e discussões com o seu colega para a seleção das informações que consideravam mais relevantes para a montagem do perfil.

A quarta etapa do processo consistiu em uma produção individual, na qual os alunos criaram

um formulário com dados de sua pseudopersonalidade/ identidade fictícia, como se fossem protagonistas de um filme. Após essa elaboração, eles fizeram pequenas gravações no celular dos personagens criados se apresentando e, depois de finalizado, projetamos os vídeos durante a aula. O uso do celular, nesse momento, trouxe um incentivo ao aluno e um cuidado na hora da apresentação. Nesta etapa também pudemos trabalhar mais efetivamente com marcas da oralidade do português para uma melhor construção dessas apresentações, se distanciando cada vez mais das marcas do espanhol - língua que, devido à semelhança com o português, as inadequações nas construções de textos orais são mais frequentes e, muitas vezes, passam despercebidas.

Para concluir, como atividade de produção final avaliativa, os alunos tiveram que produzir os próprios *trailers*. Para isso, dividimos a sala em grupos formados por quatro componentes. Cada grupo foi orientado a escolher um dos personagens apresentados para ser o foco da história. Após essa escolha, passamos para a produção de um roteiro com o objetivo de estruturar a história que iria ser contada, e, por fim, eles fizeram a gravação do vídeo em diferentes espaços. Durante o processo de produção do roteiro foi lembrado quais eram os elementos principais do gênero oral *trailer*, além de orientações e auxílios em alguns aspectos linguísticos mais específicos. Já a gravação e a edição do *trailer* ficaram por conta dos alunos e foi apresentada na aula seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com atividades de compreensão e produção textual, e a exploração das potencialidades de textos multimodais de gêneros diversificados, o aluno estrangeiro tem a chance de refletir sobre a realidade brasileira, além de praticar a língua em suas diversas formas, usando a criatividade e o seu conhecimento de mundo.

O nosso público-alvo - formado por adolescentes peruanos de 13 e 14 anos com nível intermediário de português - respondeu positivamente a nossa proposta de trabalho. A partir de textos referenciais orais, os alunos puderam produzir seus GTs e praticar a língua-alvo de forma lúdica e eficaz. Eles se mantiveram bastante entusiasmados e participativos durante a aula, que teve como ponto de partida um contexto relativamente simples: um filme sobre um tio que se relacionava de modo descontraído com seus sobrinhos.

Para finalizar, ressaltamos a necessidade da elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de português como língua estrangeira que possuam um trabalho embasado em múltiplos gêneros textuais orais e escritos, visto que todo aluno tem o direito de explorar as diversas oportunidades de comunicação dentro da língua-alvo, buscando a melhor forma para expressar as suas opiniões em determinado contexto cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In. _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In. *Gêneros textuais e ensino*. Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado. Maria Auxiliadora Bezerra (org). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- CORRÊA, R.L.T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. *Cadernos Cedes*. Campinas,SP, ano 20, n. 52, p.11-24, nov.2000.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade In. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (org); Luiz Antônio Marcuschi et al. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; e SCHNEUWLY, B. (2000). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: R.H.R. Rojo e G.S.Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.81-108.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul./dez. 2012, p. 389-411.
- LIMA, E. E. O. F; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; LUNES, S.A.; BERGWEILER, C. G. *Novo Avenida Brasil -1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.
- PONCE, M. H. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2004.
- ROJO, R. Apresentação In. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC's*. Adolfo Tanzi Neto [et. al]. Organização Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013, p. 7-11.
- SANSON, C. S. *Representações do Brasil em materiais didáticos de PLE utilizados na França*. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *Elaboração de materiais para curso de idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.
- TRAVAGLIA, L.C. Gêneros Orais – conceituação e caracterização. In. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Gabriela Soares Freire

Possui Graduação em Letras - Português/Francês (UFF/2013) e mestrado em Estudos de Linguagem (UFF/2015), na área de linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira. Atualmente é doutoranda em “História, política e contato linguístico” na Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil), bolsista CNPq. Tem experiência no ensino de PLE, língua francesa e no desenvolvimento de materiais didáticos.
<http://lattes.cnpq.br/1057910410485630>

Possui Graduação em Letras - Português/Espanhol (UFRJ/2004), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas (UFRJ/ 2006 e 2011) e Especialização em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português - Uerj/2019). Atualmente é docente e conteudista de PLE. Tem experiência no ensino de português, espanhol, de PLE e de desenvolvimento de materiais didáticos de PLE. <http://lattes.cnpq.br/9737831752238478>

Enviado em 20/08/2020.

Aceito em 20/09/2020.

GÊNERO PROJETO DE PESQUISA: ONDE ESFERA ACADÊMICA, COMUNIDADE ACADÊMICA E CULTURA DISCIPLINAR SE ENCONTRAM

RESEARCH PROJECT GENRE: WHERE FORGATHER ACADEMIC SPHERE, ACADEMIC COMMUNITY AND DISCIPLINARY CULTURE

Emanoel Barbosa de Sousa
UFPI

Resumo: O objetivo desta pesquisa é explicitar a articulação entre os conceitos de esfera de atividade humana, comunidade discursiva e cultura disciplinar em práticas acadêmicas, mais especificamente, no gênero projeto de pesquisa. Para isso, fundamentamo-nos em Bakhtin (1997), em Swales (1990), em Starr-Glass (2015), em (MILLER, 2009 [1984]). Neste artigo, fazemos o estudo de seis projetos de pesquisa elaborados por graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, na disciplina de TCC I, cuja área de pesquisa é Análise do Discurso. Metodologicamente, baseamo-nos na proposta de Swales (1990), com adaptações para o gênero projeto de pesquisa, para a identificação da organização retórica dos textos analisados. Por meio da análise, percebemos que a organização e ordenação das microações realizadas através dos passos sofrem maior influência individual, enquanto as macroações dos movimentos retóricos estão mais sujeitas à força coletiva da comunidade discursiva e da esfera de atuação humana.

Palavras-chave: Projeto de pesquisa, Cultura disciplinar, esfera de atividade humana, comunidade discursiva.

Abstract: *The purpose of this research is to make explicit the articulation between the concepts of sphere of human activity, discursive community and disciplinary culture in academic practices, more specifically, in the research project genre. For this, we are based on Bakhtin (1997), in Swales (1990), in Starr-Glass (2015), in (MILLER, 2009 [1984]). In this article, we study six research projects developed by undergraduates of the Portuguese Letters course of the Federal University of Piauí, in the discipline of TCC I, whose research area is Discourse Analysis. Methodologically, we base ourselves on the proposal of Swales (1990), with adaptations for the research project genre, to identify the rhetorical organization of the texts analyzed. Through the analysis, see that the organization and ordering of microwaves performed through the footsteps undergoes greater individual influence, while the macroactions of rhetorical movements are more subject to the collective force of the discursive community and sphere of human action.*

Keywords: *Research project, Disciplinary culture, sphere of human activity, discursive Community.*

1. INTRODUÇÃO

A nossa vida é organizada pelas atividades que realizamos diariamente. Ao mesmo tempo em que as atividades compõem nossa vida, elas também fazem parte da vida das outras pessoas, sendo atividades sociais: regradas, convencionadas, elaboradas, desenvolvidas e reconhecidas socialmente. Tais atividades nos situam em papéis sociais e dizem ainda o ambiente em que atuamos e como atuamos. Então, os gêneros, ou ações linguísticas, que utilizamos para a realização das nossas atividades diárias estão atrelados a uma esfera de atividade humana e também a uma comunidade, mais restrita, de indivíduos que desenvolvem o mesmo papel social, ou papéis sociais semelhantes, num determinado ambiente ou instituição.

Devido a esfera de atividade, comunidade discursiva e gêneros discursivos se influenciarem mutuamente e ser muito difícil de destacar apenas um aspecto em particular, neste estudo, enfatizamos a relação existente entre os conceitos mencionados, por meio da análise de projetos de pesquisa elaborados por iniciantes na área de Análise do Discurso. Fazemos isso com o objetivo de perceber o trabalho realizado por alunos de graduação do curso de Letras Português, da Universidade Federal do Piauí, tanto em relação às convenções estabelecidas mais amplamente pela esfera acadêmica, como, mais restritamente, pela comunidade discursiva, que o discente almeja fazer parte.

Para desenvolvermos este estudo, fundamentamo-nos em conceitos da área de análise de gêneros discursivos, mais especificamente nos conceitos de gênero da vertente Sociorretórica de análise de gêneros, levando em conta também o conceito elaborado por Bakhtin (1997), acerca da noção de esfera de atividade humana, a de comunidade discursiva de Swales (1990), a de Cultura disciplinar de Starr-Glass (2015) e as contribuições sobre o gênero projeto de pesquisa apresentadas por Motta-Roth e Rendges (2010), Prodanov e Freitas (2013) e por membros do Núcleo de Pesquisa Cataphora da UFPI: Rio Lima (2015) e Monteiro (2016). Utilizamos também a proposta da organização retórica dos gêneros realizada no modelo CARS de Swales (1990), com adaptações para o gênero projeto de pesquisa, para verificarmos como a cultura disciplinar da comunidade discursiva de analistas do discurso iniciantes se manifesta mais concretamente no texto produzido por esses alunos.

2. ESFERA ACADÊMICA, COMUNIDADE DISCURSIVA, CULTURA DISCIPLINAR E GÊNEROS DISCURSIVOS

O entrelaçamento entre os conceitos de esfera acadêmica, cultura disciplinar e gêneros discursivos, mais precisamente dos que recebem o qualificador “acadêmicos”, é frequentemente notado por quem realiza atividades no meio acadêmico, mas nem sempre isso fica tão claro para aqueles que ainda estão iniciando suas atividades nesse ambiente. Poderíamos até dizer que a relação que se estabelece entre os três conceitos mencionados anteriormente, no fazer acadêmico, dá-se de maneira indissociável, já que quando produzimos uma pesquisa nos situamos no interior de uma esfera de atividade e utilizamos os gêneros discursivos utilizados pelos membros dessa esfera para a realização de ações linguísticas. Já a cultura disciplinar irá aparecer de acordo com o campo de estudos que escolhemos

para realizar uma pesquisa. Esse campo de estudos irá estabelecer as formas mais frequentes de se fazer pesquisa na área e, normalmente, o pesquisador irá utilizar umas dessas formas estabelecidas no campo de estudo para desenvolver o seu trabalho.

O que aparenta ser algo banal e corriqueiro quando falamos sobre o fazer acadêmico, no fazer acadêmico pode não ser tão simples. Imaginemos, para citar um exemplo comum, as dificuldades enfrentadas por indivíduos ingressantes em uma universidade ou faculdade ao se depararem com atividades nunca antes realizadas por eles. Esses, que são chamados de membros iniciantes, nem sempre têm à disposição membros com mais experiência na comunidade discursiva para lhe prestarem esclarecimentos e, mesmo que tenham, muitas minúcias do fazer acadêmico somente serão absorvidas no próprio fazer acadêmico.

Para entendermos um pouco mais sobre essa relação entre esfera de atividade acadêmica, cultura disciplinar e gêneros discursivos acadêmicos, apresentamos a seguir uma breve discussão a respeito de cada um desses conceitos, para, em seguida, na apresentação das análises e discussões deste estudo, visualizarmos, na elaboração dos projetos de pesquisa de iniciantes da área de Análise do Discurso, aspectos relevantes do processo de inserção do estudante na esfera acadêmica, na comunidade discursiva e numa cultura disciplinar.

2.1 A ESFERA ACADÊMICA

As atividades realizadas nas sociedades auxiliam na identificação da organização social, das instituições e dos papéis sociais exercidos pelos indivíduos. A noção de esfera de atividade humana leva em consideração exatamente as atividades realizadas socialmente, com que finalidade elas são realizadas e em que ambiente elas ocorrem com mais frequência. O ambiente e a frequência são importantes para que as atividades sociais sejam categorizadas e também para que a esfera social receba uma denominação em razão dessas atividades. Ou seja, as atividades ajudam na definição de uma esfera de atividade e as esferas de atividade fazem com que as ações linguísticas sejam reconhecidas mais facilmente por estarem atreladas às esferas.

Miller (2009 [1984]), em seu artigo “Gênero como ação social”, propõe que os estudos de gênero devem observar a ação realizada por meio do gênero, levando em consideração de que modo os aspectos linguísticos se articulam com os aspectos extralinguísticos representados pelos princípios sociais de organização das atividades e das ações realizadas por meio da língua. Articulando o conceito de gênero apresentado por Miller (2009 [1984]) com a proposta das esferas de atuação humana proposta por Bakhtin (1997), podemos dizer que as ações realizadas por meio da linguagem recebem a denominação de gêneros e com o uso dos gêneros se realizam as atividades das esferas de atividade humana. A esfera de atividade humana pode ser representada por uma gama de instituições e de papéis sociais, como instâncias mais concretas que atuam para a organização e para a manutenção da ordem social. Devido a grande quantidade de esferas de atuação humana e as diversas atividades desenvolvidas no interior de cada uma dessas esferas, também contamos com uma quantidade significativa de gêneros para realizar as tarefas estabelecidas socialmente.

Cada uma das esferas de atuação humana estabelecem os gêneros para suprirem as suas necessidades. Segundo Bakhtin (1997 [1979], p. 279) “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Na esfera acadêmica, temos gêneros para a divulgação de estudos científicos, para o planejamento de uma pesquisa, para a síntese de um estudo ou para a discussão de uma obra científica recente. Cada uma dessas atividades é realizada através de um ou mais gêneros e dizem tanto quais as atividades realizadas naquela esfera, quanto as distinguem das demais esferas de atuação por suas peculiaridades funcionais. Dizemos então que, enquanto ponto de observação, as esferas de atividade humana se apresentam em grande amplitude. As noções de comunidade discursiva e de cultura disciplinar nos ajudam a perceber a passagem do *lato* para o *estrito*.

2.2 A COMUNIDADE ACADÊMICA E A CULTURA DISCIPLINAR

Para afunilarmos um pouco mais, apresentamos agora algumas considerações a respeito do conceito de comunidade discursiva apresentado por Swales (1990). No capítulo “The concept the discourse community”, há, inicialmente, a articulação do conceito de comunidade discursiva com o de comunidade de fala, com vistas a estabelecer uma distinção entre eles. Para o autor, a atribuição de um caráter mais oral para a comunidade de fala e de um caráter mais letrado para a comunidade discursiva estabeleceria a principal distinção entre as duas. Swales (1990, p. 21), utilizando Herzberg (1986), realiza a apresentação do cenário de definição do conceito de comunidade discursiva:

O uso do termo “comunidade discursiva” atesta a hipótese cada vez mais comum que o discurso opera dentro de convenções definidas pelas comunidades, sejam elas disciplinas acadêmicas ou grupos sociais. As pedagogias associadas com a escrita ao longo do currículo e o Inglês acadêmico agora usam a noção de “comunidades discursivas” para significar um conjunto de ideias: que o uso da linguagem em um grupo é uma forma de comportamento social, que o discurso é um meio de manutenção e extensão do conhecimento do grupo e de captar novos membros para o grupo, e que o discurso é epistêmico ou constitutivo do conhecimento do grupo.

A primeira tentativa de definição de comunidade discursiva, apresentada por Swales, ocorreu no ano de 1990, e por ter recebido muitas críticas em relação aos critérios elencados, o autor apresentou uma reformulação do pensamento sobre comunidade discursiva. Manteve-se o segundo critério e os demais receberam algumas alterações para uma tentativa de representação mais adequada de uma comunidade discursiva. Para Swales (2009, p. 207-208), uma comunidade discursiva:

1) possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, ‘aceitos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados (velha e nova guardas; pesquisadores e clínicos, como na recém-unida Associação

Americana de Psicologia).

2) possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros (não houve mudança neste ponto; sem mecanismos, não há comunidade).

3) usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e o feedback; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade; e para aumentar seu espaço profissional.

4) utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries. (Bazerman)

5) já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica.

6) possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Baseando-se nesses critérios, consideramos a visão de Swales (2009) sobre comunidade discursiva como mais restrita em relação à visão de esfera de atividade proposta por Bakhtin (1997). Isto é, no interior da esfera de atividade humana poderia haver uma diversidade de comunidades discursivas, que agrupam os indivíduos em coletividades de acordo com as funções desempenhadas e com propósitos compartilhados por eles ao realizarem suas funções.

No caso da esfera acadêmica, podemos notar pelo menos duas macroáreas de atuação: uma ligada à administração da instituição e a outra ligada ao desenvolvimento de pesquisas científicas. Apesar de aparentemente separadas, há uma constante interação entre os agentes dessas duas áreas, já que os mesmos participam de uma mesma esfera de atividade. Cada uma das macroáreas com suas características próprias de agir linguisticamente. Além dessas formas de agir na macroárea de pesquisa científica, encontramos também peculiaridades em um nível mais específico. Em cada área de pesquisa haverá uma maneira mais recorrente de se utilizar o mesmo gênero: projetos da área de História, por exemplo, apresentam características singulares em relação aos projetos da área de Nutrição, apesar de apresentarem também características semelhantes, pois compartilham o mesmo gênero convencionalizado pelos membros da esfera de atividade acadêmica. Vemos a passagem da esfera acadêmica para a comunidade discursiva de história, mas ainda assim temos um objeto ainda amplo a ser observado. Então, nesse artigo enfatizamos as comunidades disciplinares que se encontram dentro de uma área de pesquisa mais ampla, no caso a área de Análise do Discurso que se encontra atrelada aos estudos linguísticos.

Sempre que vamos usar um gênero, precisamos nos situar, isso quer dizer que precisamos conhecer as formas de agir numa determinada situação de acordo com a cultura da comunidade em que estamos inseridos, seja na comunidade discursiva, que é vista ainda de modo amplo, ou na comunidade disciplinar, que é visualizada de um ponto de vista mais estrito. Para que usemos de modo adequado um gênero acadêmico, precisamos nos inserir em uma comunidade discursiva e nos situarmos em uma das comunidades disciplinares que a compõe, procurando descobrir e reconhecer os modos como os membros daquela comunidade disciplinar normalmente usam esses gêneros. Cada uma dessas comunidades disciplinares compartilham uma cultura, denominada de cultura disciplinar. Starr-Glass (2015,

p. 82) define cultura disciplinar da seguinte maneira:

Cultura Disciplinar: Um conjunto comum de suposições, atitudes, conceituações, epistemologias e valores compartilhados pelos membros de uma comunidade disciplinar acadêmica (como a química, ou sociologia), que são tacitamente transmitidos aos novos membros e que moldam as suas visões da natureza, produção, transmissão e partilha de conhecimentos.

Esta definição de cultura disciplinar nos traz com maior clareza aquilo que é visto como cultura disciplinar: crenças, comportamentos, epistemologias, conhecimento compartilhados. Tais características aproximam o conceito de cultura ao de academia, procurando especificar a sua atuação no âmbito acadêmico. Um dos aspectos que mais nos chamou atenção nesse conceito foi a natureza “hereditária” da cultura disciplinar, em que membros experientes ou efetivos de uma comunidade disciplinar repassam, aos novos membros ou candidatos a membros dessa comunidade e, conseqüentemente, dessa cultura, os conhecimentos adquiridos ali.

O conhecimento da cultura disciplinar nos auxilia a entender que a forma do gênero ajuda na realização de tarefas na sociedade, mas apenas com a forma do gênero não se age. Sendo assim, escolhemos a maneira de agir com o gênero de acordo com a comunidade em que estamos inseridos, passando a agir linguisticamente como os membros daquela comunidade normalmente o fazem. A utilização do projeto de pesquisa é um exemplo de como agimos na academia e de como frequentemente agem os membros da nossa comunidade disciplinar.

2.3 O PROJETO DE PESQUISA

O projeto de pesquisa é utilizado na academia para realizar o planejamento de uma pesquisa, com vistas a não fazer algo inadequadamente ou que não terá respaldo na comunidade disciplinar em que atuamos. À função social do gênero, damos o nome de propósito comunicativo. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 52) três itens atuam de modo decisivo para o reconhecimento de um projeto de pesquisa, que são: 1 - conteúdo de referência ao campo da ciência (ítems lexicais que identificam conceitos, objetos e atores sociais relativos a uma determinada área de conhecimento, etc.); 2 - o tom formal da linguagem, geralmente contendo termos técnicos e/ou abstratos e suas definições; 3 - a estrutura do texto, geralmente organizado em partes que compõem a proposta da pesquisa. É importante frisar que a estrutura do texto pode apresentar singularidades, de acordo com a instituição ou a comunidade discursiva e disciplinar em que ele é usado, essas singularidades são vistas com frequência no nome das seções que aparecem no projeto, na ordem em que elas devem aparecer no texto, no conteúdo que deve ser inserido em cada uma das seções etc.

Baseando-se na proposta de Motta-Roth e Rendges (2010) e na de Prodanov e Freitas (2013), chegamos à seguinte organização para o projeto de pesquisa: 1. Identificação ou dados do projeto (título, área de pesquisa etc.) e do seu autor (nome, instituição etc.); 2. Tema e título (Prodanov e Freitas, 2013); 3. Problemas, hipóteses e perguntas; 4. Justificativa; 5. Objetivos geral e específicos; 6. Síntese

da literatura relevante; 7. Metodologia (recursos materiais e procedimentos); 8. Resultados e/ou impactos esperados; 9. Cronograma; 10. Referências bibliográficas.

Apesar de a organização estrutural do texto ser amplamente divulgada e valorizada, não se pode imaginar um projeto somente com o nome das seções, por exemplo, é necessário que o gênero seja composto também pelo conteúdo da cultura disciplinar. Por isso, para visualizarmos como se dá a ação do gênero, levamos em consideração a organização retórica do gênero projeto de pesquisa por meio dos movimentos retóricos e dos passos (Swales, 1990). Conforme Motta-Roth (1995, p. 47)

cada movimento pode ser definido como “uma unidade estrutural de discurso que apresenta uma orientação uniforme, tem características específicas estruturais e tem funções claramente definidas”. Cada movimento inclui uma série de passos definidos como elementos constitutivos que se combinam para formar as informações que compõem o texto. Movimentos e passos consistem em uma estratégia usada pelo autor para atingir um dado objetivo em uma determinada passagem do texto.

Os movimentos são unidades genéricas que, quando unidas, proporcionam uma organização esquemática do gênero. Componentes dos movimentos retóricos, os passos nos possibilitam visualizar de maneira mais efetiva a *ação da cultura disciplinar para a* composição do projeto de pesquisa. Para fundamentarmos-nos em relação aos movimentos e passos retóricos do gênero projeto de pesquisa, buscamos pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Pesquisa Cataphora – UFPI, com base em projetos de pesquisa produzidos para a seleção do Programa de Pós-graduação em Letras na área de Estudos Linguísticos: justificativa, referencial teórico e metodologia. As pesquisas de Rio-Lima (2015) e de Monteiro (2016) fazem parte das pesquisas realizadas no Núcleo Cataphora e que utilizam o corpus de análise mencionado acima.

As seções que se apresentam de maneira mais concisa também recebem atenção na análise dos projetos, embora e também por não termos encontrado trabalhos que se dediquem especificamente à sua análise. A seguir apresentamos a metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo.

3. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, partimos de uma prática em sala de aula na disciplina de TCC I, que visa a elaboração de um projeto de pesquisa pelos cursistas, com vistas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em razão de pesquisas relacionadas à efetiva produção de projetos de pesquisa não serem tão frequentes e, em especial, projetos de pesquisa elaborados por alunos de graduação, consideramos importante a realização desta pesquisa, em virtude de ela se preocupar com o ensino de gêneros acadêmicos na graduação, com a aprendizagem desses gêneros pelos alunos e com as práticas acadêmicas realizadas pelos discentes por meio dos gêneros acadêmicos na universidade. O direcionamento proposto por nós na disciplina levou em consideração às práticas já realizadas na academia e as proposições que visam aprimorar o uso dos gêneros acadêmicos: o quadro norteador de pesquisa (QNP), proposto por Araújo, Dieb e Costa (2017), é um exemplo dessas proposições.

Foi realizado um recorte do corpus de nossa tese de doutorado (SOUSA, 2018), composto por trinta projetos de cinco áreas de pesquisa, dos quais foram selecionados seis projetos de pesquisa da área de análise do discurso, produzidos por graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I). Fizemos a escolha da área de análise do discurso, em razão de esta apresentar um número representativo de projetos, e escolhemos trabalhar com pesquisadores iniciantes, em razão de percebermos uma certa dificuldade em relação tanto ao domínio dos gêneros acadêmicos quanto em relação ao conhecimento das práticas, valores e epistemologias da cultura disciplinar em que esses pesquisadores iniciantes escolheram realizar sua pesquisa.

Utilizamos a abordagem qualitativa em razão de realizarmos a descrição e interpretação dos dados contidos nos projetos. Devido aos projetos de pesquisa se caracterizarem como documentos, pois eles foram produzidos para a disciplina TCC I, procederemos uma pesquisa do tipo documental. Os projetos de pesquisa que compõem o corpus de pesquisa deste artigo são identificados de T1AD1 a T1AD6. A organização proposta para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa segue as seguintes seções: Tema, Objetivos, Questões norteadoras, Hipóteses, Justificativa, Referencial teórico, Metodologia, Cronograma, Referências bibliográficas.

Fazemos uso da proposta do modelo CARS realizada por Swales (1990), adaptada para a identificação de movimentos retóricos e passos das seções do projeto de pesquisa. A identificação dos movimentos retóricos e passos nos auxilia na identificação de características peculiares dos projetos que estão relacionadas à cultura disciplinar compartilhada pelos membros de uma área de pesquisa. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados de pesquisa e nossas considerações sobre os resultados encontrados.

4. O PROJETO DE PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO ELABORADO POR INICIANTEs: UMA ANÁLISE SOBRE CULTURA DISCIPLINAR, ESFERA ACADÊMICA E GÊNEROS ACADÊMICOS

Sabendo que o gênero acadêmico projeto de pesquisa pode apresentar singularidades em relação a sua organização estrutural, realizamos a análise dos textos, levando em consideração a estrutura de seções sugerida na disciplina de TCC I, do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí. Consideramos a organização dessas seções em movimentos retóricos e a composição dos movimentos retóricos por meio dos passos. Essa gradação de níveis nos auxilia na identificação de características tanto da área em que o projeto está sendo produzido quanto dos produtores dos textos, considerados aprendizes ou iniciantes neste campo de produção acadêmica e também na cultura disciplinar da Análise do Discurso.

Para iniciarmos nossas considerações em relação aos projetos de pesquisa analisados aqui, é importante ressaltar que explicitamos a organização retórica encontrada nos projetos e não necessariamente que esta organização deva ser seguida para a elaboração de projetos de pesquisa em outras instituições ou até mesmo que os movimentos e passos encontrados sejam “modelos” para a

elaboração de projetos de pesquisa. Por se inserirem na cultura disciplinar de Análise do Discurso, os projetos podem apresentar uma configuração textual diferenciada de outras áreas, mesmo aquelas que compõem a Linguística. Partimos da base do projeto de pesquisa, que são os elementos norteadores da pesquisa: tema, delimitação do tema, questões, hipóteses ou suposições iniciais e objetivos.

4.1 SEÇÕES RELACIONADAS AO QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA

Os elementos que compõem o Quadro Norteador de Pesquisa (QNP), seguindo a proposta elaborada por Araújo, Dieb e Costa (2017), têm por objetivo, como o próprio nome do quadro já sugere, nortear as ações empreendidas ao longo da pesquisa. O QNP é formado por: tema, delimitação do tema, questões, hipóteses e objetivos. Estes elementos se encontram dispostos no interior do quadro de modo que a parte superior do quadro gerará desdobramentos que são expostos na sua parte inferior, como vemos no exemplo de QNP do projeto T1AD3:

Tema: Análise do Discurso Midiático

Delimitação do tema: O ethos no discurso de editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí

Questão central	Hipótese Geral	Objetivo geral
De que maneira o jornal Diário do Povo do Piauí constrói o ethos (imagem de si) através de seus editoriais?	O jornal Diário do Povo do Piauí busca construir uma imagem de si contrária ao discurso apresentado pelo governo do estado, por não manter ligações financeiras (ou outra) com esse.	Analisar a construção do ethos do jornal Diário do Povo do Piauí através dos discursos contidos em seus editoriais.
Desdobramentos		
Questões	Hipóteses	Objetivos específicos
Quais os tipos de ethos contidos nos discursos dos editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí?	O jornal Diário do Povo do Piauí pode revelar sua identidade através da argumentação utilizada no gênero discursivo editorial.	Identificar os tipos de ethos contidos nos discursos dos editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí.
Quais as principais estratégias argumentativas contidas nos discursos dos editoriais do jornal DP?	O jornal DP argumenta de acordo com a conjuntura política atual, de modo a atingir o governo.	Analisar as principais estratégias argumentativas utilizadas nos editoriais do jornal DP para a construção do ethos do mesmo.

O quadro norteador de pesquisa é desenvolvido por meio de um entrelaçamento dos seus elementos, ou seja, seus elementos devem ser pensados de maneira combinada. Esse entrelaçamento na construção do QNP auxilia na elaboração mais coesa e coerente do projeto, já que tema, delimitação do tema, questões, hipóteses e objetivos foram traçados de maneira conjunta e articulada.

Tema e delimitação do tema se articulam, enquanto o tema apresenta uma área ampla de estudo, a delimitação do tema procura especificar de modo mais claro aquilo que será estudado por meio do projeto. A delimitação do tema influenciará na elaboração de todo o restante do quadro norteador, pois a pergunta central ou problema de pesquisa é responsável por todos os outros desdobramentos. A delimitação do tema apresenta a categoria teórica a ser analisada, o ethos, que se relaciona ao do-

mínio temático da análise do discurso midiático, mencionada no tema, e em que espaço essa categoria teórica será vista, em editoriais do jornal Diário do Povo do Piauí.

A questão central ou problema de pesquisa gerará a hipótese geral e o objetivo geral da pesquisa. Enquanto a hipótese geral apresenta uma resposta prévia à questão central, o objetivo geral apresenta a ação a ser realizada para se responder à questão central. Por esse motivo, os objetivos apresentam-se sempre com um verbo no infinitivo em seu início. Até mesmo o texto da questão central se aproxima do texto do objetivo geral: “De que maneira o *jornal Diário do Povo do Piauí* constrói o *ethos* (imagem de si) através de seus *editoriais*?” e “Analisar a *construção* do *ethos* do *jornal Diário do Povo do Piauí* através dos discursos contidos em seus *editoriais*”.

A articulação dos elementos ocorre não apenas no eixo horizontal, como podemos ver, da direita para a esquerda, as questões, as hipóteses e os objetivos. Também há a relação vertical entre os elementos componentes do QNP: a questão central é responsável por gerar as demais questões que surgem como desdobramento da primeira, a hipótese geral dá subsídios para as hipóteses secundárias apresentadas abaixo e o objetivo geral será desmembrado em objetivos específicos para facilitar a sua execução. Dessa forma, ficam na parte superior os elementos de maior importância no quadro e, em seguida, na parte inferior são expostos os desdobramentos desses elementos mais gerais.

O quadro 1 mostra a organização retórica das seções relacionadas ao QNP, explicitando as ações mais gerais por meio dos movimentos retóricos e as ações mais específicas que compõem os movimentos por meio dos passos.

Quadro 1 – Movimentos retóricos e passos relacionados às seções do QNP

Seção	Movimento Retórico	Passos
Tema	Expondo o tema da pesquisa	Expondo o tema da pesquisa
		Delimitando o tema da pesquisa
Objetivos	Apresentando objetivos da pesquisa	Apresentando objetivo geral da pesquisa
		Apresentando objetivos específicos da pesquisa
Questões norteadoras	Apresentando Questões norteadoras da pesquisa	Apresentando Questões norteadoras da pesquisa
Hipóteses	Apresentando hipóteses da pesquisa	Apresentando hipóteses da pesquisa

Fonte: Próprio autor.

Por serem seções que apresentam textos menores, facilmente se identificam as ações linguísticas realizadas. Acreditamos que, também, por esse motivo, não são encontrados tantos estudos que tratem dessas seções. Então, na seção Tema, temos como ação geral o movimento retórico “Expondo o tema da pesquisa”, que é realizado por meio dos passos “expondo o tema da pesquisa” e “delimitando o tema da pesquisa”. Na seção Objetivos, temos o movimento “Apresentando objetivos da pesquisa” e os passos “apresentando objetivo geral da pesquisa” e “apresentando objetivos específicos da pesquisa”. Na seção Questões norteadoras, temos o movimento retórico “Apresentando questões norteadoras da pesquisa” e o passo de mesmo nome. Na seção Hipóteses, temos também o movimento “Apresentando hipóteses da pesquisa” e o passo de mesmo nome.

No quadro norteador de pesquisa, normalmente, se define a cultura disciplinar em que será desenvolvido o projeto, principalmente, por meio da definição de categorias teóricas que serão analisadas, no caso de T1AD3, seria o *ethos* discursivo, vinculado à cultura disciplinar da Análise do Discurso, em que, nos desdobramentos, informa-se que será estudado através de duas subdivisões: tipos de *ethos*, na primeira questão norteadora e no primeiro objetivo específico, e estratégias argumentativas, na segunda questão norteadora e no segundo objetivo específico.

A seguir, apresentamos nossas considerações a respeito da seção de justificativa e de sua organização em movimentos retóricos e passos.

4.2 SEÇÃO DE JUSTIFICATIVA

A seção de justificativa se apresenta no projeto de pesquisa como uma das mais importantes, pois tem como tarefa principal mostrar que a realização da pesquisa se justifica. Após a definição dos elementos do quadro norteador de pesquisa, o pesquisador costuma apresentar, na sua justificativa, elementos que se relacionam com a relevância da realização da pesquisa, para sanar alguma lacuna da área de pesquisa ou problema social relacionado à área de pesquisa. Dizendo dessa forma, parece uma tarefa simples, mas, para aqueles que estão sendo iniciados numa área de pesquisa, nem sempre isso fica tão claro, principalmente por os pesquisadores iniciantes não conhecerem profundamente a cultura disciplinar da qual almejam fazer parte.

A maneira como se organiza a justificativa dá indícios daquilo que o pesquisador considera mais importante. As legendas a seguir apresentam as cores utilizadas para identificar em que movimento retórico o passo está atuando, como maneira de visualizarmos como os projetos de pesquisa analisados estão organizados retoricamente. Então, cada passo recebe tons diferentes da mesma cor correspondente ao movimento de que participa. A metodologia do Quadro Ilustrado da Organização Retórica de Projetos de Pesquisa foi desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa Cataphora como maneira de explicitar a organização retórica dos projetos de modo mais visível.

Movimento Retórico 1 - Introduzindo A Seção De Justificativa (Variações de vermelho)

Movimento Retórico 2 - Apoiando-Se No Campo Teórico (Variações de azul)

Movimento Retórico 3 - Indicando Caminhos Norteadores Da Pesquisa (Variações de Laranja)

Movimento Retórico 4 - Reivindicando A Aplicabilidade/Utilidade Da Pesquisa (Variações de Verde)

Movimento Retórico 5 - Indicando Meios De Realização Da Pesquisa (Variações de Cinza)

O quadro 2 apresenta a organização dos passos retóricos na seção de justificativa, mostrando em que ordem os passos aparecem no interior da seção.

Quadro 2 – Passos da seção de Justificativa

Projetos	T1AD1	T1AD2	T1AD3	T1AD4	T1AD5	T1AD6
Passos	Introduzindo a seção	Introduzindo a seção	Apresentando objetivos da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Introduzindo a seção
	Definindo conceito	Caracterizando a abordagem teórica	Vinculando-se a uma corrente teórica	Apontando relevância da pesquisa	Caracterizando o objeto de pesquisa	Caracterizando o objeto de pesquisa
	Historiando conceito.	Justificando a opção teórica	Apontando referências	Delimitando o <i>locus</i> de pesquisa	Vinculando-se a uma corrente teórica.	Vinculando-se a uma corrente teórica
	Apresentando objetivo da pesquisa	Apontando a relevância da pesquisa	Apresentando categoria de análise	Vinculando-se a uma corrente teórica	Apresentando objetivo da pesquisa.	Definindo conceito
	Justificando a escolha do <i>locus</i> de pesquisa	Apresentando Objetivo da pesquisa	Justificando opção teórica	Mencionando pesquisas prévias	Justificando objetivo da pesquisa	Explicando fenômeno
	Apontando referências	Justificando a realização da pesquisa	Apontando a relevância da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa	Vinculando-se à corrente teórica	Caracterizando abordagem teórica
	Apontando relevância da pesquisa	Apresentando Objetivo da pesquisa	Caracterizando objeto de pesquisa	Apontando relevância da pesquisa	Justificando escolha do corpus	Explicando fenômeno
		Mencionando pesquisas prévias	Justificando escolha do objeto de pesquisa	Delimitando o <i>locus</i> de pesquisa	Mencionando pesquisas prévias	
		Apontando referências	Apontando a relevância da pesquisa	Vinculando-se a uma corrente teórica	Justificando indicando benefício da pesquisa	
				Mencionando pesquisas prévias		

Fonte: Próprio autor.

Vemos, no quadro 2, que os passos mais frequentes encontrados na seção de justificativa se encontram no Movimento retórico 2, que diz respeito ao campo teórico. Os passos com maior ocorrência são: MR1P1 – Introduzindo a seção; MR2P5 – Mencionando pesquisas prévias; MR2P6 – Apontando referência; MR2P7 – Vinculando-se a uma corrente teórica; MR3P1 – Apresentando objetivos da pesquisa; MR4P1 – Apontando a relevância da pesquisa. O passo que ocorre mais vezes é “Apresentando objetivos da pesquisa”, vinculado ao movimento retórico 3, que se relaciona com os caminhos norteadores da pesquisa, demonstrando uma grande valorização da presença do objetivo da pesquisa também em outras seções. A grande presença de passos relacionados aos aspectos teóricos pode estar relacionada com a valorização do conhecimento sobre a teoria, nas produções da grande área de Letras.

Na próxima seção, vemos de que maneira os aspectos teóricos abordados de maneira introdutória na justificativa são desenvolvidos na seção de referencial teórico.

4.3 SEÇÃO DE REFERENCIAL TEÓRICO

A seção de referencial teórico tem por função apresentar a teoria que embasará a realização da pesquisa, explicitando autores e conceitos importantes para a realização do estudo. Nesta seção temos a construção de um aparato teórico a ser utilizado para a resolução do problema de pesquisa e para a

construção do objeto de pesquisa. As categorias teóricas que já foram apresentadas inicialmente no quadro norteador de pesquisa, normalmente, reaparecem no desenvolvimento do referencial teórico.

Ao longo de nosso estudo, notamos a realização dos seguintes movimentos retóricos que são visualizados de forma mais clara através dos passos:

Movimento Retórico 1 – Introduzindo Seção De Referencial Teórico

Movimento Retórico 2 – Apresentando Aspectos Teóricos (variações de azul)

Movimento Retórico 3 – Indicando Caminhos teóricos Da Pesquisa (variações de vermelho)

Movimento Retórico 4 – Explicitando Objetivos Da Pesquisa (variações de verde)

Movimento Retórico 5 – Reivindicando Aplicabilidade da Teoria (variações de laranja)

Quadro 3 – Passos da seção de Referencial Teórico

Projetos	T1AD1	T1AD2	T1AD3	T1AD4	T1AD5	T1AD6 ¹
Passos	Introduzindo a seção	Introduzindo seção	Definindo conceito	Explicando um fenômeno	Contextualizando objeto de estudo	
	Definindo conceito	Discutindo conceito	Historiando conceito	Definindo conceito	Justificando adequação da teoria	
	Historiando conceito	Explicando um fenômeno	Caracterizando abordagem/teoria	Historiando conceito	Apresentando categorias teóricas de análise	
	Apontando objetivo da pesquisa	Discutindo conceito	Vinculando-se ao posicionamento de um autor	Caracterizando abordagem teórica	Explicando fenômeno	
	Justificando a escolha do lócus de pesquisa	Explicando um fenômeno	Apresentando conceito	Articulando teoria e categorias de análise	Discutindo conceito	
	Historiando conceito		Justificando adequação da teoria	Explicando fenômeno	Apresentando conceito	
	Apontando referências teóricas			Reivindicando importância do objeto de estudo	Discutindo conceito	
	Discutindo conceito			Caracterizando abordagem teórica	Apresentando conceito	
	Articulando teoria e categorias de análise			Vinculando-se ao posicionamento de um autor	Discutindo conceito	
	Discutindo conceito			Explicando um fenômeno	Apresentando conceito	
	Definindo conceito			Apontando objetivo da pesquisa	Vinculando-se ao posicionamento de um autor	
	Explicando um fenômeno				Caracterizando abordagem teórica	
	Caracterizando abordagem teórica				Asseverando perspectiva teórica	
	Definindo conceito					
	Caracterizando o lócus da pesquisa.					
Justificando adequação da teoria						

Fonte: Próprio autor.

¹ Por ter apresentado a fundamentação teórica na seção de justificativa, não há neste projeto a apresentação da seção de referencial teórico.

Na organização dos Movimentos Retóricos, encontramos a seguinte configuração: MR1 – P1 Introduzindo a seção, P2 Contextualizando objeto de pesquisa; MR2 – P1 Definindo conceito, P2 Historiando conceito, P3 Caracterizando abordagem teórica, P4 Discutindo um conceito, P5 Explicando um fenômeno, P6 Apresentando conceito; MR3 – P1 Vinculando-se ao posicionamento de um autor, P2 Apontando Referências, P3 Articulado teoria e categoria de análise, P4 Apresentando categorias teóricas de análise, P5 Reivindicando importância do objeto de estudo; MR4 – P1 Apontando objetivos da pesquisa; MR5 – P1 Justificando adequação da teoria, P2 Asseverando perspectiva teórica.

Dentre os passos mencionados acima, os que apresentam maior ocorrência são: “Explicando um fenômeno” e “Discutindo um conceito” (ambos com 7 ocorrências). Em seguida, aparece o passo “Caracterizando abordagem teórica”, com 5 ocorrências, e os passos “Definindo conceito” e “Historiando conceito”, com 4 ocorrências. Com 3 ocorrências, aparecem ainda os passos “Vinculando-se ao posicionamento de um autor” e “Justificando adequação da teoria”.

A maior ocorrência dos passos “Definindo um conceito” e “Explicando um fenômeno” indicam que o iniciante busca se apropriar do conceito teórico e aplica-lo também à realidade. No passo “Definindo um conceito” o discente apresenta uma definição de um conceito, utilizando-se de suas próprias palavras para essa realização, como é possível observar no exemplo a seguir, principalmente, nas partes grifadas:

Ex. 1: Projeto T1AD1 - Tais estratégias envolvem inúmeros fatores, dentre eles, **a imagem que criamos de algo ou alguém**. Porém, não se trata **da imagem que temos de nós mesmos, mas daquela que gostaríamos que o outro construísse sobre nós**. É o que podemos chamar, de maneira simplificada, de *ethos*.

A grande ocorrência do passo “Explicando um fenômeno” indica uma tentativa de demonstrar a aplicação da teoria ao objeto de pesquisa, já que há a articulação do aspecto teórico com a realidade social, procurando explicar teoricamente um fenômeno ocorrido na realidade social, como podemos observar no exemplo 1:

Ex. 2: Projeto T1AD2 – Sandmann (2001) explica o conceito de publicidade e propaganda colocando propaganda como mais abrangente e, a saber, tem-se construído estereótipos padrões bem como estereótipos linguísticos para persuadir com a finalidade de que a mensagem transpareça de tal forma que não haja a necessidade de questionamentos, **no caso da empresa analisada trás no seu novo slogan a frase “Mais conquistas para sua vida”, trazendo uma afirmação que não permite fazer perguntas e por isso está acabada em si, tendo a finalidade de convencer que ao ter o cartão credishop terá mais conquistas para sua vida, na concepção de Peirce (1977) o signo exerce uma representatividade na realidade natural e social e por isso expressa ideologia que quando interpretada remete a algo situado fora de si.**

A maior parte dos passos que recorrem na seção de referencial teórico dos projetos de pesqui-

sa da AD se encontra no MR 2 - Apresentando aspectos teóricos, que contém cinco dos sete passos de maior ocorrência, o que já era de se esperar, uma vez que essa seção apresenta os aspectos teóricos da pesquisa. A busca por uma opção teórica que se adeque ao estudo a ser realizado é de extrema importância, para isso é importante buscar o auxílio de pessoas que já possuem um certo domínio da cultura disciplinar, para que elas mostrem com maior exatidão os conceitos e teóricos que podem ser utilizados.

A seguir, apresentamos nossas considerações a respeito da organização retórica da seção de metodologia, apresentando os movimentos e passos retóricos encontrados.

4.4 SEÇÃO DE METODOLOGIA

Na seção de Metodologia, encontramos a retomada de outras seções do projeto como a seção de objetivos e traços da seção de justificativa, onde, normalmente, são apresentadas introdutoriamente alguns aspectos de outras seções, inclusive da metodologia. Assim, o passo apontando a relevância da pesquisa que costuma aparecer mais frequentemente na justificativa volta a aparecer na metodologia de dois dos seis projetos analisados.

O modo como a pesquisa será realizada é apresentado de forma detalhada, ou deveria ser, na seção de metodologia. Talvez, por apontar um delineamento das ações que serão realizadas posteriormente, a metodologia apresentada no projeto de pesquisa seja apontada como o coração da pesquisa. A indicação do tipo de pesquisa, das ações que serão realizadas, do *locus*, do *corpus*, dos instrumentos utilizados aparecem com frequência na seção de metodologia.

Os movimentos retóricos encontrados na seção de metodologia são apresentados abaixo pelos passos que compõem o movimento, indicando, na sua tonalidade de cor, o movimento retórico em que atua.

Movimento retórico 1 – Apresentando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa (Variações de vermelho)

Movimento retórico 2 – Descrevendo a etapa de revisão bibliográfica (variações de azul)

Movimento retórico 3 – Descrevendo a etapa de coleta dos dados (variações de verde)

Movimento retórico 4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados (variações de roxo)

Quadro 4 – Passos da seção de Metodologia

Projetos	T1AD1	T1AD2	T1AD3	T1AD4	T1AD5	T1AD6
Passos	Apresentando objetivo da pesquisa.	Apresentando o objeto de estudo	Apresentando o objeto de estudo	Definindo conceitos	Apresentando o objeto de estudo	Apresentando objetivo da pesquisa
	Justificando abordagem metodológica	Apresentando objetivo da pesquisa.	Apontando o corpus	Explicando um fenômeno	Definindo tipo de pesquisa	Apresentando etapas da revisão bibliográfica
	Apresentando abordagem metodológica	Apresentando categorias de análise	Justificando a escolha do corpus	Apontando o corpus	Indicando método de pesquisa	Definindo tipo de pesquisa
	Justificando abordagem metodológica	Indicando filiação teórica.	Definindo tipo de pesquisa	Justificando a escolha do corpus	Apontando relevância da pesquisa	Descrevendo procedimentos de análise
	Apontando o corpus	Descrevendo procedimentos de análise	Apresentando abordagem metodológica	Definindo tipo de pesquisa	Indicando natureza da pesquisa	Indicando filiação teórica
	Indicando o <i>locus</i> de pesquisa/fonte	Apresentando objetivo da pesquisa	Descrevendo procedimentos de análise	Apresentando abordagem metodológica	Descrevendo procedimento de análise	Descrevendo procedimentos de análise
	Indicando filiação teórica	Descrevendo procedimentos de análise		Justificando a abordagem metodológica		Delimitando universo de pesquisa
	Apontando relevância da pesquisa	Apresentando objetivo da pesquisa		Indicando filiação teórica		Apontando o corpus
	Justificando adequação da teoria			Descrevendo procedimentos de análise		Descrevendo procedimentos de análise

Fonte: Próprio autor.

De acordo com o número de ocorrências, o passo mais frequente encontrado na seção de metodologia dos projetos de pesquisa de Análise do Discurso é “Descrevendo procedimentos de análise”, vinculado ao MR 4 – Descrevendo a etapa de análise dos dados, com 8 ocorrências, em cinco dos seis projetos de pesquisa. Em segundo lugar em ocorrências, encontra-se o passo “Apresentando objetivo da pesquisa”, com 5 ocorrências, porém, em apenas 3 projetos. Tal passo se vincula ao MR 1 - Apresentando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, no interior do mesmo movimento, com 4 ocorrências cada, estão os passos “Indicando filiação teórica” e “Definindo tipo de pesquisa”. Também com 4 ocorrências está o passo “Apontando o *corpus*”, vinculado ao MR 3 - Descrevendo a etapa de coleta dos dados. Ainda no interior do MR 3, aparece o passo “Apresentando o objeto de estudo”, com 3 ocorrências.

O passo “Descrevendo procedimentos de análise” é o que apresenta maior frequência em razão da necessidade de se explicitar como acontecerá a análise dos dados coletados e que procedi-

mentos serão adotados para isso. Por ser um passo muito esperado por membros experientes na seção de metodologia, em caso da ausência da descrição dos procedimentos de análise pode haver uma espécie de estranhamento.

O trecho a seguir é um exemplo de descrição dos procedimentos de análise:

Ex. 3: Projeto T1AD3 - Para alcançarmos os objetivos traçados para esta pesquisa, utilizaremos os seguintes métodos: **faremos uma análise** minuciosa da argumentação utilizada pelo editor do jornal, tanto explícita quanto implícita, para **identificarmos** os tipos de *ethos* contidos nos discursos dos editoriais e as estratégias argumentativas utilizadas no texto.

Os verbos empregados a fim de indicar as ações a serem realizadas para se alcançar os objetivos nos auxiliam a identificar os procedimentos que serão adotados na pesquisa proposta. É importante estabelecer uma relação entre os objetivos propostos na pesquisa e o método e os tipos de pesquisa adotados para a sua realização, mostrando a sua adequação a aquilo que se almeja alcançar.

Na próxima seção, veremos as seções de cronograma e referências.

4.5 SEÇÕES DE CRONOGRAMA E REFERÊNCIAS

Por se apresentarem de modo mais conciso, trataremos aqui das duas seções de modo sintético. A seção de Cronograma, como o próprio nome já diz, apresenta o cronograma de execução da pesquisa, ou seja, elenca as atividades a serem realizadas e estabelece prazos para a execução das mesmas. Essa é uma parte importante do projeto, em razão de sempre termos um limite de tempo para realizarmos as nossas pesquisas. O movimento retórico apresentado nesta seção é apresentar cronograma de atividades de pesquisa, executado pelo passo de mesmo nome. É importante frisar que tal seção não é muito valorizada pelos discentes, havendo, normalmente, a cópia do cronograma de outros projetos para a proposta de pesquisa apresentada.

Já a seção de referências bibliográficas é responsável por apresentar textos ou obras que foram citados ao longo do projeto. Nessa seção, há também a realização apenas de um movimento retórico, que é ação de expor as referências bibliográficas de textos citados ao longo do projeto e o passo de mesmo nome que corresponde à concretude textual mais visível. No quadro 5, mostramos as ocorrências dos tipos de texto que aparecem nas referências de AD.

Quadro 5 – Composição da seção de referências bibliográficas em números gerais

Total de textos	Livros	Capítulos	Artigo de periódico	Tese (Doutorado)	Dissertação (Mestrado)	Texto da Internet
43	31	7	2	1	1	1
100%	72,1%	16,3%	4,65%	2,32%	2,32%	2,32%

Fonte: Próprio autor.

Talvez, por serem iniciantes na cultura disciplinar da Análise do Discurso, os discentes prefe-

riram citar livros que passam maior segurança, por serem conhecidos e reconhecidos na área de pesquisa, enquanto artigo de periódico, tese, dissertação e texto da internet, que costumam ser materiais mais atuais nas áreas de pesquisa aparecem em menor número.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com a missão de realizar alguma atividade acadêmica e ao estranhar-mos todas aquelas regras para a elaboração de um trabalho científico: resenha, projeto, artigo, ensaio, monografia, etc., estamos, na verdade, estranhando as normas estabelecidas pela esfera de atuação humana para a realização das atividades na esfera acadêmica. Por se encontrarem ainda em nível de formação inicial (graduação), os discentes que colaboraram com esta pesquisa ainda não se encontram familiarizados de modo satisfatório com as maneiras de agir linguisticamente no campo científico. Os gêneros discursivos são as maneiras estabelecidas coletivamente pelos membros que fazem parte da esfera de atividade acadêmica para a melhor realização de determinadas ações e as convenções que regem os gêneros facilitam também o reconhecimento da ação que está sendo realizada por um dos membros que almejam um lugar na comunidade discursiva ou por um dos membros já inseridos na comunidade.

Um detalhe importante em relação ao uso dos gêneros acadêmicos é que, além das convenções mais amplas utilizadas na esfera acadêmica, é necessário que o discente busque se inserir em uma das comunidades discursivas de pesquisadores. Isso ocorre por meio da inserção do graduando, por exemplo, em grupos ou núcleos de pesquisa, em programas de iniciação científica, em eventos científicos, ou até mesmo através da participação do aluno numa disciplina que o incentive a pesquisar. A utilização dos gêneros em comunidades discursivas, como a de análise do discurso aqui trabalhada, auxilia na percepção do aluno de como se faz pesquisa em determinada área, ou seja, qual a cultura disciplinar, quais os valores e epistemologias compartilhados pelos membros da comunidade discursiva.

A análise do gênero projeto de pesquisa nos mostrou que as seções do projeto costumam apresentar os mesmos movimentos retóricos, que indicam as ações maiores realizadas pelos autores. Esses movimentos são compostos por microações, os passos, que auxiliam para a realização da ação maior do movimento. Tais microações ou passos se diferenciam de projeto para projeto, mas também apresentam uma série de recorrências e similaridades: a ordem em que os passos aparecem no projeto, por exemplo, não pode ser estabelecida, bem como quantas vezes aquele passo aparecerá no texto, uma vez que um passo pode aparecer três vezes em um projeto e aparecer apenas uma vez em outro ou até mesmo não aparecer em algum. Dessa forma, podemos dizer que as microações apresentadas de modo recorrente indicam uma tendência no interior da cultura disciplinar, enquanto aquela que aparece em menor proporção pode indicar uma tendência mais individual do próprio autor da pesquisa, por estilo ou por este ainda não ter domínio suficiente da cultura disciplinar em que produziu o projeto.

Sendo assim, o estudo desenvolvido por nós, até então, sobre o gênero projeto de pesquisa vem mostrando que não se pode desvincular a produção “individual” do discente das instâncias superiores a ele, que exercem influência em como fazer pesquisa científica. A esfera acadêmica organiza as

atividades que ocorrem em seu interior, as comunidades discursivas acadêmicas compartilham objetivos, valores, epistemologias e as formas do fazer científico em uma área específica, ou seja, compartilham uma cultura disciplinar que os auxilia a agir naquele campo de estudos. Os gêneros acadêmicos, enquanto ações linguísticas, manifestam os aspectos da esfera de atividade humana que orienta a sua utilização, manifestam a comunidade discursiva que utiliza as convenções da esfera de atividade para agir cientificamente e, também, mostram o estilo do autor do texto, que auxilia na manutenção dos gêneros discursivos, mas também contribui para a sua evolução e adequação às situações acadêmico/sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J; DIEB, M.; COSTA, S. M. O QNP e as dificuldades de construção do objeto de pesquisa: uma experiência de aprendizagem mediada sobre o gênero projeto de pesquisa. *D.E.L.T.A.*, 33.3, 2017 (729-757).

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*/Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: __. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambiss Hoffnagel; tradução e adaptação de Judith Chambiss Hoffnagel [et al]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009 [1984].

MONTEIRO, B. N. Organização retórica da seção de metodologia de projetos de pesquisa nas culturas disciplinares de linguística e história. In: *I Seminário de Gêneros acadêmico-científicos e escrita na universidade*. UFPI, 2016.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical Features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. Florianópolis, SC: UFSC. 311 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em inglês, 1995.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIO LIMA, C. A. C. 2016. *Movimentos retóricos da seção de fundamentação teórica de projetos de pesquisa da subárea de linguística*. Disponível em: <<http://www.cataphora.com.br/2008/06/iniciacao-pesquisa.html>>. Acesso em: 02/10/2016.

STARR-GLASS, David. Scholarship of Teaching and Learning: promoting publications or encouraging engagement. In: WANG, Victor C. X. *Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods*.

SOUSA, E. B. A Ciência Linguística e as **Várias** Culturas Disciplinares no Gênero Projeto de Pesquisa na Graduação em Letras. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

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

SWALES, John M. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BIASE-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs). Gêneros e sequências textuais. Recife: Edupe, 2009.

Emanoel Barbosa de Sousa

Professor do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí. Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: emanoel_b.s@ufpi.edu.br.

Enviado em 15/10/2019.

Aceito em 15/12/2019.

A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE JUSTIFICATIVA DE PROJETOS DE PESQUISA DE TCC EM CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DISTINTOS¹

RETORICAL ORGANIZATION OF THE JUSTIFICATION SECTION FOR COMPLETION OF COURSE WORK RESEARCH PROJECTS IN DIFFERENT PRODUCTION CONTEXTS

Camila Rayssa Barbosa da Silva
Francisco Alves Filho
UFPI

Resumo: O presente trabalho propõe analisar e descrever como é organizada, em uma perspectiva retórica e funcional, a seção de justificativa de pré-projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras, produzidas em contextos diferentes, de uma universidade pública brasileira. Para realização das análises tomamos por base o modelo *CARS*, desenvolvido por Swales (1990), e o trabalho desenvolvido por Alves Filho e Alexandre (2015) acerca da organização retórica da seção de justificativa. O *corpus* dessa pesquisa é composto por 14 projetos de pesquisa produzidos durante a disciplina de TCC I. Foi realizada uma análise textual para verificar os movimentos e passos mais recorrentemente utilizados na seção de justificativa dos projetos do *corpus*. A realização das análises permitiu que estabelecêssemos a organização da seção de justificativa composta por três movimentos retóricos cujas funções são indicar as motivações deflagradoras da pesquisa, reivindicar aplicabilidade/utilidade da pesquisa e apoiar-se no campo teórico. Esses movimentos são realizados por doze passos.

Palavras-chave: Análise de gêneros. Projeto de Pesquisa. Seção de Justificativa.

Abstract: *This paper proposes to analyze and describe how the justification section of Completion of Course Work pre-projects of the course of Letters, produced in different contexts, of a Brazilian public university, is organized in a rhetorical and functional perspective. In order to carry out the analyzes, we took the CARS model developed by Swales (1990) and the work developed by Alves Filho and Alexandre (2015) on the rhetorical organization of the justification section. The corpus of this research is composed of 14 research projects produced during the subject of TCC I. A textual analysis was performed to verify the movements and steps most frequently used in the justification section of the projects of the corpus. The analysis allowed us to establish the organization of the section of justification composed of three rhetorical movements whose functions are to indicate the triggering motivations of the research, to claim applicability/utility of the research and to rely on the theoretical field. These movements are carried out by twelve steps.*

Keywords: *Genre Analysis. Research Project. Justification Section.*

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

1 INTRODUÇÃO

Da comunidade discursiva acadêmica emergem diversos gêneros que têm o papel de divulgar o conhecimento científico produzido na academia, como artigo científico, resenhas, ensaios, monografias, projetos de pesquisa, dissertações, teses e muitos outros. E como é sabido, para que um determinado texto seja considerado exemplar de um gênero, é necessário que ele obedeça a uma lógica subjacente ao gênero, ou seja, é preciso que ele se enquadre na forma, no conteúdo e na função daquele gênero. Desse modo, é preciso que os membros da comunidade discursiva acadêmica passem a entender as práticas e culturas que circulam em seu meio, para, assim, se familiarizar com a produção dos gêneros no decorrer de sua vida na academia.

Entendemos, assim, que estudar gêneros acadêmicos é de extrema importância para compreensão do funcionamento dos gêneros na universidade e notamos um gênero que tem muito destaque, o gênero projeto de pesquisa, ainda é pouco estudado no Brasil. Sobre tal gênero, tomamos conhecimento apenas da pesquisa de Juca (2006), que trata sobre a organização retórico-argumentativa da seção de justificativa de projetos de dissertação; da pesquisa de Barros e Soares (2013), que aborda sobre a reescrita da seção de justificativa de projetos de pesquisa de alunos de graduação em Letras e da pesquisa de Silva (2015, 2016), que analisa a organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de dissertação da área de Linguística e História.

Diante disso, esta pesquisa se dedicará ao gênero projeto de pesquisa, especificamente à peça genérica seção de justificativa, com o objetivo de analisar os movimentos e passos retóricos mais recorrentemente utilizados pelos autores dos projetos de pesquisa de TCC, do curso de Letras, produzidos em contextos diferentes, a fim de desenvolver sua organização retórica. Com esse estudo, objetivamos ainda que esse possível padrão sirva de orientação a futuros autores de projeto de pesquisa, não como algo prescritivo, mas sim como um guia de orientação. Além disso, a realização dessa pesquisa se fez necessária, pois acrescentará informações importantes acerca do gênero projeto de pesquisa e da seção de justificativa à Análise de Gêneros.

Para realizar nosso objetivo de analisar os movimentos e passos retóricos mais recorrentemente utilizados pelos autores dos projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras na seção de justificativa, utilizaremos 14 seções de justificativa para análise textual, que será baseada em Swales (1990) e em Alves Filho e Alexandre (2015), e faremos um estudo comparativo entre os diferentes contextos de produção da seção em questão.

2 O CONCEITO DE GÊNEROS PELA ÓTICA DE JOHN M. SWALES

Swales (1990) se propôs a desenvolver um conceito de gênero que não se limitasse somente a fórmulas textuais, mas sim que levasse em consideração o contexto de produção e sua função social, pois sua intenção era que fossem revelados, para os membros iniciantes, como os gêneros se estruturam e por que são escritos do modo como o são (SWALES, 2004 *apud* BAWARSHI e REIFF, 2013). Assim, Swales (1990) partiu de diversos campos de estudos como o Folclore, a Literatura, a Linguística

e a Retórica e suas perspectivas teóricas acerca do gênero textual para desenvolver sua própria conceitualização de gêneros. A partir da contribuição desses quatro campos de estudos e do entendimento de que o gênero é resultado das práticas sociais recorrentes, Swales elaborou sua concepção de gênero voltado para o uso da linguagem em contextos específicos e postulou alguns critérios de identificação e caracterização de um gênero.

Primeiramente, o autor elencou a ideia de classe, em que o gênero é uma classe de eventos comunicativos no qual a linguagem tem papel central. Essas classes de eventos são formadas, segundo Bawarshi e Reiff (2013), em resposta a um conjunto de propósitos comunicativos compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva. O propósito comunicativo, por sua vez, é um critério privilegiado para definição do gênero, sempre obedecendo uma lógica subjacente, ou seja, para que a função do gênero seja atendida, os propósitos sejam alcançados, existem algumas escolhas de conteúdo, estilo e estrutura que devem ser seguidas para que uma produção de texto, por exemplo, se encaixe nos critérios de pertencimento a determinado gênero. O último aspecto elencado por Swales (1990) tem relação com as terminologias adotadas pelas comunidades discursivas das quais emergem os gêneros. Essas terminologias refletem o entendimento que a comunidade discursiva tem da ação retórica desempenhada pelos eventos comunicativos que formam o gênero, facilitando seu reconhecimento por membros iniciantes da comunidade discursiva. Diante desses critérios, Swales (1990) postulou gêneros como “uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos” (p.58).

A comunidade discursiva é um elemento de grande importância no conceito de Swales (1990), pois é dela que emergem os gêneros, bem como suas terminologias, que servem para atender a propósitos nela especificados. Assim, comunidade discursiva e gêneros estão intimamente ligados, uma vez que os gêneros são utilizados pelos membros da comunidade discursiva para atingir objetivos comuns. Desse modo, o autor conclui que os gêneros emergem de comunidades discursivas, pertencendo, assim, a elas, e não a indivíduos, o que diferencia comunidade discursiva de comunidade de fala.

Por comunidade de fala, Swales (1990) entende como um grupo sociolinguístico, no qual seus membros dividem a mesma região geográfica, e remete a necessidades comunicativas desse grupo, de modo a inserir seus indivíduos na sociedade. A comunidade discursiva, por sua vez, é um grupo sociorretórico que atua em busca de objetivos comuns, compartilhados pelos membros que a compõem, separando-os por interesses em comum, enfatizando mais o que as pessoas fazem e menos sua origem geográfica.

Diante disso, é possível perceber que a abordagem swalesiana, por ser focada em gêneros acadêmicos e profissionais, se limita à comunidade discursiva, pois é nela e a partir dela que emergem os gêneros. Swales (1990) ressalta que o conceito tem sido importante para combater o prescricionismo, uma vez que quem trabalha com comunidade discursiva estabelece uma rede de conexão interdisciplinar, independente da área de atuação. A partir dessa conexão interdisciplinar, esse autor explica que as variações sofridas nos gêneros, que geralmente possuem certas tendências universalizantes, são decorrentes das heterogeneidades disciplinares presentes nas diversas comunidades discursivas, assim, afetam diretamente os gêneros e sua produção.

Ao fazermos um paralelo com a presente pesquisa, que se enquadra na comunidade discursiva acadêmica da área de Letras, podemos perceber que essa variação realmente existe, pois o gênero projeto de pesquisa existe na comunidade discursiva acadêmica como um todo. Porém, a comunidade, em sua individualidade, tende a atribuir algumas características próprias na produção do gênero, devido aos costumes que circulam em sua esfera, como os seus valores, suas crenças e suas ideologias.

Essas particularidades de cada comunidade podem ser reveladas através da identificação de movimentos e passos, por meio do modelo *CARS*, de Swales (1990). O movimento consiste em unidades que possuem funcionalidade e finalidade no texto, ou seja, é uma unidade retórica ou discursiva que realiza função comunicativa coerente no discurso falado ou escrito (SWALES, 2004). Outros autores, como Nwogu (1997), definem o movimento como um segmento de texto composto por um conjunto de elementos linguísticos com significados lexicais, proposicionais e forças ilocucionárias que orientam o texto em termos de intenção comunicativa, permitindo que esse seja considerado um exemplar de determinado gênero. Os passos, por sua vez, são unidades menores, que realizam o movimento. Neles estão contidas as intenções e estratégias do autor do texto, que são utilizadas para garantir o cumprimento das exigências do gênero, com o intuito de que sua função seja atingida. Yang e Allison (2003) argumentam que um movimento pode ser realizado por qualquer passo ou uma combinação de passos, sendo o movimento mais abstrato e geral, que carrega a função de determinado segmento de texto, e o passo, que configura as estratégias retóricas utilizadas para realizar o movimento, como mencionado anteriormente.

Na presente pesquisa, adotamos o modelo *CARS*, de Swales (1990), como fio condutor da nossa análise, bem como a terminologia sugerida pelo autor de movimento e passos. Quanto às nomeações de movimentos e passos, adaptaremos do modelo de Alves Filho e Alexandre (2015) de acordo com os dados gerados na análise do *corpus*.

3 METODOLOGIA

O *corpus* é composto por 14 exemplares da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC, sendo sete de cada contexto de produção (doravante T1 e T2). A escolha por diferentes contextos de produção se deu pela necessidade de observar as orientações de produção escrita dos projetos de pesquisa. Nesse sentido, o contexto de produção dos textos é de grande relevância para nossas análises, visto que pode exercer influência no processo de elaboração do projeto.

A T1 foi orientada por um professor da área de Linguística, mais especificamente de estudos de gêneros, que se baseou em pesquisas relacionadas ao estudo do gênero projeto de pesquisa, as quais se dedicavam a entender o funcionamento das seções de justificativa, de fundamentação teórica e de metodologia sob o ponto de vista sociorretórico. A T1 era composta apenas por alunos da área de Linguística. A T2 foi orientada por um professor também da área de Linguística e Linguística Aplicada, com formação específica em tecnologia e formação de professores. Neste contexto, as orientações eram mais gerais e não se baseavam em estudos específicos relacionados ao gênero projeto de pesquisa. Além disso, os alunos que participavam da disciplina eram tanto da área de Literatura como de

Linguística, diferente do outro contexto, que se restringia somente à área de Linguística.

A análise textual teve como objetivo identificar e descrever os movimentos e passos retóricos mais recorrentes da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Optamos por utilizar as categorias de análise *movimentos retóricos* e *passos retóricos* (SWALES, 1990), que foram identificados através de pistas léxico-gramaticais. Relembramos que os movimentos (“*moves*”) são unidades que possuem funcionalidade e objetivos no texto, ou seja, materializam as intenções dos usuários do gênero e garantem o cumprimento das exigências da comunidade discursiva em que o gênero está inserido. E os passos (“*steps*”), opcionais na organização do texto, oportunizam uma análise mais detalhada dos movimentos, possibilitando a descoberta de estratégias retóricas reconhecidas socialmente ou não (SWALES, 1990). Optamos também por observar o número de vezes em que esses movimentos e passos acontecem nas seções de justificativa analisadas, ou seja, verificamos a frequência com que esses movimentos ocorriam. Para isso, criamos o seguinte parâmetro:

- **Alta recorrência:** número de vezes em que movimentos e passos ocorrem nas seções de justificativa analisadas é igual ou superior a 50%.
- **Média recorrência:** número de vezes em que movimentos e passos ocorrem nas seções de justificativa analisadas está entre 25% e 49%.
- **Baixa recorrência:** número de vezes em que movimentos e passos ocorrem nas seções de justificativa analisadas está entre 7% e 24%

Como ponto de partida para a análise da organização retórica nos baseamos no modelo teórico-metodológico de Swales (1990) – o modelo *CARS*, e na organização retórica da seção de justificativa proposta por Alves Filho e Alexandre (2015), que será nossa referência de análise.

Quadro 1 - Padrão de organização da seção de justificativa de projetos de pesquisa da área de Linguística

MOVIMENTO 1 - INDICANDO MOTIVACÕES DEFLAGRADORAS DA PESQUISA
Passo 1.1- Reportando pesquisa prévia (e/ou)
Passo 1.2 - Apresentando lacunas na área de pesquisa (e/ou)
Passo 1.3 - Indicando problemas empíricos (e/ou)
Passo 1.4 - Alegando motivações para a escolha do tema
MOVIMENTO 2 - INDICANDO CAMINHOS NORTEADORES DA PESQUISA
Passo 2.1- Indicando os problemas/indagações da pesquisa (e/ou)
Passo 2.2 - Declarando hipóteses da pesquisa (e/ou)
Passo 2.3- Apresentando objetivos da pesquisa
MOVIMENTO 3- REIVINDICANDO A APLICABILIDADE/UTILIDADE DA PESQUISA
Passo 3.1- Justificando a relevância (teórico e/ou sócio-política) da pesquisa (e/ou)
Passo 3.2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa (e/ou)
Passo 3.3 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica
MOVIMENTO 4 - APOIANDO-SE NO CAMPO TEÓRICO
Passo 4.1 - Caracterizando a abordagem adotada (e/ou)
Passo 4.2 - Justificando a adequação da teoria escolhida (e/ou)
Passo 4.3 - Historiando conceitos/categorias/abordagens da área de pesquisa (e/ou)
Passo 4.4 - Definindo conceitos (e/ou)
Passo 4.5 - Explicando um fenômeno (e/ou)
Passo 4.6 - Apontando obras de referência para a pesquisa

MOVIMENTO 5 - INDICANDO MEIOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Passo 5.1- Justificando a escolha do *corpus* (e/ou)

Passo 5.2- Descrevendo o local da amostra (e/ou)

Passo 5.3- Descrevendo o *corpus* (e/ou)

Passo 5.4- Indicar e /ou descrever os procedimentos de análise de dados

Fonte: Elaborado por Alves Filho e Alexandre (2015) e disponível em Silva (2015, não publicado)

Nossa análise não consiste na aplicação desses modelos, estes nos servem apenas como referências e foram adaptados ao *corpus* desta pesquisa, principalmente, no que se refere às terminologias dos movimentos e passos.

A análise contextual, como mencionado anteriormente, consistiu na coleta do material didático utilizado durante a disciplina de TCC I, tendo por objetivo investigar como ocorreu o embasamento teórico para o processo de produção do gênero projeto de pesquisa. Assim, com essa perspectiva, pretendíamos complementar a análise textual, pois possibilitou a compreensão de como o gênero é realizado na comunidade escolhida.

4 RECORRÊNCIA DOS MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS DA SEÇÃO DE JUSTIFICATIVA DE PROJETOS DE PESQUISA DE TCC DO CURSO DE LETRAS

Na seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras, foram encontrados 3 movimentos retóricos, dois a menos do que na organização retórica que nos serviu de base para análise, de Alves Filho e Alexandre (2015). Vejamos a quadro 2:

Quadro 2 – Recorrência dos movimentos retóricos seção de justificativa de projetos de TCC da área de Letras

MOVIMENTO	Movimento 1 – Indicando motivações deflagradoras da pesquisa	Movimento 2 – Reivindicando aplicabilidade/utilidade da pesquisa	Movimento 3 – Apoiando-se no campo teórico
Nº DE PROJETOS	12/14	13/14	8/14
RECORRÊNCIA %	85%	92%	57%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Os três movimentos encontrados tiveram uma alta recorrência (percentual igual ou superior a 57%). Predominantemente, ocorreu o movimento 2 (ver quadro 2), que apareceu em 92% das seções analisadas. Em seguida, ocorrendo em 82% das seções analisadas, apareceu o movimento 1 (ver quadro 2). E por fim, com 57%, o movimento 3 (ver quadro 2), que embora tenha sido o de menor percentual, ainda apresentou alta recorrência.

Diante desses dados, podemos entender que, na construção da seção de justificativa, os alunos consideram importante utilizar estratégias que tratem de reivindicar a aplicabilidade/utilidade da pesquisa (movimento 2), o que corrobora com Barros (2005) e Ciribelli (2000) quando nos dizem que a seção de justificativa de uma pesquisa deve combinar argumentos que explicitem sua relevância social

e científica e as possíveis contribuições que a pesquisa poderá trazer. A análise também sugere que os autores dos projetos julgam importante utilizar estratégias ligadas a motivações acadêmicas e pessoais (movimento 2), além de se apoiarem em um campo teórico (movimento 3), relacionando o objeto de pesquisa com a perspectiva teórica escolhida.

Os três movimentos são de grande importância, pois os passos por eles realizados estabelecem uma conexão entre si e atuam juntos para cumprir a função da seção de justificativa, que é mostrar porque a pesquisa deve ser realizada. Diante disso, é importante frisar que nem todas as seções analisadas apresentaram todos os movimentos, mas a maioria, 8 seções, apresentaram os três movimentos.

4.1 RECORRÊNCIA DOS PASSOS RETÓRICOS

Na seção de justificativa foram encontrados doze passos retóricos, oito a menos que os que ocorreram na organização retórica proposta por Alves Filho e Alexandre (2015), porém, dessas doze ocorrências, duas são inéditas, ou seja, não apareciam na referência. A análise do *corpus* revelou que os passos retóricos encontrados tiveram alta, média e baixa recorrência (ver quadro 3). E que, dentre os doze passos, três foram predominantemente utilizados, pois apresentaram alta recorrência (entre 57% e 100%). Seis apresentaram média recorrência (entre 28% e 50%). E quatro, dentre os doze, apresentaram baixa recorrência (entre 7% a 21%).

Os passos “*Apresentando objetivos da pesquisa*” (71%) “*Indicando possíveis contribuições da pesquisa*” (64%) e “*Explicando fenômeno*” (57%) foram, predominantemente, utilizados na construção da seção de justificativa, apresentando alta recorrência (ver quadro 3). Sendo assim, entendemos que para mostrar a relevância de sua pesquisa, os autores tendem a apresentar os objetivos e evidenciar as contribuições que a pesquisa poderá trazer, e ainda, explicar a relação do objeto de estudo entre o mundo real e a teoria. Os passos “*Alegando motivações para escolha do tema*” (42%), “*Reportando pesquisa prévia*” (50%), “*Indicando problema empírico*” (35%), “*Justificando a relevância da pesquisa*” (42%) e “*Definindo conceito*” (42%) apresentaram média recorrência. Esses passos estão presentes, também, no modelo de referência e são tidos por Barros (2005) como adequados para a seção de justificativa, com exceção do passo “*Definindo conceito*”, que está muito mais ligado ao referencial teórico.

Os passos “*Apontando lacuna*” (21%), “*Recomendando ou prescrevendo ação empírica*” (14%), “*Apresentando percurso do texto*” (7%) e “*Indicando filiação teórica*” (21%) apresentaram baixa recorrência (ver quadro 3). O passo “*Apontando lacuna*” é fundamental na seção de justificativa, pois, ao propor preenchimento de lacuna, estar-se-á mostrando que tem conhecimento tanto de pesquisas prévias da área de estudo como uma visão crítica do que ainda pode ser feito. Acreditamos que a baixa recorrência desse passo é devido a inexperiência dos escritores com pesquisa. Os demais passos que obtiveram baixa recorrência estão mais ligados ao referencial teórico, talvez a ocorrência desses passos seja pela incompreensão da função da seção ou, como mencionado antes, por inexperiência dos escritores.

Quadro 3 - Recorrência dos passos retóricos da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras

PASSOS	Nº DE PROJETOS	RECORRÊNCIA
Alegando motivações para escolha do tema	6/14	42%
Reportando pesquisa prévia	7/14	50%
Apontando lacuna	3/14	21%
Indicando problemas empíricos	5/14	35%
Justificando a relevância da pesquisa	6/14	42%
Indicando possíveis benefícios da pesquisa	9/14	64%
Recomendando ou prescrevendo ação empírica	2/14	14%
Apresentando objetivos da pesquisa	10/14	71%
Apresentando percurso do texto	1/14	7%
Indicando filiação teórica	3/14	21%
Definindo conceitos	6/14	42%
Explicando um fenômeno	8/14	57%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

5 MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS DA SEÇÃO DE JUSTIFICATIVA DE PROJETOS DE PESQUISA DE TCC DO CURSO DE LETRAS

Nesta seção, iremos descrever os movimentos e passos retóricos mais recorrentemente utilizados pelos autores dos projetos de pesquisa que compõem nosso *corpus*.

5.1 MOVIMENTO 1 – INDICANDO MOTIVAÇÕES DEFLAGRADORAS DA PESQUISA

O movimento “Indicando motivações deflagradora da pesquisa” abarca as razões que levaram o autor do projeto a propor a pesquisa. Essas razões podem ser de ordem pessoal, social, profissional e/ou acadêmica. Podem visar ao preenchimento de lacunas ou à explicação de um acontecimento do mundo real, enfim, o que for pertinente para lançar-se na pesquisa.

Em nossas análises, este movimento apresentou alta recorrência, aparecendo em 85% das seções analisadas. Observamos que os autores das seções de justificativa de projetos de pesquisa da área de Letras optam, no momento de justificar sua pesquisa, por explicar as razões que o levaram a propor o estudo. E para explicar essas razões, esses autores utilizam os seguintes passos (estratégias): *Alegando motivações para escolha do tema; reportando pesquisa prévia; apresentando lacuna e indicando problema empírico.*

Passo 1.1 – Alegando motivações para escolha do tema

O passo 1.1 apareceu em 42% das seções de justificativa, apresentando média recorrência. Este passo narra os motivos de ordem pessoal e/ou profissional que desencadearam o interesse para a realização da pesquisa e/ou escolha do tema. No caso dos projetos da área de Letras, essas narrativas são relacionadas ao ambiente de trabalho e às experiências pessoais.

T1_02: Trabalhando na Polícia Militar do Estado do Maranhão desde junho de 2007 em atividade operacional e constantemente produzindo os BOs PM nos mais diversos tipos de ocorrência, *pode observar a importância* desse documento, principalmente em âmbito interno, o qual é bastante usado como fonte de informações para subsidiar procedimentos jurídicos por parte do público externo. *Por essa razão, este trabalho de pesquisa elegeu como “corpus” de análise esses BOs.*

Para identificação deste passo, alguns aspectos linguísticos são levados em consideração, como, por exemplo, expressões que marcam o surgimento do interesse no tema (“Trabalhando na polícia militar”, “pode observar a importância”, “por essa razão”, “o interesse em estudar o tema surgiu” etc.).

Passo 1.2 – Apresentando lacunas na área de pesquisa

O passo 1.2 apareceu em 21% das seções analisadas. Barros (2005) indica que apontar a necessidade de preencher lacunas mostra a originalidade da pesquisa, e, além disso, estabelece conexão com outras pesquisas e com o mundo externo, sendo uma justificativa relevante para a realização da pesquisa. Embora o passo 1.2 possua bastante relevância em uma seção de justificativa, em nosso *corpus*, apresentou baixa recorrência. Neste passo, os argumentos utilizados pelos autores para explicar o que deflagrou a pesquisa, normalmente, englobam o apontamento de aspectos nunca contemplados ou contemplados sob outro viés de determinado tema. Assim, o autor do projeto propõe preencher essa ausência de pesquisas na área.

T2_07: Esta pesquisa contribui para o conhecimento do dialeto dos adolescentes em ressocialização no CEM de Teresina, concorrendo para facultar a interação com os profissionais que os atendem, *uma vez que desconhecemos estudos similares.*

Este passo é, em muitos casos, associado à relevância da pesquisa, pois à medida que os autores indicam uma lacuna, estão, de certa forma, mostrando sua relevância. Para identificar este passo, observamos expressões que remetem à ausência de estudos na área, como por exemplo, “uma vez que desconhecemos estudos similares”.

Passo 1.3 - Reportando pesquisa prévia

Reportar pesquisas prévias sobre o tema de pesquisa é uma maneira de mostrar que o estudo tem pertinência na área, que é possível de ser realizado. Então, neste passo, os autores da seção tendem a relatar pesquisas anteriores que trabalhem a mesma temática, evidenciando como foi realizada a pesquisa e as conclusões nelas obtidas, servindo de gancho para mostrar o motivo da sua própria proposta de pesquisa, que muitas vezes é relacionado ao apontamento de lacunas. Este passo apareceu em 50% dos projetos, uma recorrência média, o que mostra que situar a pesquisa com base em estudos anteriores é uma estratégia considerada relevante pelos autores dos projetos.

T1_03: É notório comentar que, **nos últimos anos, muitas pesquisas sobre a variação linguística em livros didáticos foram publicadas** (tanto tendo como corpus de análise um exemplar quanto tendo várias coleções de livros didáticos), as quais se podem citar: Bagno (2007), Coelho (2007), Chamma (2007), Gomes (2011), Alves, Lima e Sampaio (2012), Bagno (2013), Silva e Carvalho (2013), Carvalho (2013), Soares (2014) e Razęy e Feiteiro (2015). Desta forma, **conforme as pesquisas mencionadas**, os livros didáticos de língua portuguesa demonstram, como dados convergentes em sua maioria, que a abordagem da variação linguística não é apresentada de forma satisfatória. Tal desacordo é proporcionado sobretudo pela vagueza, superficialidade e priorização da norma padrão.

Passo 1.4 - Indicando problemas empíricos

O passo *indicando problemas empíricos* apresentou média recorrência. Com um percentual de 35%, esse passo teve como estratégia apontar um problema que ocorre no mundo real, geralmente voltado para as questões do ensino de língua materna ou para outros problemas que envolvem a linguagem, e que merece atenção suficiente para que seja realizada uma pesquisa. Assim, indicar um problema empírico serve como motivação de pesquisa e, diferentemente do passo apresentando lacuna, aponta um problema que acontece no mundo real, e não apenas um problema de pesquisa.

T2_01: Neste seguimento, é provável que o aluno encontre-se condicionado a atribuir aspectos da oralidade em suas produções escritas, **apresentando uma dificuldade** no ato distintivo entre a linguagem padrão e não padrão.

Nos exemplos expostos acima, identificamos o passo através das expressões que indicam claramente um problema no mundo real, como, por exemplo, “aluno...apresentando uma dificuldade”.

5.2 MOVIMENTO 2 – REIVINDICANDO APLICABILIDADE/UTILIDADE DA PESQUISA

O movimento 2 é muito significativo para a seção de justificativa, pois nele mostrar-se-á qual a importância da pesquisa, quais motivos a legitimam, quais contribuições resultarão dela e quais os objetivos pretendidos. A função desse movimento é materializar a razão de ser da justificativa, que é convencer o leitor acerca da importância da realização da pesquisa para o meio acadêmico e/ou social e as contribuições que poderá trazer ao mundo real e científico (BARROS 2005; HEERDT 2007). Em nosso *corpus*, este movimento teve uma alta recorrência, ocorrendo em 92% dos exemplares, ou seja, deixou de aparecer em apenas uma seção. E foi realizado pelos seguintes passos: *justificando a relevância da pesquisa; indicando possíveis contribuições da pesquisa, apresentando objetivos da pesquisa e recomendando ou prescrevendo ação empírica*.

Passo 2.1 - Justificando a relevância da pesquisa

Esse passo apareceu em 42% dos projetos e o consideramos central na justificativa, pois nos

parece que todas as estratégias utilizadas na seção convergem para se conectar a esse passo, uma vez que ele mostra porque a pesquisa proposta é necessária. Desse modo, os autores alegam a relevância da pesquisa mais comumente de duas maneiras: indicando possíveis contribuições que a pesquisa poderá trazer para a academia e/ou para a sociedade e/ou mostrando a importância de estudar a temática/*corpus* escolhido. Vejamos:

T1_01: *Assim o estudo justifica sua relevância no sentido de que contribuirá para o melhor entendimento da aquisição da língua escrita em novos gêneros e sua importância para o letramento, pois o uso das tecnologias em práticas sociais deve ser acompanhado de perto, para um melhor aproveitamento no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança.*

No exemplo acima, é possível perceber que, para justificar a relevância da pesquisa, o autor coloca em evidência as contribuições que ela poderá trazer, então, por esse motivo, a pesquisa é relevante. No exemplo a seguir, a relevância se dá pela importância de estudar determinado objeto, sendo voltada mais para a pesquisa teórica em si, do que para as contribuições.

T2_02: *Diante disso, por motivações profissionais e pessoais, considerando a relevância social do objeto a ser analisado, pois é um importante documento informativo para salvaguarda de direitos, e sobretudo, da lacuna em relação à abordagem teórica do “corpus” escolhido, é que o presente projeto se justifica.*

Passo 2.2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa

O passo 2.2 apresentou, em nossas análises, alta recorrência. Aparecendo em 64% das seções, este passo traz argumentos que indicam as contribuições que a pesquisa trará, seja para o meio acadêmico ou social. É importante frisar a diferença entre este passo e o passo 2.1, referente a relevância, pois ambos trazem apontamento de contribuições como estratégia. Então, nesse sentido, o que os diferencia é o fato de que no passo 2.1, as contribuições estão a serviço da reivindicação de relevância da pesquisa, no porquê ela deverá ser realizada. E no passo 2.2 as contribuições estão relacionadas a que benefícios essa pesquisa irá trazer, ou seja, embora esteja também ligada ao “porque” fazer a pesquisa, seu foco é mostrar as contribuições futuras da pesquisa. No exemplo, percebemos a presença de expressões que apresentam verbos no futuro, como “poderá contribuir”.

T1_07: *A linguagem oral representa uma das mais imediatas marcas de identidade social, e esta proposta de trabalho, juntamente com outras pesquisas das mesmas áreas, poderá contribuir de forma positiva para a compreensão das propostas da Nova Base Curricular Comum que enfatizam que produção e compreensão de gêneros orais devem ser articulados com textos escritos.*

Passo 2.3 - Apresentando objetivos da pesquisa

Barros (2005) defende em seu manual que existe uma diferença entre a justificativa e os objetivos de um projeto, pois esse se refere às intenções, o que você pretende atingir com a conclusão da pesquisa, e aquele refere-se às motivações, ideia que vem sendo disseminada durante o decorrer desse trabalho. Porém, ele destaca que esses dois aspectos estão estreitamente relacionados e que indicar

objetivos interessantes e relevantes já justifica, de algum modo, a pesquisa.

Notamos que durante as análises era frequente que os autores apresentassem os objetivos da pesquisa, que apareceu em alta recorrência (76% das seções). Com isso, entendemos que essa é uma maneira de dar mais ênfase à importância da pesquisa, pois apontar os objetivos pretendidos já é um indicativo das possíveis contribuições da pesquisa. A seguir, os exemplos:

*T1_04: **A presente pesquisa vislumbra investigar** como o trabalho com o gênero textual artigo de opinião nas práticas de leitura e produção de textos na sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das competências interativas necessárias às várias esferas sociais.*

*T2_03: **A pesquisa proposta visa conhecer** de que forma ocorre o processo de letramento na surdez, compreensão e interpretação de texto tendo como suporte básico a língua de sinais, com estudantes surdos universitários.*

Nos trechos exemplificados acima, percebemos a utilização de verbos de ação, que são relacionados aos objetivos da pesquisa, como, por exemplo, “conhecer”, “investigar”, dentre outros.

Passo 2.4 – Recomendando ou prescrevendo ação empírica

O passo 2.4 teve uma recorrência baixa, apenas 14% dos projetos o realizaram, mas, mesmo assim, é válido para nossa análise, pois essa pesquisa visa observar o que é feito na seção, então mesmo as baixas recorrências devem ser consideradas. Neste passo, os autores dos projetos propõem uma solução para um problema que ocorre no mundo real, os quais, geralmente, podem ser solucionados com uma melhoria no sistema educacional.

*T1_05: É impossível ignorar o uso da tecnologia na escola, no entanto, não basta só adquirir recursos tecnológicos e outros materiais pedagógicos sofisticados e modernos, é preciso ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem, ou seja, **os professores devem** se aprofundar nos estudos sobre a tecnologia tanto os experientes quanto os que estão em formação, ultrapassando o aspecto da modernização.*

5.3 MOVIMENTO 3 – APOIANDO-SE NO CAMPO TEÓRICO

Geralmente, esse é o momento em que o autor do projeto vai descrever e definir características concernentes à teoria que irá seguir e mostrar fatos do mundo real que são diretamente relacionados à abordagem teórica adotada. A alta recorrência desse movimento pode estar relacionada, também, ao fato de os autores dos projetos sentirem necessidade de situar teoricamente sua pesquisa já desde o início do projeto.

Assim, para que justifiquem a relevância da pesquisa ou apresentem os objetivos, por exemplo, os autores dos projetos tendem a situar o campo em que estão se inserindo, mostrando qual o aporte teórico utilizado, definindo conceitos e explicando um fenômeno, relacionando-os a como o uso da teoria é aplicado no dia a dia. Este movimento ocorreu em 57% dos projetos.

Passo 3.1 –Apresentando percurso do texto

O passo 3.1 teve apenas uma recorrência no *corpus*, o que corresponde a 7% das seções. Neste passo, o autor anuncia o percurso que será feito na revisão de literatura. Para nós, foi uma surpresa, pois essa estratégia de anunciar o que virá na seguinte seção é mais comumente utilizada em outros gêneros da esfera acadêmica que possuem extensão maior que a de um projeto de pesquisa.

T2_06: Este projeto inicialmente apresentará as concepções dos implícitos, das inferências e da argumentação; após este momento, será apresentada a discussão sobre estratégias de compreensão textual e, por fim, uma aplicação da teoria em análise do gênero textual escolhido: tirinhas.

Passo 3.2 - Indicando filiação teórica

No passo *indicando filiação teórica* o autor do projeto anuncia quais teorias ou autores servirão de referência para sua pesquisa. Mesmo sendo mais comumente utilizado na seção de fundamentação teórica, este passo ocorreu em 21% dos projetos, apresentando baixa recorrência.

T1_02: A presente pesquisa se apoia, inicialmente, em Bakhtin (1984), que considera que os gêneros são formas de enunciação relativamente estáveis instituídas social e historicamente, de acordo com as necessidades de cada comunidade linguística, com características e materialidade específica.

Passo 3.3 - Definindo conceitos

Este passo, assim como os demais desse movimento, é mais característico na seção de fundamentação teórica, visto que a seção de justificativa, em tese, se dedica mais a apresentar relevância da pesquisa, porém, houve recorrências de definição de conceito em nossas análises da justificativa, aparecendo em 42% das seções. Como há a clara necessidade de o autor se situar teoricamente na seção de justificativa, essa estratégia é utilizada como uma forma de mostrar a relação dos conceitos com a relevância da pesquisa.

T1_04: Por competência interativa entende-se saber dispor da língua materna adequadamente nas diversas situações comunicativas em que os falantes participam cotidianamente.

Passo 3.4 - Explicando um fenômeno

Explicando um fenômeno é uma estratégia utilizada pelos autores para situar o objeto de pesquisa, estabelecendo uma relação com mundo real, seja indicando uma trajetória ou um problema real. É uma espécie de contextualização que integra o objeto de pesquisa com o mundo real. Este passo teve alta recorrência, aparecendo em 57% das seções.

T1_05: Quando buscamos auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre a tecnologia e o ensino da língua portuguesa, ele esclarece que o desenvolvimento tecnológico tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e

a escrita estavam com os dias contados.

T2_01: Falar e escrever são atitudes previstas ao homem diariamente no meio social. Não escrevemos com a mesma frequência que falamos, mas estamos adeptos a um modelo onde o uso da fala é constante por parte do indivíduo.

Nos exemplos acima, percebemos que os autores tendem a explicar um conceito/categoria teórica através de paráfrases ou ainda narrar sobre o objeto de estudo situando-o no mundo real.

No tocante à organização retórica da seção de justificativa do *corpus* desta pesquisa, percebemos a presença de três movimentos dos cinco propostos por um dos padrões que nos serviram de base, o da área de Linguística, proposto por Alves Filho e Alexandre (2015). Os passos encontrados também remetem à referida proposta, embora a frequência de suas ocorrências tenha variado, indo de alta, média e baixa recorrência até recorrência nula. Abaixo, no quadro 4, apresentamos a organização retórica da seção de justificativa do nosso *corpus*. Nesta organização retórica estão sendo considerados apenas aqueles passos que apresentaram alguma recorrência e não há distinção de contextos de produção.

Quadro 4 - Organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras (14 seções analisadas)

MOVIMENTO 1 – INDICANDO MOTIVAÇÕES DEFLAGRADORAS DA PESQUISA
Passo 1.1 - Alegando motivações para escolha do tema Passo 1.2 - Apresentando lacunas na área de pesquisa Passo 1.3 - Reportando pesquisa prévia Passo 1.4 - Indicando problemas empíricos
MOVIMENTO 2 – REIVINDICANDO APLICABILIDADE UTILIDADE DA PESQUISA
Passo 2.1 - Justificando a relevância da pesquisa Passo 2.2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa Passo 2.3 - Apresentando objetivos da pesquisa Passo 2.4 – Recomendando ou prescrevendo ação empírica
MOVIMENTO 3 – APOIANDO-SE NO CAMPO TEÓRICO
Passo 3.1 - Apresentando percurso teórico Passo 3.2 - Indicando filiação teórica Passo 3.3 - Definindo conceitos Passo 3.4 - Explicando um fenômeno

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

6 ANÁLISE COMPARATIVA DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE JUSTIFICATIVA DE PROJETOS DE PESQUISA ENTRE O MODELO DE REFERÊNCIA, A TURMA 1 (T1) E A TURMA (T2)

Ao compararmos os movimentos e passos retóricos da T1 e da T2 com o modelo de referência, percebemos muitas semelhanças. Os três movimentos que apareceram nas análises são semelhantes aos do modelo de referência, assim como os passos, com exceção de dois, que se caracterizam como novidade.

Como é possível observar no quadro 5, um dos passos foi migrado de movimento. Esse fato

se deu, em primeiro lugar, por questões de adequação ao *corpus*, em segundo lugar, por percebermos que a forma como esse passo era realizado, se ligava mais a outro movimento do que o de origem. Este passo é “*Apresentando objetivos da pesquisa*”, que pertencia ao movimento 2 (indicando caminhos norteadores da pesquisa), do modelo de referência, mas em nossas análises, este passo estava diretamente ligado a “reivindicar aplicabilidade da pesquisa”, pois ao apresentar os objetivos, os autores dos projetos, de alguma forma, queriam destacar a importância de sua pesquisa.

Quadro 5 - Comparação entre a Organização Retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa da área de Linguística (modelo de referência) e as T1 e T2

MODELO DE REFERÊNCIA	Turma 1 (T1)	Turma 2 (2)
MOVIMENTO 1 – INDICANDO MOTIVAÇÕES DEFLAGRADORAS DA PESQUISA	X	X
Passo 1.1- Reportando pesquisa prévia	(6/7 ou 85%)	(1/7 ou 14%)
Passo 1.2 – Apresentando lacunas na área de pesquisa	(2/7 ou 28%)	(1/7 ou 14%)
Passo 1.3 – Indicando problemas empíricos	(2/7 ou 28%)	(3/7 ou 48%)
Passo 1.4 – Alegando motivações para a escolha do tema	(4/7 ou 58%)	(2/7 ou 28%)
MOVIMENTO 2 – INDICANDO CAMINHOS NORTEADORES DA PESQUISA	Esse movimento e seus respectivos passos, com exceção do 2.3, não ocorreram em nenhuma das turmas.	
Passo 2.1- Indicando os problemas/indagações da pesquisa		
Passo 2.2 – Declarando hipóteses da pesquisa		
Passo 2.3- Apresentando objetivos da pesquisa (migrou para o movimento 3)		
MOVIMENTO 3 - REIVINDICANDO A APLICABILIDADE/UTILIDADE DA PESQUISA	X	X
Passo 3.1- Justificando a relevância (teórico e/ou sócio-política) da pesquisa	(4/7 ou 57%)	(2/7 ou 28%)
Passo 3.2 - Indicando possíveis benefícios da pesquisa	(6/7 ou 85%)	(3/7 ou 42%)
Passo 3.3 - Recomendando e/ou prescrevendo ação empírica	(1/7 ou 14%)	(1/7 ou 14%)
Passo 3.4 - Apresentando objetivos da pesquisa	(7/7 ou 100%)	(3/7 ou 42%)
MOVIMENTO 4 - APOIANDO-SE NO CAMPO TEÓRICO	X	X
Passo 4.1 - Caracterizando a abordagem adotada	Não houve ocorrência	
Passo 4.2 - Justificando a adequação da teoria escolhida	Não houve ocorrência	
Passo 4.3 - Historiando conceitos/categorias/abordagens da área de pesquisa	Não houve ocorrência	
Passo 4.4 - Definindo conceitos	(4/7 ou 57%)	(2/7 ou 28%)
Passo 4.5 - Explicando um fenômeno	(5/7 ou 71%)	(3/7 ou 42%)
Passo 4.6 - Apontando obras de referência para a pesquisa	Não houve ocorrência	
MOVIMENTO 5 - INDICANDO MEIOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	Esse movimento e seus respectivos passos não ocorreram em nenhuma das turmas.	
Passo 5.1- Justificando a escolha do corpus		
Passo 5.2 - Descrevendo o local da amostra		
Passo 5.3 - Descrevendo o corpus		
Passo 5.4 - Indicar e /ou descrever os procedimentos de análise de dados		

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Os dois passos novos – “*Indicando filiação teórica*” e “*Apresentando percurso teórico*” apareceram ligados ao movimento 3, que é relacionado ao campo teórico, e embora tenham apresentado apenas três e uma recorrência, respectivamente, achamos importante considerar, para que fosse mostrado o que realmente ocorre na seção de justificativa (Quadro 6). Os outros passos são semelhantes ao modelo de referência, o que vai diferenciar são as ocorrências dentro dos contextos.

Quadro 6 – Passos retóricos novos

NOVOS PASSOS LIGADOS AO MOVIMENTO 3	
TURMA 1	TURMA 2
Indicando filiação teórica	Apresentando percurso teórico

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Diante do quadro 5, podemos perceber que a ocorrência dos movimentos e passos são, praticamente, as mesmas, porém, o que as diferencia, é a frequência com que ocorreram em cada contexto e como ocorreram. Na turma 1, os passos se apresentaram de maneira mais homogênea, ou seja, as seções de justificativa desse contexto apresentaram, em sua maioria, os mesmos passos retóricos. Já na turma 2, não houve essa regularidade, já que as seções se mostram mais heterogêneas do que as da turma 1.

Passos como: “*Alegando motivações pessoais e/ou profissionais para realização da pesquisa*”; “*Reportando pesquisas prévias*”; “*Justificando a relevância da pesquisa*”; “*Indicando possíveis contribuições da pesquisa*”; “*Apresentando objetivos da pesquisa*”; “*Definindo conceito*” e “*Explicando fenômeno*” apresentaram alta recorrência nos projetos da turma 1 e média a baixa recorrência na turma 2.

Assim, consideramos que a turma 1 se aproxima mais do modelo de referência em termos de organização retórica. Este fato pode estar possivelmente ligado ao contexto de produção da turma 1, que foi orientado através de pesquisas que envolviam a organização retórica da seção de justificativa, então, isso pode ter, de alguma forma, influenciado os autores na escrita da seção. Já na turma 2, não houve a mesma orientação.

Diante desses resultados de nossas análises em relação à seção de justificativa nos contextos 1 e 2 e no *corpus* em geral, entendemos que a função da seção de justificativa corrobora com o que já é esperado - mostrar o porquê da pesquisa ser realizada, qual sua relevância – pois mesmo que ocorram divergências, aqueles passos que apresentaram maior recorrência, caracterizam aquilo que é esperado na seção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pretendemos observar a recorrência de movimentos e passos na seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras produzidos em contextos diferentes. A principal finalidade deste estudo foi conhecer a organização retórica da seção de justificativa a partir da análise de aspectos linguísticos e funções comunicativas recorrentes no texto. Outra intenção dessa pesquisa era observar a recorrência de movimentos e passos em contextos de produção diferentes.

A realização das análises permitiu que estabelecêssemos a organização da seção de justificativa composta por três movimentos retóricos, cujas funções são indicar as motivações deflagradoras da pesquisa, reivindicar aplicabilidade/utilidade da pesquisa e apoiar-se no campo teórico. Esses movimentos são realizados por doze passos. Essa organização retórica nos mostrou que os autores dos projetos, levando em consideração o *corpus* em geral, cumprem a função da seção de justificativa. Porém, quando é feito um estudo comparativo entre os diferentes contextos, há uma diferença nas organizações retóricas: nem todos os projetos atendem aos passos propostos por Alves Filho e Alexandre (2015). Também, ficou claro que o contexto de produção pode influenciar a escrita da seção de justificativa, fato que leva as distinções de escrita nos dois contextos.

Durante nossa pesquisa encontramos algumas limitações, como por exemplo, o contato direto com o contexto de produção e com os sujeitos, que poderiam nos fornecer dados que pudessem validar e reforçar nossa pesquisa, não foi realizado. Também ressaltamos que esses dados são relacionados à seção de justificativa de projetos de pesquisa de TCC do curso de Letras, ficando assim, uma necessidade e oportunidade de realizar mais pesquisas sobre o tema direcionadas para outras seções de projetos da área, bem como de outras áreas do conhecimento e também estudos que envolvam investigações mais a fundo do contexto de produção.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Organização retórica da seção de justificativa de projetos de pesquisa de programas de pós-graduação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 8. 2015, São Paulo. *Caderno de Resumos*. São Paulo: Edusp, 2015. p. 814 - 816. Disponível em: <[http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno de resumos 4.pdf](http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno%20de%20resumos%204.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BARROS, José D'assunção. *O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. 2. ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2005. 238 p.

BAWARSHI, A; REIFF, M. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra São Paulo: Parábola, 2013

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. *Projeto de pesquisa: um instrumental da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. 88 p.

JUCÁ, Damião Carlos Nobre. *A organização retórico-argumentativa na seção de justificativa no gênero textual projeto de dissertação*. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

NWHOGU, K.N. The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, v. 16, p. 119-138, 1997.

SILVA, Camila Rayssa Barbosa da. *Movimentos retóricos da seção de justificativa de pré-projetos de pesquisa da subárea de Linguística*. Teresina: Pibic, 2015. (Não publicado)

_____. *Movimentos retóricos da seção de justificativa de pré-projetos de pesquisa da área de História*. Teresina: Pibic, 2016. (Não publicado)

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

_____. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

YANG, R.; ALLISON, D. Research articles in Applied Linguistics: moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes*, v. 22, p. 365-385, 2003.

Camila Rayssa Barbosa da Silva

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) desenvolvendo pesquisa sobre gêneros acadêmicos, sob a supervisão do Prof. Dr. Francisco Alves Filho. Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa (UFPI). Atualmente, é membra do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora. E-mail: camilarayssa02@gmail.com

Francisco Alves Filho

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1990), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE-(2000) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (2005). Desenvolveu projeto de pós-doutorado na UNICAMP (2009-2010). Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Piauí. Coordena o Núcleo de Pesquisa CATAPHORA, através do qual desenvolve uma pesquisa, com financiamento do CNPQ, sobre letramento acadêmico com foco na escrita de projetos de pesquisa.

Enviado em 15/09/2020.

Aceito em 30/10/2020.

COMO MESTRANDOS DE LINGUÍSTICA AGEM RETORICAMENTE QUANDO ELABORAM SUA IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

HOW MASTER STUDENTS OF LINGUISTICS ACT RHETORICALLY WHEN THEY WRITE THEIR PRESENTATION OF THE RESEARCH PROBLEM

Jancen Sérgio Lima de Oliveira
Leila Rachel Barbosa Alexandre
UFPI

Resumo: Objetivamos aqui analisar a organização retórica da seção *Identificação do Problema de Pesquisa* de projetos de pesquisa de Linguística, descrevendo os passos retóricos recorrentes usados pelos escritores do gênero. Nosso *corpus* é composto por 14 projetos de pesquisa aprovados na seleção para o ingresso em um curso de mestrado em Linguística nos anos de 2016 a 2018. Nossa abordagem teórica é a perspectiva sociorretórica de análise de gêneros, que conta como principais autores: Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2015). As análises ocorreram da seguinte forma: primeiro, lemos os projetos de pesquisa completos, para termos uma noção geral das ideias dos mestrandos; posteriormente, lemos de forma mais detalhada a seção *Identificação do Problema de Pesquisa*; por fim, descrevemos os passos retóricos utilizados de forma mais recorrente pelos escritores. Os resultados das análises nos mostraram os nove passos retóricos mais recorrentes, dentre eles um que ainda não havia sido descrito em pesquisas consultadas: Levantando hipóteses.

Palavras-chave: Gêneros acadêmicos. Organização retórica. Projeto de pesquisa.

Abstract: We aim here to analyze the rhetorical organization the section *Presentation of the Study Problem of Linguistic research projects*, describing the recurrent steps used by the producers of the genre. Our corpus is composed of 14 research projects approved in the selection for admission to a master's degree course in Linguistics in the years 2016 to 2018. We are based mainly on the socio-rhetorical approach genres of Swales (1990), Bazerman (2015) and Miller (2009). The analysis took place in the following way: first we read the research projects in full, so that there was a general understanding of the students' ideas, later, we proceed to the more detailed reading of the section *Presentation of the Study Problem*, finally, we describe the steps used in a more recurrent way by the candidates. The results of the analysis showed us the nine most recurring steps, among them one that had not yet been described in research consulted: Raising hypotheses.

Keywords: Research project. Academic genres. Rhetorical organization.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa é um gênero usado em diversas etapas da vida acadêmica, tanto na graduação como em etapas posteriores. Para participar da seleção para o ingresso em um curso de mestrado, em muitas universidades, o candidato necessita recorrer ao projeto de pesquisa, pois, por meio dele, tentará convencer os membros da banca a aceitarem sua proposta de pesquisa. O projeto de pesquisa apresenta algumas seções, que podem ser denominadas de formas diferentes, de local para local, de instituição para instituição e até mesmo de projeto para projeto. Apesar de ser muito importante para a comunidade acadêmica, o projeto de pesquisa não é um gênero de fácil acesso, pois não conseguimos facilmente exemplares reais que foram aprovados em seleções para programas de pós-graduação.

Diante desse cenário, apresentamos, nesta pesquisa, uma análise da seção de *Identificação do Problema de Pesquisa* dos projetos de pesquisa submetidos e aprovados na seleção do mestrado acadêmico em Estudos de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos anos de 2016, 2017 e 2018. Identificamos a organização retórica, categorizando os passos retóricos presentes na seção e descrevendo os passos retóricos mais recorrentes. Nossa problemática de pesquisa é saber como os mestrandos de Linguística agem retoricamente quando escrevem a seção supracitada.

Sabemos que existem estudos que buscam analisar e descrever retoricamente projetos de pesquisa (entre eles Jucá (2006), que analisou a Justificativa de projetos de pesquisa, Alves Filho (2018) e Silva (2016), que analisaram a seção de Justificativa de projetos de Linguística, Rio Lima (2016), que descreveu a seção de Fundamentação Teórica, e Sousa (2018), que analisou os recursos léxico-gramaticais presentes na seção de Justificativa). Entretanto, não encontramos pesquisas sobre a seção de *Identificação do Problema de Pesquisa* dos projetos de pesquisa. Em virtude disso, este estudo poderá contribuir para a comunidade acadêmica possibilitando, aos futuros candidatos ao mestrado acadêmico em Letras, um maior entendimento sobre como produzir seu projeto de pesquisa, mais precisamente em relação à seção que aqui destacamos.

O nosso *corpus* de pesquisa é composto por 14 projetos de pesquisa submetidos e aprovados na seleção para o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL), em nível de mestrado, na área de concentração em Linguística, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, nos anos de 2016, 2017 e 2018, com as linhas de pesquisa: Texto, Discurso e Gêneros como Práticas Sociais; Gramática e Léxico – descrição e ensino; Variação Linguística, Oralidade e Letramentos. O principal critério de seleção dos projetos para compor o *corpus* foi a sua aprovação na banca de seleção, pois, dessa forma, entende-se que são percebidos como aptos segundo as expectativas da comunidade acadêmica, já que foram avaliados e aprovados por professores que possuem relevante experiência de pesquisa. Estabelecido esse critério, contatamos os autores para solicitar que cedessem seus projetos para serem analisados neste estudo. A partir desse pedido, recebemos os 14 exemplares que compõem o *corpus*.

Nossa metodologia partiu da concepção sociorretórica de gêneros de Miller (2012), que entende os gêneros como “ação social”, e Swales (1990), que desenvolveu o modelo CARS em artigos

de pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida mediante a leitura integral dos projetos de pesquisa dos mestrandos de Linguística, para que tivéssemos uma ideia geral dos temas dos projetos. Após a leitura dos projetos, lemos de forma mais detalhada a seção *Identificação do Problema de Pesquisa*, mesmo quando estava denominada de formas diferentes. Em seguida, fizemos uma análise textual buscando identificar as pistas textuais que indicassem os passos retóricos.

Seguimos o proposto por Alves Filho (2018) e abandonamos a noção de movimento retórico, analisando, dessa forma, apenas os passos retóricos, pois os movimentos retóricos não são expressos de forma efetiva no texto, já que são categorias postuladas pelos analistas a partir da afinidade de certos passos retóricos, enquanto os passos são localizáveis no texto, por meio, principalmente, das pistas linguísticas. Os passos retóricos descritos foram nomeados no gerúndio, como *Formulando Questões Norteadoras da Pesquisa*, *Definindo Conceitos* etc.

REFERENCIAL TEÓRICO

GÊNEROS

Navegando em portais educacionais na internet, encontramos algumas definições de gêneros textuais reducionistas. Em um artigo sobre gêneros textuais disponível no portal “Brasil Escola”, nos é apresentada a seguinte afirmação: “Na escrita e na fala existem algumas *estruturas padronizadas* que recebem o nome de gêneros textuais”. Um conceito parecido com esse pode ser constatado em outro grande portal educacional, como veremos a seguir:

Cada texto possui uma linguagem e estrutura. Note que existem inúmeros gêneros textuais dentro das categorias tipológicas de texto. Em outras palavras, gêneros textuais são *estruturas textuais peculiares* que surgem dos tipos de textos: narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo. (DIANA, 201-?, grifos nossos).

Podemos observar, nos excertos acima, que o gênero textual é tratado, de forma errônea, como uma estrutura, como um padrão a ser seguido, dando a entender que apenas a estrutura ou a forma de um gênero é critério suficiente para sua definição. Para Alves Filho (2011), uma das piores consequências de tratar o gênero como uma forma é que isso causa uma separação entre a forma (o que seria o gênero) e o conteúdo que o gênero veicula. Uma crítica nesse sentido é feita por Bezerra (2017, p. 42), quando apresenta algumas definições de gêneros textuais que foram pesquisadas por ele em sites educacionais na internet. Estas definições também reduzem os gêneros à forma e à estrutura como, por exemplo, a definição do gênero carta pessoal apresentada a seguir.

“[...] As características desse *tipo de gênero textual* são simples, ou seja, não possuem muitas regras e *estrutura* para serem seguidas. [...] o *tamanho* varia entre médio e grande. Quando é pequeno é considerado bilhete e não carta. [...] Quanto à *estrutura*, a carta pessoal deve seguir a sequência: 1. local e data escritos à esquerda, 2. vocativo,

Na definição acima, o gênero carta pessoal é apresentado como um “tipo de gênero textual” que tem que ter um tamanho médio ou grande, se não corre o risco de ser considerado outro gênero – o bilhete, e que tem obrigatoriamente que seguir uma estrutura com sequência específica. Bezerra (2017, p. 42) afirma que, nesse portal educacional, “o gênero é definido ora pela extensão do texto [...], ora por uma sequência preestabelecida de informações aparentemente obrigatórias”, em outros termos, o gênero é visto como uma fórmula textual. Definições como as apresentadas acima, preocupavam Swales (1990), que buscou construir sua própria noção de gênero.

A noção de gênero textual que Swales (1990 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) apresenta em sua obra deriva de sua preocupação em apresentar uma solução para o problema de entender o gênero como uma fórmula textual, pois essa visão simplificada de gêneros traz consigo consequências desagradáveis ao ensino. Buscando resolver esse problema, ou, pelo menos, minimizá-lo, Swales busca aparato em quatro áreas do conhecimento — os estudos do folclore, da literatura, da linguística e da retórica — para construir o seu conceito de gênero.

Baseado nessas quatro áreas de estudo, Swales (1990) descreveu as cinco características fundamentais para a identificação de um gênero: a ideia de classe, o propósito comunicativo, a prototipicidade, a lógica e a terminologia. Após se basear nas quatro áreas de estudo citadas anteriormente e definir as cinco características determinantes de um gênero textual, Swales constrói a sua própria noção de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva de origem e assim, constituem a razão do gênero. Essa razão molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. [...] (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa).¹

O conceito de gênero textual proposto por Swales, então, o caracteriza, especialmente, por seus propósitos comunicativos, isto é, por seus fins comunicativos que são reconhecidos pelos membros das comunidades discursivas. Ademais, para o autor, a racionalidade do gênero o molda a ponto de, além de definir a sua estrutura esquemática, auxiliar na sua composição influenciando as escolhas em sua elaboração textual.

Em consonância ao conceito de gênero textual proposto por Swales (1990), Bazerman (2015) também mostrou preocupação com os conceitos de gênero que privilegiavam a forma e a estrutura. Segundo Bazerman (2015, p. 46), “muitas vezes, as pessoas associam os gêneros a características textuais específicas, [...] ou então a determinados padrões ou restrições textuais que entram em jogo toda vez que se está em um gênero”.

¹ “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parente discursive community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. [...]”

Bazerman (2009, p. 39) entende que não se pode reduzir a noção de gênero apenas à forma e à estrutura, pois “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual”, então, de acordo com Bazerman (2015), um gênero pode ser mais bem indicado por meio da descrição, em vez do uso de alguma definição prescritiva que apresentaria supostas características necessárias a um determinado gênero textual. Dessa forma, para Bazerman (2015, p. 48), gênero é “uma categoria psicossocial de reconhecimento e não algo fixado na forma do texto”, ou seja, os gêneros são aquilo que as pessoas reconhecem que sejam e não podem ser determinados apenas pela forma ou estrutura textual.

Desse modo, na abordagem sociorretórica de gêneros textuais de Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2015), os gêneros são vistos como ação social, isto é, os gêneros são formas de agir na sociedade. Esse conceito de gênero como ação social considera, segundo Miller (2012), que uma definição retórica de gênero, para ser válida, precisa estar centrada não apenas na substância ou na forma do discurso, mas também na ação que foi utilizada para a sua realização, ou seja, a definição de gêneros de Miller os vê não focados em sua estrutura ou forma, mas sim em como o gênero foi feito e quais as formas de ação que são desenvolvidas com o seu uso.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA: MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS

Existem várias pesquisas que analisam a organização retórica de gêneros, mas o termo “organização retórica”, segundo Alves Filho (2018), costuma ser mais pressuposto do que conceituado de forma explícita pelos pesquisadores, ou seja, os analistas de gênero não definem claramente o que é organização retórica. Tentando minimizar esse problema, Alves Filho (2018, p. 136) define organização retórica como a forma como “uma dada seção de um gênero se organiza em termos de movimentos e passos retóricos”, então, as pesquisas que analisam a organização retórica de seções de gêneros buscam descrever os movimentos e passos retóricos mais recorrentes nesses gêneros.

Os pesquisadores, ao analisarem os gêneros acadêmicos pela metodologia de Swales (1990), levam em conta três conceitos fundamentais: propósito comunicativo, movimentos e passos retóricos.

O propósito comunicativo, de acordo com Alves Filho (2018, p. 138) “corresponde à função retórico-comunicativa desempenhada por um gênero em contextos sociais delimitados”, isto é, o propósito comunicativo tem a ver com as finalidades comunicativas que os gêneros possuem. Askehave e Swales (2009) argumentam que, desde que os novos estudos do gênero evoluíram, a partir dos anos 80, era aceito, de consenso, que os gêneros eram bem definidos por seus objetivos e propósitos.

O movimento retórico, de acordo com Alves Filho (2018, p. 138), “indica uma função retórico-comunicativa relativamente padronizada”, desempenhada por agrupamentos de passos retóricos usados em um gênero de texto particular ou em uma de suas seções. Então, um movimento retórico não é necessariamente explícito linguisticamente no texto, mas sim postulado pelo pesquisador por meio de análises. Usando uma metáfora, Motta-Roth e Hendges (2010) relacionam o movimento retórico com um movimento em um jogo de xadrez, cujo objetivo é convencer o leitor da importância do texto e persuadi-lo a seguir lendo até o fim. No caso dos projetos de pesquisa, as estratégias retóricas têm os objetivos de convencer o leitor a ler o texto até o final e de persuadir os membros da banca a

aceitarem a sua proposta de pesquisa.

Os passos retóricos, por sua vez, são sequências textuais com intenções comunicativas socialmente compartilhadas. Além disso, são as estratégias que o autor do gênero utiliza para alcançar determinado movimento retórico. Os passos são localizáveis no texto e são menos abstratos que os movimentos. (ALVES FILHO, 2018). Os movimentos retóricos encontrados por Swales nas introduções de artigos de pesquisa são: Movimento 1: Estabelecer um território; Movimento 2: Estabelecer um nicho e Movimento 3: Ocupar o nicho. Dentro de cada um desses movimentos, o autor encaixou os passos retóricos utilizados pelos escritores de artigos de pesquisa.

Alves Filho (2018), após apresentar os conceitos de organização retórica, movimento e passo retóricos, resolveu abandonar a noção de movimento retórico e analisou apenas os passos retóricos:

Tendo em vista o fato de que: a) o movimento retórico é uma categoria postulada pelo pesquisador a partir de uma generalização baseada em certa afinidade entre determinados passos retóricos; b) o passo retórico é uma categoria mais próxima da realidade retórica dos escritores de projetos; c) a teoria socioretórica dá primazia para as práticas retóricas e para os modos como os próprios sujeitos concebem suas práticas, optamos nesta pesquisa por abandonar a noção de movimento retórico e fazer uso essencialmente da noção de passo retórico. (ALVES FILHO, 2018, p. 139).

Enquanto Swales (1990) distingue os passos retóricos obrigatórios dos não obrigatórios – por meio do “e/ou” – Alves Filho (2018) prefere não fazer essa distinção, pois, segundo o pesquisador, essa determinação só poderia ser válida se todos os exemplares do gênero fossem analisados, o que é inviável.

O GÊNERO PROJETO DE PESQUISA E A SEÇÃO “IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA”

Existem vários gêneros que são utilizados na comunidade acadêmica. Muitos deles são usados diariamente e os estudantes têm fácil acesso a seus exemplares, como artigos, dissertações etc. Em contrapartida, no caso do gênero projeto de pesquisa, os estudantes não conseguem facilmente acessar exemplares reais aprovados em seleções, tornando, desta forma, o processo de produção desse gênero mais difícil. Com isso, o projeto de pesquisa é um gênero que serve como exemplo ao que Swales chama de “gênero ocluso”, isto é, um gênero que “atua por trás dos bastidores dos gêneros mais dominantes e cujo acesso é limitado dentro da comunidade discursiva” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 255).

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 55), um projeto de pesquisa é um “planejamento do que vamos fazer para investigar um determinado problema”, enquanto Barros (2005) o define como uma proposta de realizar algo, um roteiro que deve ser usado como instrumento de planejamento para a pesquisa que será desenvolvida. As duas definições se complementam, pois, ao mesmo tempo que o projeto de pesquisa serve como instrumento de planejamento, também se caracteriza como o próprio planejamento para a pesquisa que será realizada.

O projeto de pesquisa serve, de acordo com Barros (2005), como um roteiro que estabelece as etapas que serão cumpridas e que, além disso, administra os recursos e o tempo disponíveis. Então, para o autor, o projeto de pesquisa é um instrumento de planejamento e execução da pesquisa. Por isso, o projeto deve ser um instrumento flexível, pois poderá sofrer mudanças ao longo do trajeto (BARROS, 2005), ou seja, todo projeto de pesquisa tem um caráter provisório. Além do caráter de auxiliar na execução da pesquisa, o projeto de pesquisa também dispõe de uma parte burocrática, isto é, em muitos casos, o projeto é requisito para certas exigências do mundo acadêmico, como requisito parcial para seleção e posterior ingresso em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado.

Barros (2005) deixa claro que os pesquisadores mais experientes sabem que o projeto de pesquisa não serve apenas para cumprir as exigências burocráticas do mundo acadêmico, mas sim como um guia de elaboração, planejamento e execução de sua pesquisa. Além disso, os projetos de pesquisa, quando submetidos a uma avaliação de seleção para programas de pós-graduação, têm que convencer os membros da banca de que sua pesquisa será relevante e de que o pesquisador possui conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o tema. Por isso, os candidatos ao mestrado, na escrita de exemplares desse gênero, utilizam formas de persuasão, sejam elas implícitas ou explícitas.

Os pré-projetos de pesquisa submetidos à seleção de pós-graduação também compartilham essa natureza geral persuasiva, nesse caso visando persuadir a banca examinadora de que a proposta atende ao edital e às linhas de pesquisa do programa e oferece indícios de que o seu autor possui mérito acadêmico para ingressar num curso de pós-graduação. (ALVES FILHO, 2018, p. 134)

A primeira seção de um projeto de pesquisa, de acordo com Gil (2010, p. 170), é a que contém a apresentação do tema da pesquisa, além de apresentar o “problema que se pretende solucionar com a pesquisa, assim como a sua delimitação espacial e temporal”. Dessa forma, a seção *Identificação do Problema de Pesquisa* é a seção que introduz o projeto e, segundo o edital de seleção ao PPGEL/UFPI, é o local em que o problema de pesquisa precisa ser caracterizado.

A expectativa é que nesta seção haja a definição e caracterização, com apoio na bibliografia específica, do problema a ser investigado. O problema deve traduzir o âmago da investigação, em função do qual as outras seções se estruturam. (EDITAL Nº 01/2018)

Como destacado no edital, a seção de *Identificação do Problema de Pesquisa* deve ser a essência do projeto de pesquisa, para que as outras seções possam ser construídas e estruturadas com base nela. Em consonância ao edital, o historiador Barros (2005) afirma que a seção destinada à delimitação temática (ou, no nosso caso, à apresentação do problema de estudo) é a mais essencial de um projeto de pesquisa, pois a partir dela é que as outras seções irão se desenvolver.

Dos itens iniciais pertinentes a um Projeto de Pesquisa, discutidos nos quatro primeiros capítulos desta obra, o mais essencial, uma vez que dele se desdobrarão todos

os outros, é a “Delimitação Temática”. [...] Ao delimitar o tema o pesquisador já está imediatamente se direcionando para um diálogo com a literatura existente que mantenha pontos de afinidade com a sua temática [...]. (BARROS, 2005, p. 189-190)

A seção destinada à *Identificação do Problema de Pesquisa* é aquela em que o pesquisador indica as suas intenções e/ou apresenta as perguntas que quer ver respondidas (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010), ou seja, na seção, espera-se que o pesquisador deixe claras as suas intenções ao realizar a pesquisa, além de apresentar alguns questionamentos que irão norteá-la.

Gil (2010) expõe que nessa seção de delimitação temática é esperada a apresentação dos objetivos da pesquisa, de forma clara e precisa, além da explicitação, quando couber, das hipóteses. Como não encontramos pesquisas que tratassem da análise da seção de Apresentação do Problema de Estudo em projetos de pesquisa, buscamos analisar como os mestrandos geralmente produzem essa seção tão importante para o gênero projeto de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA “IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA” DOS PROJETOS DE PESQUISA DE LINGUÍSTICA

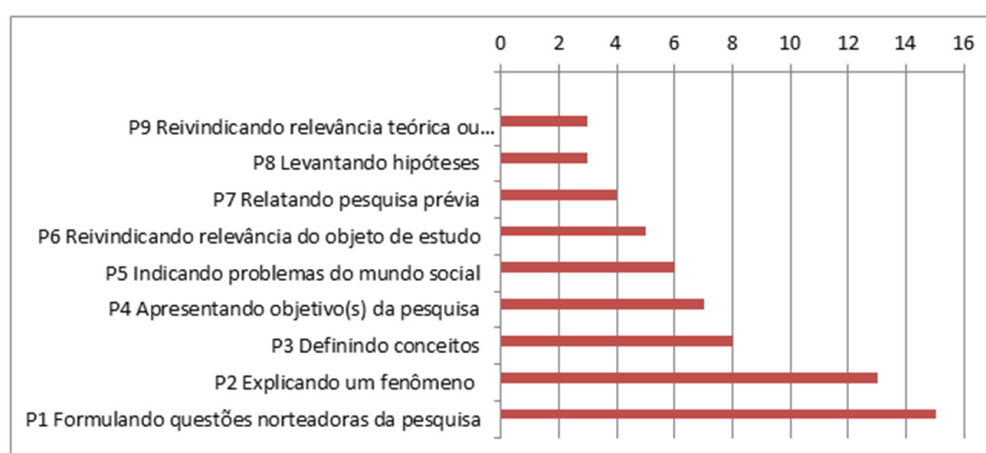
Dentre os passos retóricos que os mestrandos usam na construção da seção de *Identificação do Problema de Pesquisa* de projetos de Linguística, selecionamos aqueles que possuem recorrência igual ou superior a três ocorrências, que são os seguintes:

Quadro 1 – Síntese de recorrência dos passos

P	Nome do passo	Ocorrências	Quantidade de projetos	Recorrência
P1	Formulando questões norteadoras da pesquisa	15	12/14	Alta
P2	Explicando um fenômeno	13	10/14	Alta
P3	Definindo conceitos	8	4/14	Média alta
P4	Apresentando objetivo(s) da pesquisa	7	6/14	Média alta
P5	Indicando problemas do mundo social	6	6/14	Média
P6	Reivindicando a relevância do objeto de estudo	5	5/14	Média baixa
P7	Relatando pesquisa prévia	4	4/14	Média baixa
P8	Levantando hipóteses	3	3/14	Baixa
P9	Reivindicando relevância teórica ou metodológica das pesquisas prévias ou da abordagem	3	2/14	Baixa

No gráfico abaixo, os passos estão em ordem decrescente de recorrência, ou seja, P1 foi o passo mais recorrente, enquanto P8 e P9 ficaram empatados com o menor número de ocorrências entre os projetos analisados.

Gráfico 1 - Recorrência dos passos retóricos no corpus



Podemos observar que o passo mais recorrente (P1 – *Formulando questões norteadoras da pesquisa*) tem o total de quinze ocorrências, as quais foram encontradas em doze projetos. Apesar da presença desse passo na ampla maioria dos exemplares analisados, nenhum passo se encontra presente em todos os projetos analisados, o que deixa claro que não existem passos retóricos obrigatórios na elaboração da seção *Identificação do Problema de Pesquisa* dos projetos contidos na amostra.

A leitura dos dados de nossa pesquisa deixa claro que, além de não haver nenhum passo retórico presente em todos os projetos de pesquisa, a seção *Identificação do Problema de Pesquisa* dos projetos de pesquisa das subáreas de Linguística (submetidos e aprovados nas seleções ao mestrado em Letras do PPGEL/UFPI) é produzida de maneira bastante heterogênea. Assim como constatado por Alves Filho (2018) para a seção de Justificativa, não há nenhum caso em que duas seções possuam os mesmos passos retóricos, organizados na mesma sequência, o que implica que a seção possui uma organização retórica bastante instável e pouco convencional.

Podemos observar que os mestrandos, na seção de *identificação do problema de pesquisa*, usam um mesmo passo retórico mais de uma vez. Porém, os passos retóricos recorrentes não estão presentes em muitos exemplares analisados. Isto é, os escritores não têm um consenso de quais passos retóricos compõem a seção e se apropriam de poucos passos e os usam várias vezes. Dessa forma, percebemos que não há uma convenção retórica na escrita da seção supracitada dos projetos de pesquisa de Linguística, o que ocasiona uma diversidade retórica bastante acentuada na produção escrita dos mestrandos.

PASSOS RETÓRICOS

O P1 – Formulando questões norteadoras da pesquisa é o passo mais recorrente entre os passos retóricos das seções do *corpus* de análise, pois conta com quinze ocorrências em 12 projetos (dos 14 analisados). Esse passo tem a função de apresentar os questionamentos, indagações ou questões norteadoras que serviram de inspiração para a realização da pesquisa proposta. Os autores, ao

lançarem mão desse passo, fazem uma série de perguntas que pretendem responder com a pesquisa. Entretanto, as indagações nem sempre aparecem em forma de pergunta, podem aparecer apenas com o tom interrogativo ou reflexivo, isto é, as indagações podem ser explícitas ou implícitas.

01AD2017

Diante das possibilidades sugeridas, formularam-se **os seguintes questionamentos**: é possível, diante de uma série de manifestações de sentimentos, perceber, no discurso das partes, a construção de uma imagem delas mesmas como vítimas que tiveram seus direitos violados? Qual ou quais desses sentidos emergem com maior frequência no diálogo durante a mediação, contribuindo, de algum modo, com a construção desse ethos?

As pistas linguísticas que nos ajudaram na identificação do passo foram: “os seguintes questionamentos”, “os seguintes problemas de pesquisa”, “as seguintes indagações”, “o seguinte problema”, “surge uma inquietação”, “levantam questionamentos”, “surgiram as seguintes questões” e “perguntas que norteiam esse projeto”.

Observamos se as indagações feitas pelos pesquisadores são originais ou terceirizadas, isto é, se são questionamentos elaborados a partir da experiência e inquietação do próprio mestrando ou se eles importaram questionamentos de outros pesquisadores. Constatamos que, em todos os exemplares analisados, os pesquisadores utilizam questões norteadoras que, aparentemente, não foram mediadas por outras leituras, ou seja, não foram questionamentos formulados por outros autores. É possível que os candidatos ao mestrado busquem evidenciar com isso que já possuem certo nível de maturidade e autonomia científicas e que estão aptos a ingressarem em um programa de pós-graduação.

Como já foi relatado, esse passo retórico pode ser feito de duas formas: por meio de perguntas explícitas ou de perguntas implícitas. Muitos autores preferem, na realização desse passo, fazer uma série de perguntas que pretendem responder com a pesquisa, mas outros preferem deixar a dúvida de forma subentendida, sem apresentar os sinais de interrogação. Como podemos ver no exemplo abaixo:

13LTX2017

Surge uma inquietação para compreender como essa seção é concebida, o que é esperado nessa seção e que estratégias são utilizadas para que se cumpra sua função a fim de atender ao propósito comunicativo do gênero dentro da área de Linguística.

O autor do projeto 13LTX2017 não fez uma série de indagações sobre o tema, nem apresentou uma lista de questionamentos, apenas indicou qual a inquietação que pretende minimizar com o desenvolvimento da pesquisa. O passo retórico P1 geralmente possui uma longa extensão, com algumas realizações que chegam a passar de cem palavras. Mesmo que as realizações do passo não sejam feitas com uma grande quantidade de palavras, os autores tendem a usar o passo mais de uma vez, ocorrendo passos intercalados por outros passos, o que Biasi-Rodrigues (2009) chama de “unidades

complexas”. Essa extensão e repetição do passo *Formulando questões norteadoras da pesquisa* demonstra sua importância para a seção de *Identificação do Problema de Pesquisa*.

O segundo passo retórico mais recorrente é o P2 – *Explicando um fenômeno*, que “ocorre quando se objetiva oferecer explicações para fenômenos diversos” (ALVES FILHO, 2018, p. 152). Em algumas pesquisas, há a necessidade de explicação de alguns fenômenos para que haja uma melhor compreensão por parte do leitor. Esses fenômenos são explicados por meio do passo retórico *Explicando um fenômeno*. No caso do projeto de pesquisa, o leitor presumido, isto é, o avaliador, já possui conhecimentos sobre o tema, mas os mestrandos escrevem como se o público alvo fosse formado por pessoas que não possuem os conhecimentos da área.

2FON2016

Ao longo de múltiplas investigações sobre o caráter de língua, atestaram-se peculiaridades em relação a sua heterogeneidade e a sua dinamicidade, ao ser utilizada por uma determinada comunidade de fala. Neste sentido, é válido afirmar que, todas as línguas naturais, faladas por uma nação, são carregadas de variações, que permeiam diversos aspectos, sejam eles linguísticos, sejam eles socioculturais.

Levando em consideração que os leitores presumidos (os membros da banca) do projeto de pesquisa são professores experientes na área, o autor do projeto 2FON2016, ao explicar um fenômeno, usou a expressão “é válido afirmar”, demonstrando que a banca já tem posse dessas informações, mas que, mesmo assim, essa informação é útil para ser explicada.

Nos exemplos abaixo, os mestrandos apresentam as suas explicações sobre o estudo dos adjetivos e dos sufixos nas gramáticas normativas. Os autores, além das explicações, apresentam pequenas críticas ao ensino, como podemos perceber em trechos como: “desconsiderando o papel da língua” e “seja desconsiderada a reflexão sobre o funcionamento da língua”.

6GR2016

O estudo dos adjetivos, nas gramáticas normativas, na maioria das vezes, é realizado por meio de definições e prescrições de regras, desconsiderando o papel da língua em uso para a compreensão do sentido dos adjetivos, pois, de fato, isso não constitui o papel da gramática.

7GR2017

O estudo dos sufixos que indicam diminutivo nas gramáticas normativas, **geralmente, é realizado por meio de definições e prescrições**, fazendo com que **seja desconsiderada a reflexão** sobre o funcionamento da língua para a construção de significação dos sufixos formadores de diminutivos nos enunciados, uma vez que esse não é o papel da gramática, no entanto, os PCN’s propõem que: “Os princípios organizadores dos conteúdos de língua portuguesa são: (USO – REFLEXÃO – USO) [...]” (PCN’s, 1998, p.65).

Não podemos deixar de mencionar aqui que os dois excertos acima são exemplos do que Biasi-Rodrigues (2009)² chama de “comportamento circular” ou “especular”. Esse comportamento se refere a uma busca, feita pelos produtores, a modelos do gênero entre os produzidos pelos seus pares. Dessa forma, os autores dos projetos 6GR2016 e 7GR2017 acima explicam os seus fenômenos de maneira muito semelhante, já que as escolhas lexicais e sintáticas de ambos se aproximam. Isto pode ser explicado pela relação de proximidade entre as pesquisas propostas, uma vez que cada subárea do conhecimento pode compartilhar um léxico específico. Biasi-Rodrigues (2009, p. 70) argumenta que o comportamento especular demonstra que os estudantes seguem um ritual de escrever privilegiando as convenções de uma determinada subárea de conhecimento, o que, segundo ela, pode “resultar em prejuízo das informações específicas de cada pesquisa”.

Outro passo retórico recorrente nos projetos analisados é o P7 - *Relatando pesquisa prévia*, que aparece em quatro projetos constituintes do *corpus*. Tal passo é utilizado para expor pesquisas realizadas anteriormente que serviram como base para a realização da pesquisa pretendida. Os mestrandos utilizam esse passo para mostrar que possuem conhecimentos de outra pesquisa que trabalha, *a priori*, com um mesmo objeto de estudo ou aspectos metodológicos semelhantes.

Devido às diferentes formas de realização do passo retórico *Relatando pesquisa prévia*, vamos analisar como os mestrandos geralmente realizam esse passo. Buscamos descobrir qual o tipo de informação que os escritores mais relatam por meio das pesquisas prévias, se são de caráter teórico, como conceitos e definições, ou metodológico, como a metodologia de uma pesquisa realizada anteriormente que pode ser replicada, ou se os autores recorrem a conclusões e resultados de pesquisas anteriores como forma de dar continuidade ao que vem sendo pesquisado em seu nicho de pesquisa.

Também analisamos as marcas linguísticas recorrentes na realização do passo retórico, além de observar de onde as informações que são relatadas são retiradas, se são de artigos de pesquisa, livros, monografias, dissertações de mestrado ou teses de doutorado. Observamos se os autores citam as pesquisas prévias de forma individual com comentários a respeito do conteúdo e/ou da relevância da obra, ou se eles citam de forma coletiva, fazendo um apanhado geral do conteúdo e/ou relevância do conjunto das pesquisas.

Das quatro ocorrências do passo retórico *Relatando pesquisa prévia* no nosso *corpus* de análise, duas apresentam a citação de suas pesquisas prévias de forma individual, ou seja, na realização do passo, os autores citam apenas uma obra de pesquisa prévia e relatam aspectos do conteúdo que fazem aquela pesquisa ser relevante para o seu estudo. As outras duas realizações do passo apresentam as obras de forma coletiva, em conjunto, sem mencionar de forma individual qual o conteúdo ou contribuição de cada uma das pesquisas relatadas para a que pretendem realizar.

Vamos ver exemplos:

² A autora faz uma breve discussão sobre o comportamento circular no gênero resumo, em que os escritores conduzem as informações de formas similares, fazendo apenas algumas alterações e acréscimos, que segundo ela, não chegam a disfarçar a similaridade que se evidencia nos exemplares.

3FON2017

Ainda sobre esta perspectiva, Carvalho (2009) **examinou** o comportamento fonético-fonológico dos róticos em posição de coda na fala de 36 informantes oriundos do norte do estado do Piauí e da capital – Teresina.

11LTX2016

No entanto, na prática universitária, isso parece não recorrer frequentemente. Queiroz, Bessa e Jales (2015) **concluem** em sua pesquisa sobre a produção textual acadêmica no curso de letras-português que professores e alunos ainda não dialogam o suficiente rumo a constituir conhecimentos de ordem teórica e prática sobre os gêneros acadêmicos recorrentes em sua área.

Como podemos observar nos excertos acima, do passo retórico *Relatando pesquisa prévia*, referente aos projetos 3FON2017 e 11LTX2016, ambos apresentam as pesquisas prévias de forma individual. O autor do projeto 3FON2017 relata os resultados obtidos em uma pesquisa de tese de doutorado e, ao apresentar a pesquisa prévia, comenta sucintamente os resultados obtidos.

A realização do P7 em 11LTX2016 também ocorre apresentando a pesquisa prévia de forma individual. O autor relata os resultados divulgados em um artigo de pesquisa e, de forma sucinta, comenta os resultados que serão úteis para a sua pesquisa. Como podemos ver nos trechos abaixo, outros mestrandos preferem relatar as obras de pesquisa prévia de forma grupal, ou seja, várias obras juntas e com comentário geral sobre a relevância de seus resultados.

4GR2017

Dentre alguns **estudos relevantes** recentes, destacam-se os trabalhos de Faraco (2008), Antunes (2007), Neves (2013), Travaglia (2004), Bagno (2004), Possenti (2003), Perini (2004).

Na realização do passo P7 acima, o pesquisador cita as obras de forma coletiva, sem explicar ou oferecer detalhes sobre os conteúdos e/ou as contribuições individuais de cada uma das obras em destaque. Além disso, todas as obras citadas são livros de aspecto teórico. Levando em conta o caráter de persuasão dos projetos de pesquisa, os mestrandos podem objetivar evidenciar, com a citação de várias obras de referência teórica, que possuem leituras clássicas e essenciais para a realização da pesquisa.

13LTX2017

Pesquisaram sobre artigos de pesquisa, resenhas, projetos de pesquisa, dentre outros, como o caso de Jucá (2006), Alves Filho e Oliveira (2017) e Silva (2017), que analisaram projetos de pesquisa e Motta-Roth e Hendges (1998) que analisaram o abstract de artigos de pesquisa, dentre outros.

No exemplo acima, o autor cita as obras de pesquisas prévias de forma coletiva, mas agrupa as pesquisas que têm um objeto de pesquisa em comum. As pesquisas prévias relatadas pelo autor de 13LTX2017 são uma dissertação de mestrado e também alguns artigos de pesquisa.

Considerações finais

Nosso estudo objetivou analisar a organização retórica da seção *Identificação do Problema de Pesquisa* de projetos de pesquisa de Linguística, identificando e descrevendo os passos retóricos recorrentes no *corpus* de análise, para, dessa forma, descobrirmos como os mestrandos de Linguística agem retoricamente quando elaboram sua *Identificação do Problema de Pesquisa*. As análises nos mostraram os nove passos retóricos mais recorrentes na seção supracitada dos projetos de pesquisa, sendo que, dentre os passos, um que ainda não havia sido descrito em pesquisas anteriores foi o *P8 – Levantando hipóteses*.

Observamos que não há nenhum passo retórico presente em todos os exemplares analisados do gênero, o que demonstra que não é possível falar em passos retóricos obrigatórios na escrita da seção *Identificação do Problema de Pesquisa*. Da mesma forma, não encontramos duas seções que possuam dois passos retóricos sequenciados exatamente na mesma ordem, o que nos mostra pouca presença de convenção retórica, por parte dos escritores, na escrita dessa seção.

Com o desenvolvimento da pesquisa, notamos que, entre os passos retóricos mais usados pelos escritores, se encontram aqueles que servem para afirmar aquilo que já é de conhecimento científico compartilhado na área de pesquisa (*P2 – Explicando um fenômeno*) e apresentar conceitos teóricos formulados por outros autores (*P3 – Definindo conceitos*). Por outro lado, há a ausência de passos retóricos que objetivam reconhecer e identificar lacunas no conhecimento e questionar ou refutar pesquisas anteriores, ou seja, não é comum, entre os projetos analisados, procurar preencher lacunas no conhecimento ou refutar pesquisas anteriores. Dessa forma, os candidatos ao mestrado, por serem, de certa forma, membros ainda iniciantes da comunidade científica, se dedicam mais à repetição e confirmação de ideias, do que à refutação delas ou à busca por encontrar lacunas no conhecimento que possam ser preenchidas com os resultados de suas pesquisas.

Reconhecemos as limitações de nossa pesquisa, como o fato de possuímos um *corpus* de análise reduzido, com apenas quatorze projetos de pesquisa. Além disso, por dispormos de pouco tempo para as análises, não pudemos investigar o contexto de produção dos pré-projetos, por meio, principalmente, de entrevistas com os escritores dos projetos de pesquisa e com seus respectivos orientadores.

Dessa forma, novas pesquisas poderão ser feitas com um *corpus* composto por mais projetos de pesquisa e com análises dos passos retóricos em outras seções do gênero. Esperamos que este estudo possa contribuir para a comunidade acadêmica, proporcionando um maior entendimento sobre como a seção *Identificação do Problema de Pesquisa* dos projetos de Linguística é construída pelos candidatos ao mestrado em Letras da UFPI, pois, dessa forma, os futuros candidatos a essa seleção poderão saber o que é esperado na seção e o que geralmente é feito em projetos que obtiveram êxito, ou seja, que foram aprovados pela banca examinadora.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, 2018.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. Da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 236p.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Retórica da ação letrada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.

_____. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 95-115.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; HEMAIS, Barbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. p. 17-31.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. *Anais...* Tubarão/SC: UNISUL, 2007. p. 729-742.

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

DIANA, Daniela. "Gêneros textuais". *Toda Matéria*. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/generos-textuais/>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A Proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTAROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

JUCÁ, D. C. N. *A organização retórica-argumentativa na seção de justificativa no gênero textual projeto de dissertação*. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

KING, Stephen. *Sobre a escrita*. Tradução Michel Teixeira. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.

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

MILLER, Carolyn R.. Gênero como ação social. In: _____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

MONTEIRO, Beatrice Nascimento. *Organização retórica e estruturação sequencial da seção de metodologia do gênero projeto de pesquisa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Piauí.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, G.R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino.

PEREZ, Luana Castro Alves. “Gêneros textuais”; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/conceito-generos-textuais.htm>>. Acesso em 3 de fevereiro de 2019.

RIO LIMA, Carolina Aurea Cunha. *Movimentos retóricos da seção de fundamentação teórica de projetos de pesquisa da subárea de Linguística*. Teresina: PIBIC, 2015. (Não publicado)

SILVA, Camila Rayssa Barbosa da. *Movimentos retóricos da seção de justificativa de pré-projetos de pesquisa da subárea de Linguística*. Teresina: PIBIC, 2015. (Não publicado)

SOUSA, Leonardo da Cunha. *Recursos léxico-gramaticais recorrentes na seção Justificativa em pré-projeto de pesquisa das subáreas de Linguística*. Teresina: PIBIC, 2017. (Não publicado)

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

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Mestrando em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Foi bolsista de Iniciação Científica Voluntária

(ICV/UFPI) e Residência Pedagógica (RP/UFPI). É membro do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora (UFPI). E-mail: jancensergio@hotmail.com

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, na área de concentração Estudos de Linguagem. É membra do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora (UFPI). É professora efetiva da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio portellaleilarachel@gmail.com

Enviado em 15/09/2019.

Aceito em 30/11/2019.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO DOS GÊNEROS PARA A ANÁLISE DAS REDES REFERENCIAIS EM NOTAS JORNALÍSTICAS

THE CONTRIBUTION OF GENRE STUDY TO THE ANALYSIS OF REFERENTIAL NETWORKS IN JOURNALISTIC NOTES

Janaica Gomes Matos
UESPI

RESUMO: O presente artigo, fruto de nosso trabalho de tese, centra-se na necessidade de discutirmos a contribuição da abordagem sociorretórica dos gêneros no que tange à análise das redes referenciais, na Linguística Textual, compatível com os pressupostos sociocognitivo-discursivos da referenciação, de maneira a se contemplar os parâmetros do gênero *nota jornalística* na construção de tais redes, as quais intervêm nos processos de recategorizações. Apoiamo-nos no modelo de Figueiredo (2003) sobre os padrões retórico-composicionais dos subgêneros das notas jornalísticas, a nota noticiosa, a nota comentário e a nota comentário relatado, as quais relacionamos ao funcionamento das categorias prototípicas de redes referenciais nesses subgêneros. Observamos certa regularidade entre elementos composicionais de tais subgêneros e a construção de determinadas redes referenciais, de forma a atenderem às diversas funções na estruturação genérica, inclusive na promoção das recategorizações.

PALAVRAS-CHAVE: redes referenciais; notas jornalísticas; recategorizações.

ABSTRACT: *This article, result of our thesis work, focuses on the need to discuss the contribution of the socio-rhetorical approach of genres regarding the analysis of referential networks in Text Linguistics, compatible with the sociocognitive-discursive assumptions of referencing to contemplate the parameters of the journalistic note genre in the construction of such networks, which intervenes in the recategorization processes. We rely on Figueiredo's model (2003) about the rhetorical-compositional patterns of journalistic note subgenres, news note, comment note and reported comment note, which we relate to the functioning of the prototypical categories of referential networks in these subgenres. Thus, we observe a certain regularity between compositional elements of these subgenres and the construction of certain referential networks, in order to meet the various functions in the generic structuring, including the promotion of recategorizations.*

KEY WORDS: *referential networks; journalistic notes; recategorizations.*

INTRODUÇÃO

No presente artigo, abordamos certas nuances do fenômeno de referência que implicam a elaboração de redes referenciais, buscando uma nova roupagem ao tratamento desse conceito, de modo a atender aos parâmetros do gênero textual e à construção das recategorizações, na confecção de notas jornalísticas.

Tendo como suporte o paradigma sociorretórico no estudo dos gêneros, constituímos a amostra em nossa tese, em função do objeto estudado no gênero *nota jornalística*, caracterizada como pequena notícia destinada à informação rápida. Retomamos o estudo dos padrões retórico-composicionais das notas jornalísticas realizado por Figueiredo (2003), que as classifica em três (3) subgêneros: a nota noticiosa, a nota comentário e a nota comentário relatado. Assim, analisamos quarenta (40) exemplares de notas provenientes de vários jornais e revistas *on-line*, entretanto distribuímo-las em apenas dois (2) padrões de subgêneros, em notas noticiosas e em notas opinativas, de modo a analisarmos vinte (20) notas de cada tipo.

À luz da referência, discutimos o tratamento dado às redes referenciais, explicando os fundamentos desta noção e apresentando nossa análise do fenômeno sob tais moldes genéricos.

1.0 QUE SÃO AS REDES REFERENCIAIS?

Ao contrário de perspectivas teóricas sempre voltadas para um âmbito mais formal da referência nos textos (como a noção clássica de nexos coesivos de Halliday e Hasan (1976)), ou até mesmo da visão de *cadeias referenciais* na literatura da referência (presa à menção das expressões no cotexto (MARCUSCHI, 2008; KOCH E ELIAS, 2010, RONCARATI, 2010)), propomos a abordagem das *redes referenciais* em perspectiva sociocognitivo-discursiva, condizente com os recentes pressupostos de pesquisas do grupo Protexito, do qual fazemos parte.

Tais estudos passam a incorporar novas concepções que focalizam outros estratos linguísticos, além das expressões nominais, que competem para a construção da referência; do mesmo modo que outros fatores são observados, tais como a participação e integração dos elementos não linguísticos na construção da referência, mais voltados para a cognição social. Por conta disso, emergem discussões ligadas, por exemplo, à inerência de aspectos multimodais ao texto, à construção referencial sem menção explícita de expressões designadoras de referentes, bem como à não linearidade na construção do referente na leitura, no contexto das práticas sociais intersubjetivas que atribuem significações ao mundo, conforme afirmam Mondada e Dubois (2003).

Seguindo essa vertente epistemológica, conforme nossa proposta em Matos (2018), as *redes referenciais* são definidas como entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. Dessa forma, tais redes são formadas por nódulos ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como *links*, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência. Com isso,

no plano do cotexto, as construções das redes de referentes não decorrem somente da edificação das unidades lexicais que os designam, mas também se constituem de diversas pistas deixadas, competentemente, pelo produtor do texto, chegando a dispensar, em frequentes casos, a explicitação da própria nomeação das entidades sob uma superfície textual em linearidade. As relações entre os referentes não são apenas léxico-semânticas, mas podem ser diversas, sobretudo, sociocognitivo-discursivas. Por esse motivo, não privilegiamos somente as ligações semânticas ou gramaticais, embora elas façam parte de nossa análise. E, em conformidade com o que discutiremos adiante, sugerimos que as redes possam ser divisadas e categorizadas sob o parâmetro funcional na composição das unidades retóricas do gênero, em moldagem a ele.

Sob tais pilares, a recategorização significa a evolução cognitivo-discursiva dos referentes, que se atesta de modo contínuo no texto (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO (2014). Isto porque, uma vez introduzidos no texto, a tendência natural dos referentes é evoluírem no decorrer de um texto, pois seus sentidos se transformam à medida que o texto progride. Na verdade, estas modificações dos referentes ocorrem ancoradas em índices cotextuais de vários tipos, embora, na maioria das vezes, ocorram mediante as expressões referenciais nas redes, as quais tendem a atuar de modo complexo, em agregação a uma multiplicidade de fatores e elementos linguísticos e não linguísticos, capazes de trazer coerência ao texto, graças à capacidade inferencial dos enunciatários. Vejamos então um exemplo disso:

(1) italofabris@programapanico Vovó, porque você não se candidata a presidência? Já [sic!] tem um vampiro, só está faltando a múmia!! about 16 hours ago via web in reply to programapanico Retweeted by programapanico and 100+ others. (Disponível em: <http://twitter.com/PROGRAMAPANICO>. Acesso em 25/2/2010, extraído de Lima e Feltes, 2013)

Com a referência à “vampiro”, no texto acima, o leitor deverá remeter a “José Serra”, o qual não vem lexicalizado, porém construído na subjacência do texto. Em conformidade com Lima e Feltes (2013), a primeira coisa a se realçar é o conjunto de termos linguísticos que constituem a indagação inicial da postagem a evocarem, cognitivamente, uma série de conhecimentos para sua efetiva leitura, dentre os quais sobre a “eleição política”, do qual é constitutivo o elemento “candidato à presidência”. Em conexão implícita a esse esquema mental, está envolvido todo um saber do leitor sobre a concorrência a um cargo público. A este conhecimento, atrela-se o modelo cultural de regime político presidencial do Brasil e o saber socialmente compartilhado quanto à Operação Vampiro – uma operação da Polícia Federal em 2004, que investigou fraudes de funcionários do Ministério da Saúde, com a suposta conivência de José Serra, à época em que foi ministro. É nesse cenário que se hipotetiza a ancoragem de “José Serra” recategorizado como “vampiro”, uma vez que seu sentido foi alterado, embora seu nome não tenha sido homologado no texto. Nessa complexa rede associativa, podemos ainda incluir o conhecimento leitor acerca dos “filmes de terror”, nos quais se ancoram os termos “vampiro” e “múmia”, estabelecendo laços mútuos discursivamente. Por outro lado, ligações metonímicas estão na base da compreensão linguístico-cognitiva das relações entre “José Serra” e “vampiro” (= membro pela ação fraudulenta apurada pela Operação Vampiro), dentre outras prováveis associações

que tornam possíveis as recategorizações.

Este exemplo nos mostra que a ancoragem dos referentes evolutivos no texto é formada de uma grande rede de associações, algo que se engaja, plausivelmente, na noção que propomos para as redes referenciais enquanto entrelaçamento de sentidos na construção de referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si.

2 A ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA DOS GÊNEROS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DAS REDES REFERENCIAIS

Indiscutivelmente, é imensa a relevância dos estudos sobre os gêneros, particularmente na Linguística Textual, de forma que, atualmente, eles vêm sendo tomados, em inúmeras pesquisas, como parâmetros investigativos de fenômenos do texto e do discurso, pressupondo-se que eles influenciam ou impõem certas formas de manifestação contextual desses fenômenos. Neste veio de pesquisas, é que Roncarati (2010) revela que as configurações de tessituras referenciais, incluindo as estratégias de referenciação pelas quais elas são tecidas, tendem a ser guiadas, até certo ponto, pelo gênero textual, o qual se integra aos contextos sociais, intercognitivos e culturais de enunciação.

Uma vez tendo como propósito geral de nossa tese mostrar a contribuição do estudo dos gêneros em favor da análise de redes referenciais, nós sugerimos parâmetros do gênero que tragam à tona o funcionamento das redes referenciais na construção dos sentidos, assim como observamos a intervenção das redes nos processos de recategorizações em notas jornalísticas. Então, tais parâmetros genéricos nos ofereceram a possibilidade de vislumbramos certa previsibilidade de redes referenciais regulares na configuração dos subgêneros¹ das notas jornalísticas, bem como nos permitiram observarmos as possibilidades de interveniência das redes nos percursos evolutivos dos referentes destes subgêneros.

Neste contexto, a abordagem sociorretórica dos gêneros muito se harmonizou com a nossa perspectiva de referenciação no estudo das redes. Ela possui em comum com a referenciação a ênfase no caráter social da linguagem. Em seu bojo, a perspectiva sociorretórica concebe os gêneros como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam os modos de ação típicos de inúmeras situações sociais.

Figueiredo (2003), por sua vez, inspira-se no modelo analítico de Swales (1990), intitulado CARS (*creating a research space*), o qual aponta modelos ancorados em movimentos (que espelham os objetivos traçados para se atingir propósitos comunicativos do gênero) e passos (sequências retóricas destinadas a cumprir cada propósito almejado) na estruturação de determinados textos acadêmicos, o que reflete as práticas discursivas deste tipo de comunidade.

Deste modo, a partir do modelo de Swales (1990), a autora Figueiredo (2003) busca conjugar

¹ Por *subgêneros* entende-se uma colônia de gêneros, todos agrupados em torno de um mesmo propósito comunicativo geral, consoante o que foi colocado por Bhatia (2003). Assim é que se tornou viável a sugestão de Figueiredo (2003) no tocante aos subgêneros da nota jornalística, os quais são caracterizados mediante suas peculiaridades, a despeito de sua característica mais geral, na medida em que significam subpropósitos (narrar um fato ou opinar sobre ele), como pequenas alterações de um propósito maior (fornecer uma notícia breve).

os aspectos funcionais e estruturais entre o jornal e a nota jornalística. Analisando o gênero *nota* por seu conceito mais típico, que é o de ser uma “notícia curta” (manual da Folha de São Paulo, 1998), a autora o contrapõe, em termos definicionais, à notícia mediante o tratamento dado a ela por diversos autores da área da Comunicação. Um dos autores citados pela autora é Lage (1993, p. 16), que define notícia como “relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”, em clara alusão ao princípio da pirâmide invertida, como técnica jornalística de elaboração estrutural da notícia.

No que se refere à nota, Figueiredo (2003) conclui, em sua dissertação, que se trata de um gênero estável, com base nas características que possui e no modo como circula em seu suporte, tanto em colunas quanto no corpo do jornal. Figueiredo (2003) defende que haja três subgêneros da nota jornalística, tendo em vista seus papéis nesse tipo de comunidade discursiva: a *nota noticiosa* (relato sintético da notícia), a *nota comentário* (apresenta um ponto de vista do escritor/jornalista sobre um fato, oscilando entre a análise e a opinião) e a *nota comentário relatado* (relato do ponto de vista de algum opinante diante de determinado fato). Embora Figueiredo (2003) tenha exposto a nota em subgêneros particulares, a autora frisa também as possibilidades de heterogeneidade entre tais subtipos, podendo ocorrer composições variadas, mesclando a notícia com os comentários, ou combinando os comentários com unidades da notícia.

Nós, porém, consideramos os tipos elencados apenas como dois subgêneros: a *nota noticiosa* e a *nota opinativa*, uma vez que vemos muito mais semelhanças do que diferenças entre a nota comentário e a comentário relatado em termos de estruturas e funções de ambas (critérios utilizados pela autora); preferimos então considerá-las como notas do tipo opinativo em nossa análise, visto que tanto um tipo quanto outro sustentam-se sob bases argumentativas.

Entretanto, mais do que explicar nossa distinção com relação à classificação desta autora, pretendemos aqui demonstrar que as redes referenciais se conformam aos propósitos dos subgêneros noticioso e opinativo na construção dos sentidos, inclusive efetuando recategorizações referenciais de variados tipos, a partir de inúmeras possibilidades de relações entre as entidades textuais.

3 EXEMPLO DE RELAÇÕES ENTRE AS ESTRUTURAS RETÓRICAS DA NOTA NOTICIOSA E AS REDES REFERENCIAIS

Neste trabalho, não haverá espaço suficiente para explicarmos a densa esquematização retórico-composicional das notas segundo Figueiredo (2003), com as definições de todos os movimentos e passos retóricos, ao modo de Swales (1990). Por isso, mostraremos apenas nossa adaptação às possibilidades de configurações de redes referenciais prototípicas de tais subgêneros, a começar pela nota noticiosa:

Quadro 1- Exemplo de análise retórico-composicional da nota noticiosa

MOVIMENTOS	TEXTO	PASSOS
<i>Identificar a nota</i>	ASSALTO	<i>Categorizar a nota</i>
	Passageiros de vans recuperam bens	<i>Identificar aspecto mais saliente</i>
<i>Sumariizar a notícia</i>	Alcinei Gonçalves e Leandro Silva Barroso, ambos de 19 anos	<i>Citar o elemento desencadeador do fato</i>
	roubaram joias, dinheiro e cartões de crédito	<i>Citar o fato</i>
	de passageiros de uma van	<i>Citar o elemento afetado pelo fato</i>
	no percurso entre Alcântara e a praça 15, no Rio	<i>Situar o fato</i>
<i>Agregar informações complementares</i>	De acordo com PMs, os assaltantes chegaram a descer do veículo, mas o motorista viu um carro de polícia e avisou sobre o assalto. Os dois ladrões foram presos e os cinco passageiros recuperaram seus pertences.	<i>Apresentar desdobramento do fato</i>

Fonte: Figueiredo (2003, p. 87) (Jornal do Brasil, 07/01/00)

Neste texto, podemos ver que há certos elementos regulares na estrutura retórica, especialmente o fato que origina a nota (Figueiredo (2003) ressalta-o como elemento constante nessa estrutura, com 100% de frequência²), além do elemento desencadeador do fato, do elemento afetado pelo fato e de elementos contextualizadores do fato, dentre outros assemelhados às unidades básicas (*lead*) de uma notícia. No entanto, a autora adverte que nem todas as notas noticiosas apresentam sempre todos os elementos, nem todos os movimentos e passos retóricos, numa mesma ocorrência deste gênero, com exceção do movimento básico, que possui como objetivo identificar a informação essencial da nota, que pressupõe sempre a existência de um fato. O corolário disso, para nossa análise, é a consideração de que todos os referentes da nota se prendem, de uma forma, ou de outra, a esse fato ou evento principal, o que faz disso um pontapé inicial para a compreensão de como as redes se formam do ponto de vista da construção do gênero. Note-se que aqui nos referimos somente à previsão de ancoragem das redes no gênero, e não a toda uma multiplicidade de ancoragens sociocognitivo-discursivas que elas podem suscitar indefinidamente.

Ademais, o fato central é por nós examinado, sobretudo, como um potencial referente, nem sempre vindo expresso literalmente no texto, podendo ser apenas gestado pelas redes, sem ser de fato mencionado. O fato também pode ser nominalizado por um rótulo (CONTE, 2003), muito embora tenha sido construído enquanto referente no texto de maneira disforme, ou apenas “embrionária” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014), consoante os pressupostos da referenciação.

Quanto aos passos retóricos do quadro 1, relativos à categorização da nota e à identificação de pontos mais salientes, Figueiredo (2003) afirma que eles se destinam à generalização do texto. Os recursos informacionais realizados a partir destes movimentos enquadram o texto em um determinado campo de interesses para o leitor. Estes movimentos podem ser desenvolvidos conjunta ou alternativamente, havendo também casos de notas sem ambos. O primeiro passo citado se representa, em

² Este é um fator crucial para a construção das redes referenciais baseada no fato enquanto referente-âncora mais geral no gênero, uma vez que também atestamos essa constante na análise de dados de nossa tese.

termos formais, pela expressão denominada de “cartola” no jargão jornalístico, realizada por uma ou mais palavras que determinam um campo temático de inserção da nota (nomes geográficos, nomes de campos científicos, de temas já conhecidos do leitor, ou até de pessoas em evidência na mídia). Um exemplo disso é a cartola da nota acima, “assalto”, que é um tema bastante corriqueiro no noticiário brasileiro, portanto, conhecido dos leitores. Assim sendo, o papel que cabe a estas expressões é o de encapsular os referentes mediante rotulações, trazendo modificações, ou o de introduzi-los, tornando-se o ponto de partida para as evoluções destes referentes.

No segundo passo, o título da nota tem a função de chamar a atenção do leitor, o que nem sempre corresponde a um resumo do conteúdo do texto, sendo, mais propriamente, o momento em que o escritor apresenta o aspecto mais saliente da nota. Na ilustração anterior, tal passo é expresso pela oração “Passageiros de vans recuperam bens”, a qual não representa o fato em si, mas sim o desdobramento desse fato, conforme se comprova no decorrer do texto. Isto quer dizer que a informação de saliência fornecida pelo escritor foi a questão de os passageiros assaltados terem seus pertences de volta, o que raramente acontece na incidência de um assalto. Logo, esta informação recategoriza o fato e também elementos que a ele se unem, acrescentando-lhes informações.

Em matéria jornalística, sabemos que títulos, figuras e ilustrações são comumente preditivos em relação ao conteúdo posterior do texto. Tal antecipação ocorre pelo conhecimento prévio acerca de fatos já acontecidos, ou que vêm circulando nos meios públicos de divulgação, o que se explica pela pressuposição dos jornalistas quanto ao compartilhamento social dos fatos com os leitores dentro de uma mesma comunidade. Por isso, segundo Van Dijk (2012), a estratégia de apresentar entidades de notícias como algo já conhecido ou esperado pelo interlocutor é bastante recorrente. Assim, na verificação de nosso objeto de estudo, percebemos que os elementos referenciais que realizam esta generalização sobre o texto predizem certos conteúdos, muitos deles em sugestiva relação com o tópico central. A nosso ver, mesmo que tais elementos não sejam em si mesmos prototípicos do gênero - visto que são ligados mais ao tópico textual do que propriamente a elementos peculiares das notas de jornal - interpretamos que tais unidades tendem a equivaler, em última instância, à antecipação de elementos que orbitam em torno do fato, de uma forma ou de outra. Logo, eles são elementos da notícia sumarizada, ou são elementos que a ela agregam informações complementares, em conformidade com os movimentos retóricos deste subtipo. Assim é que, no quadro 1, pode-se prever que o “assalto” que categoriza a nota funciona como o *fato central*, assim como “os passageiros de vans” adquirem o papel composicional de *elemento afetado pelo fato* (elemento sobre o qual uma ação, fenômeno ou processo incide, segundo Figueiredo (2003)). De igual modo, pode-se julgar que o *elemento desencadeador do fato* (componente inumano ou humano que desencadeia um processo relatado como o fato da notícia) são os referentes “Alcinei Gonçalves e Leandro Silva Barroso, ambos de 19 anos”, algo que será comprovado, ou poderá ser refutado na leitura subsequente do texto, mediante suas modificações ao longo de sua continuação, que irão confirmar ou desconfirmar tais traços.

Por isso, em muitas vezes, a identificação que se faz do referente, tanto de seu sentido quanto de seu papel no gênero, pode parecer mais ou menos clara ou previsível num primeiro lance de leitura do título; ao passo que, em outras, parece não ser, talvez pela indefinição do referente nesse momento.

Desse modo, é presumível, de antemão, que a cartola que categoriza a nota por meio do rótulo “assalto” represente o acontecimento principal de que se falará no texto, algo que, de fato, confirma-se em seu porvir, ao se acrescentarem informações sobre o referente, corroborando nosso conhecimento episódico sobre a ocorrência de um assalto como um fato. Porém, nem sempre isso se mostra tão claro numa categorização, sendo necessária, às vezes, a leitura de uma parte do texto, ou mesmo a leitura de sua totalidade, para que o referente e seu sentido sejam reprocessados, tal como se afirma sobre a não linearidade da construção da referência.

4 EXEMPLO DE RELAÇÕES ENTRE AS ESTRUTURAS RETÓRICAS DA NOTA OPINATIVA E AS REDES REFERENCIAIS

Observamos que o exemplo seguinte expõe elementos prototípicos de uma nota opinativa pela ocorrência da menção de um fato que origina, comumente, uma opinião e dela será suscitado o argumento que a sustentará. Assim, o que compõe, basicamente, um modelo opinativo de nota é um comentário com teor de opinião sobre determinado fato, e este, por sua vez, segue-se de dados ou argumentos que o defendem. Já em textos menos prototípicos, havemos de observar que nem sempre os argumentos constam na nota, por exemplo.

Quadro 2- Exemplo de análise retórico-composicional da nota opinativa

MOVIMENTOS	TEXTO	PASSOS
<i>Identificar a nota</i>		<i>Ilustrar a nota com fotografia ou desenho ou gráfico</i>
	Para Eugênio Aragão, escolha de Flávia Piovesan é tentativa de legitimar governo Temer.	<i>Identificar aspecto mais saliente</i>
<i>Introduzir comentário</i>	Para o ex-ministro da Justiça, Eugênio Aragão	<i>Identificar opinante</i>
	O convite à jurista Flávia Piovesan para assumir a Secretaria de Direitos Humanos é a prova de que o governo Temer “precisa de pessoas para legitimá-lo”.	<i>Relatar posicionamento</i>
<i>Fundamentar comentário</i>	A professora é benquista entre juristas ligados aos governos Dilma e Lula. Aragão imagina que Flávia tenha aceitado o cargo por pensar “antes eu do que um aventureiro”.	<i>Relatar argumento(s) que sustenta(m) o posicionamento</i>

Fonte: (Jornal O Estadão, Por Beatriz Bulla, 18/05/2016)

Na primeira parte retórica do texto, o elemento de predição inicial, inaugurado por uma dupla semiose verbal e não verbal (fotografia), é “*Eugênio Aragão*”. Como uma pista não verbal de que ele é o opinante, mostra-se a imagem de um homem gesticulando, o que pode sugerir o ato de argumentar. Dentre as marcas verbais de que ele é o opinante, ao se dizer “*Para Eugênio Aragão*”, atribui-se a ele a

voz subjetiva sobre determinado acontecimento, “*escolha de Flávia Piovesan*”.

Esta expressão origina também a rede relativa ao elemento do fato explicitamente nomeado: “*Flávia Piovesan*”, a qual se torna o alvo da opinião: “[*escolha de Flávia Piovesan*] é tentativa de legitimar governo *Temer*”. Assim sendo, ao leitor será possível predizer, consoante o foco do título da nota, que “*Flávia Piovesan*”, bem como o “*governo do presidente Temer*” são prováveis elementos componentes do fato, os quais podemos previamente conhecer através de nossos saberes político-sociais sobre o Brasil.

Destarte, a compreensão da teia referencial de Flávia Piovesan tomará por pressuposto aquilo que se pode inferir do fato de que ela participa, considerando-se a sua associação com a rede do opinante e de sua posição. Com isso, há uma quase fusão entre o fato e a opinião que nele se concentra, pois há elementos que se sobrepõem a ambos, sendo compreendidos de maneira intrínseca, de modo tal que não há como entender um sem recorrer ao entendimento mútuo de outro, dentro do contexto discursivo. Por exemplo, ao se mencionar diretamente a opinião sobre “a tentativa de legitimação do governo” não há como não a associar ao evento da “escolha de Flávia” e vice-versa. Sob outros termos, a intenção geral desta nota não é somente relatar simplesmente um fato, mas, sobretudo, associá-lo a um teor opinativo, de modo que um referente contém elementos do outro.

O opinante tende, assim, a apreciar “*Flávia Piovesan*” de maneira positiva, relacionando-a ao fato, em detrimento do “*governo Temer*”, introduzido na qualidade de governo ilegítimo, pelo posicionamento do opinante. Em outras palavras, desse modo, atribui-se um juízo de valor negativo ao referente “*Temer*” e modifica-se, por acréscimo de informações, o estatuto de “*Flávia Piovesan*”, positivamente, em sentido contrário a *Temer*. Outro recurso que dá força à avaliação sobre Flávia é, a nosso ver, a própria recategorização visual do opinante, traduzido visualmente em uma postura de ajuizamento.

Com isso, chamamos a atenção para a questão de que o comentário tecido em torno do evento gerador do quadro (2) acrescentou juízos avaliativos que puderam se refletir nos elementos de natureza referencial contiguamente envolvidos, e estes causaram, indiretamente, a recategorização do elemento “*Flávia Piovesan*”, como num “efeito dominó”. Tal elemento, por sua vez, foi retomado como “a jurista” e “a professora benquista”, homologando-se as predicções que lhe foram conferidas ao longo do texto, pelo auxílio dos elementos não referenciais e das porções do texto, bem como pela intrincada dependência entre as demais redes de referência, as quais ajudam na elaboração dos argumentos que sustentam o posicionamento, portanto, amoldando-se à unidade retórica do gênero e provocando sentidos cambiantes em torno de “*Flávia*”.

Esta interconexão dos referentes, em que um é avaliado positiva ou negativamente, em relação com outro, fazendo-o evoluir no texto, é uma das possibilidades que observamos sobre a interve-niência das relações entre referentes em situação de contiguidade, no que tange às recategorizações avaliativas.

O jornalista assim negocia uma ressignificação do fato e seus elementos implicados, pela busca da adesão de seu interlocutor a determinadas interpretações, participando desta construção as condições de produção da nota no ambiente sociopolítico em que foi escrita. Isto nos permite dizer que os sentidos dos elementos se movem a partir de uma intrínseca relação com fatores de diversas ordens, em meio a um balanceamento entre acréscimos e confirmações de sentidos na leitura operados dentro

dessas redes, para garantir a evolução referencial e textual.

Não julgamos redundante rememorarmos que certas redes, ainda que não mencionadas e representadas em determinados momentos do texto, fazem parte da (re)construção intercognitiva do enunciado. Podemos relatar o caso dos referentes “*Lula e Dilma*”, os quais acreditamos que já poderiam ser resgatados pela memória discursiva a qualquer momento no texto, antes mesmo de serem expostos à superfície textual; no entanto, a função deles, no plano retórico, deriva dos argumentos que amparam a opinião, ajudando a confirmar o traço de Flávia como uma das pessoas a legitimarem o governo Temer, segundo o ponto de vista do opinante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que expusemos, podemos considerar certas características relevantes do fenômeno das redes referenciais. Assinalamos que as teias de referentes podem ser erigidas não somente por aquilo que emerge na superfície linguística, mas especialmente, pelo que o leitor pode captar inferencialmente, por variados indícios do cotexto. Além disso, das redes se extraem muito mais do que interconexões puramente semânticas ou gramaticais, tal como se entende numa visão puramente coesiva ou formalista da referência.

Tendo o gênero nota jornalística como norteador do construto das redes referenciais, afirmamos que elas são extremamente dinâmicas e amoldáveis, de modo que há certo grau de previsibilidade das categorias de redes correlacionadas a determinados elementos de construção prototípica deste gênero estudado. Com isso, acreditamos que a análise das redes atreladas ao gênero seja uma forma de explicar como tais referentes se interligam mediante propósitos. Nisto verificamos que as categorias de redes que atendem às diversas funções na estruturação genérica fornecem variadas informações aos referentes, acarretando suas evoluções dentro dessa complexa rede de interação.

REFERÊNCIAS

BHATIA, Vijay. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica. (orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2001, p.159-195.

CAVALCANTE, Mônica. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica. *Coerência, referência e ensino*. SP: Cortez, 2014.

CONTE, Maria Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (orgs.) *Referenciação*. São Paulo; Contexto (Coleção Clássicos da Linguística), 2003, p. 177-190.

FIGUEIREDO, Lisette Fernandes. *A nota jornalística no Jornal do Brasil: um estudo do gênero textual e de sua função no jornal*. 133f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2003.

- FOLHA de SÃO PAULO. *Novo Manual da redação*. 8 ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1998.
- HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqayia. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAGE, Nilton. *Estrutura da notícia*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Silvana Maria Calixto de; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, Mônica; LIMA, Silvana (orgs.) *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATOS, Janaica Gomes. *As redes referenciais na construção de notas jornalísticas*. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- RONCARATI, Cláudia. *Cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- VAN DIJK, Teun. *Contexto e discurso: uma abordagem sociocognitiva*. SP: Contexto, 2012.

Janaica Gomes Matos

Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atuou como professora substituta do curso de Letras da UVA e, atualmente, leciona como professora assistente do curso de Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do grupo de pesquisa PROTEXTO, sediado na UFC e liderado pela profa. Dra. Mônica Cavalcante.
Email:janaicagomes@gmail.com

Enviado em 15/09/2019.

Aceito em 30/11/2019.

O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER E ANALISAR AS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA PORTUGUESA

CHRONIC TEXTUAL GENDER AND THE DIDACTIC SEQUENCES: A PROPOSAL TO DEVELOP AND ANALYZE PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING

Ida Maria Marins.
Thuanne Souza Jahnke
UNIPAMPA

Resumo: O presente texto apresenta uma proposta de trabalho com o gênero textual crônica e o uso da metodologia das sequências didáticas, desenvolvida pelo grupo de Genebra. Após exposição da proposta é realizada uma análise e discussão das aprendizagens desenvolvidas por alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jaguarão/RS, as quais indicaram a relevância da metodologia no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Palavras-chave: Gênero crônica, sequências didáticas, aprendizagem, língua portuguesa.

Abstract: This paper presents a work proposal with the chronic textual gender and the didactic sequences methodology, developed by the Genebra group. After exposition of the proposal, an analysis and discussion of the learning developed by elementary students of a public school in the city of Jaguarão/RS is performed, which indicated the relevance of the methodology in the development of the students' language skills.

Key-words: Chronic gender, didactic sequences, learning, portuguese language.

INTRODUÇÃO

A necessidade de investigar práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com os gêneros textuais é cada vez mais premente. As avaliações realizadas pelo governo federal: ENEM, SAEB, Prova Brasil, indicam o quanto os alunos das escolas de educação básica apresentam dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. Isso parece revelador da situação de ensino das escolas que,

no caso da língua portuguesa, ainda privilegia a gramática prescritiva como objeto para desenvolver as aulas de língua. Os gêneros textuais são os instrumentos que viabilizam o trabalho com a língua em uso ou, como afirma Marcuschi (2011, p. 19), fazem parte de uma categoria essencial “para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística”. O texto, conforme afirmado nos PCN (1998) e na atual BNCC (2017), é a unidade base do trabalho com a língua. Sabemos que todo texto se realiza em um determinado gênero, e que esse transcende ao mero trabalho com os aspectos linguísticos; ele traz à tona aspectos discursivos que a gramática puramente não dá conta. É necessário considerar as condições de produção dos textos, suas esferas de circulação e de produção de sentidos.

Trabalhar os aspectos linguísticos e discursivos, presentes nos gêneros textuais são, hoje, um desafio para os professores de língua, e cabe à universidade desenvolver projetos de formação inicial e continuada que promovam esse conhecimento, dando condições para que os acadêmicos de Letras e os profissionais das escolas apropriem-se das atuais indicações teórico-metodológicas e tornem-se agentes/atores competentes para colocar em prática a abordagem do trabalho com os gêneros textuais.

Pensando no papel e no compromisso da universidade relativamente à execução de projetos que promovam a qualificação do ensino na educação básica, apresentou-se, nos anos de 2016 e 2017, um projeto de extensão e ensino intitulado: *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros textuais e a dinâmica das sequências didáticas*. Esse projeto foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Jaguarão/RS, com alunos de 9º ano e teve como aplicadores bolsistas do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Na sua primeira versão, em 2016, foi apresentado à escola um subprojeto vinculado ao projeto citado acima, cuja proposta foi a de trabalhar o gênero textual crônica e resultou no subprojeto *Cronicar: lidando com o gênero em sala de aula*. O objetivo desse artigo é o de apresentar como esse trabalho aconteceu, os objetivos traçados e os resultados alcançados, tendo em vista o gênero textual escolhido e a utilização da metodologia das sequências didáticas, proposta pelos teóricos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

O trabalho que apresentamos a seguir se organizará nas partes: i) os gêneros textuais e as sequências didáticas; ii) metodologia de trabalho; iii) resultados e discussões; iv) considerações finais.

GÊNEROS TEXTUAIS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nas últimas décadas, estudiosos vêm fomentando discussões sobre o trabalho com os gêneros textuais na escola. São pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua materna que acarretam diferentes reflexões na esfera acadêmica, no que concerne à teoria e à prática. Sabemos que o ensino de língua no Brasil tem manifestado problemas, como: necessidade de políticas públicas de investimento educacional, desvalorização do professor, salários baixos, escassez de materiais de trabalho no ambiente escolar, carência de preparação e capacitação de professores, falta de formação na área de atuação e, também, resistência a mudanças de métodos, denotada no ensino tradicional.

Atualmente, existem muitos pesquisadores interessados pelo campo da linguagem, principal-

mente no que diz respeito ao ensino da língua materna, tais como Bronckart (1999, 2008) Geraldini (1991), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), Rojo (2001), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), dentre tantos outros. Autores que se aproximam, ao explorarem os gêneros textuais como um objeto de ensino e de análise. Para além das pesquisas, encontramos nos documentos oficiais: PCN (1998) e BNCC (2017) a orientação de que o trabalho com os gêneros textuais deve ser tomado como o centro, o principal objeto de todas as práticas que envolvem o ensino de língua. Ambos os documentos visam auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, promovendo a autonomia e a aprendizagem do aluno. Para tanto, defendem que é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que o indivíduo desenvolve a competência discursiva para falar, escutar, escrever e ler nas diferentes situações sociais. Também, esses documentos têm como meta contribuir no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, orientando o professor sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para desenvolver as suas capacidades linguístico-discursivas. Dessa maneira, o educando estará preparado para interagir de forma reflexiva com o mundo a sua volta.

Segundo Marcuschi (2008), a língua é um conjunto de práticas sociais, cognitivas e discursivas, situadas historicamente. Para o autor, a linguagem é parte da existência humana, a vivência do homem manifesta-se em forma de gêneros, que se materializam em textos. Por tanto, a língua é uma “atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.163). Consequentemente, os gêneros são ações sociais que facilitam as relações sociocognitivas dos seres humanos, no que concerne à linguagem. Para Marcuschi, os gêneros textuais são

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essas atividades discursivas e sociais, designadas pelo autor como gêneros textuais, manifestam-se de forma ativa no cotidiano das pessoas, em situações reais e autênticas do uso da língua. “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30). Ainda o autor afirma que “o funcionamento da língua no dia a dia, é um processo de integração social” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Sendo assim, ao referir-se às aulas de língua portuguesa faz uma reflexão sobre a linguagem e a cultura, e coloca que o seu ensino deve ultrapassar o sistema interno da língua, a atividade comunicativa e informacional.

Em consonância com o autor, os documentos oficiais: PCN e a BNCC reiteram que a linguagem é uma atividade discursiva e a língua um sistema linguístico que só significa o mundo e a sociedade em contextos reais de uso. O discurso, ao ser realizado, materializa-se discursiva e linguisticamente em textos, ou seja, em gêneros que são manifestações da linguagem em uso. Ao referir-se aos gêneros, os PCN afirmam que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Marcuschi (2008) afirma que, assim como a língua passa por mudanças ao decorrer da história, os gêneros textuais, que retratam as ações sociais transformam-se, renovam-se e podem desaparecer, como também surgem novos, à medida que a sociedade em que circulam muda e se transforma. Assim sendo, os gêneros são “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI 2008, p. 190). Esse instrumento comunicativo, caracterizado por sua concretude, localização histórica e social, ao apresentar-se culturalmente sensível, recorrente e relativamente estável, no tocante ao estilo e à composição, conforme o autor, possui “propósitos específicos como forma de ação social” (2008, p.198). Diante disso, os documentos oficiais recomendam que as atividades de ensino – recepção e produção oral/escrita de textos - contemplem a diversidade de gêneros, permitindo ao aluno situações de aprendizagem no interior das práticas sociais, ao promover um ensino contextualizado e vasto, frente aos diversos gêneros circundantes na sociedade.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Portanto, os gêneros são o objeto da prática pedagógica por retratarem os diversos âmbitos sociais, nos quais a relação discursiva é produzida. Os PCN (1998) e a BNCC (2017), apoiados na teoria dos gêneros de Bakhtin (1992) reconhecem que os gêneros textuais são organizados dentro de uma limitação de essência temática, composicional e estilista, tais elementos indicarão a qual gênero o texto pertence. O ensino de língua portuguesa precisa ser conduzido com base em práticas discursivas que façam com que o aluno identifique os diferentes gêneros e textos, que o aprendiz seja capaz de desenvolver suas habilidades linguísticas no meio do corpo social, tornando-se sujeitos críticos e conscientes.

Mas como pensar metodologicamente o ensino da língua portuguesa, tendo como objeto privilegiado de trabalho, em sala de aula, os gêneros textuais?

Os pesquisadores da Escola de Genebra Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim

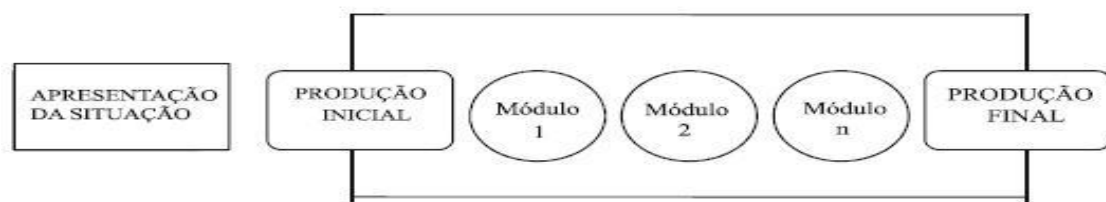
Dolz, A. Pasquier, entre outros, dedicaram-se a estudos sobre o interacionismo sócio-discursivo, direcionado ao ensino de francês. Esses trabalhos visavam mudar certas práticas reconhecidas como “tradicionais” e rever a formação de professores de língua materna. A abordagem sugerida pela Escola de Genebra era voltada para a diversidade de textos, seus contextos de produção, dando ênfase nos fatores histórico-sociais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentro da perspectiva sociocognitivista-interacionista pensam a língua do ponto de vista interacional, considerando o contexto histórico e social da linguagem. A proposta com as *Sequências Didáticas (SD)*, recomendada pelos pesquisadores, sugere o trabalho com a língua na escola a partir de gêneros orais e escritos de forma organizada, e através de atividades para desenvolver um conjunto de habilidades do aprendiz. O modelo didático dos autores permite ao aluno pôr em prática aspectos da linguagem já internalizados e, inclusive, os que ele conhece e não domina, assim como novas práticas de linguagem, proporcionando um melhor aprendizado e compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas de língua materna. Assim sendo, os autores definem a Sequência Didática como:

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A metodologia da Sequência Didática para o ensino de gêneros, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetiva o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com um conjunto de atividades organizadas, sistematicamente, em torno do gênero textual, considerando a comunicação em situação real, seu contexto de produção, circulação e recepção. Reportando-nos ao ensino no Brasil, a Sequência Didática permite ao professor direcionar seu trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, por intermédio dos gêneros textuais, aspirando o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e, principalmente, ao uso da língua em diversas situações comunicativas de seu cotidiano. Os procedimentos e as etapas do planejamento seguem a ordem ilustrada na Figura 1, na qual Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) designam a *estrutura de base*.

Figura 1 – Esquema das Sequências Didáticas



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98

Ao analisarmos a Figura 1, vemos uma proposta de atividades ordenadas de forma sistemática; parte de uma produção inicial para chegar à produção final. A partir da *apresentação da situação* é anun-

ciado e exposto qual gênero oral ou escrito os alunos irão trabalhar; em seguida, realizam a *produção inicial*. Como consequência dessa primeira etapa, o professor consegue perceber as capacidades que o aluno já possui, e as que deve adquirir. Dessa forma, o professor será capaz de adequar e estabelecer quais atividades farão parte dos *módulos*, que funcionam como minimizadores ou solucionadores das dificuldades apresentadas na produção inicial. Logo, é na *produção final* que será possível perceber as aprendizagens construídas. Conforme os autores, a SD favorece ao aprendiz a realização de tarefas e etapas que o levarão a produzir um gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-100), a *Apresentação da Situação* é uma preparação dos alunos para a produção inicial, e é nesta fase da SD que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores dividem esse momento da SD em duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido, e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”. Na primeira dimensão, o professor propõe aos alunos o projeto de comunicação do gênero textual de forma bem detalhada, explicitando a situação de comunicação que deverão desenvolver e o problema para resolver. Assim sendo, apresentam-se os objetivos, o gênero a ser trabalhado, as diferentes etapas e para quem será dirigido o produto final.

Na segunda dimensão, expõem-se os conteúdos, ou seja, o tema relacionado ao gênero que será abordado na SD e as condições de produção desse gênero. Dessa maneira, o professor apresenta o gênero oral ou escrito, seus elementos fundamentais, contextualização da história, função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade, meio de circulação, e em que suportes circula. Essa parte da SD oferece conhecimentos indispensáveis para que o aluno compreenda a proposta comunicativa e as aprendizagens que serão desenvolvidas. Assim, o propósito da apresentação da situação é preparar o aluno para a produção do gênero apresentado.

A *Primeira Produção* é baseada na elaboração do primeiro texto pelos alunos, para que o professor possa compreender as capacidades já apreendidas, e detectar suas representações do gênero e fragilidades. De acordo com os autores, se o professor explica, claramente, a situação de comunicação ao longo da fase de apresentação da situação “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 101). A produção inicial serve como etapa de motivação, tanto para a sequência didática quanto para o aluno. Por conseguinte, este momento da SD serve como avaliação pelo professor sobre as aprendizagens iniciais dos alunos, possibilitando uma reflexão sobre quais capacidades os alunos precisam ainda melhorar para alcançar a produção mais eficaz do gênero, e quais já possuem. Desse modo, o professor poderá aprimorar, modular e adaptar a SD de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

A partir dos problemas evidenciados nesta primeira produção, o professor formula os *Módulos Didáticos* com diversas atividades e exercícios para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno a superação das suas fragilidades e a construção do conhecimento. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), o movimento da sequência didática vai “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” e, ao final, este movimento conduz novamente ao complexo, quando o aluno produz o texto final. Esses módulos são trabalhados conforme as necessidades dos aprendizes, fornecendo instrumentos para que vençam as dificuldades evidenciadas na produção inicial. O número de módulos didáticos preparados pelo professor dependerá das necessidades dos aprendizes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110-111) apontam a *Modularidade* como um princípio fundamental da SD, por estar inserida em uma visão construtivista, interacionista e social. A *Modularidade* presume a elaboração de atividades intencionais, estruturadas e intensivas adequadas às necessidades específicas dos alunos. Segundo os autores, o professor deve considerar as diferenças dos alunos como um fator importante no desenvolvimento das aulas, e a partir das descobertas em relação ao grupo adaptar a própria SD, tornando o trabalho com a língua mais rico e significativo. Nesse caminho da Modularidade, Ana Guimarães, Anderson Carnin e Dorotea Kersch (2015, p. 114-115) sugerem a *Modelização Didática do Gênero*, na qual o professor aprofunda-se nas características do gênero e mapeia um planejamento que precisa se harmonizar de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, detectadas na produção inicial do gênero. Conforme os autores, quanto mais o professor investigar o gênero a ser estudado terá maior confiança para reconhecer o progresso dos aprendizes em relação à apropriação do gênero.

Por fim, na *Produção final* os alunos colocam em prática o que aprenderam nos módulos, e o professor consegue saber se realmente o aprendiz conseguiu superar as dificuldades, verificar se progrediu em relação ao gênero estudado, e se aperfeiçoou suas capacidades linguístico-discursivas. O aluno é capaz de acompanhar o seu próprio processo de aprendizagem, ver o que aprendeu e o que ainda precisa aprender. A produção final, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um instrumento de controle do desempenho do produtor de texto, durante as etapas de revisão e reescrita, e permite uma avaliação de todos os avanços ao decorrer do trabalho.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Iniciamos o trabalho aplicando, na escola, o subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto de ensino e extensão *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros e a dinâmica das sequências didáticas*. Esse projeto teve por objetivo desenvolver práticas de intervenção pedagógica com os gêneros textuais e a utilização da metodologia das Sequências Didáticas, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e efetivou-se em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Jaguarão/RS. Após a sua apresentação, a escola cedeu, com o consentimento da professora titular da turma, a aplicação das atividades, as quais foram acompanhadas pela

professora da turma, coordenação pedagógica e pela professora responsável pelo projeto. O subprojeto foi aplicado em uma turma de 9º ano composta por 19 alunos, todos em idade média de 14 a 17 anos, e teve a duração de dois meses. O propósito foi, então, desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica.

Os procedimentos didático-pedagógicos do subprojeto seguiram o modelo das Sequências Didáticas, a saber: *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Produção final*. Antes de adentrar no contexto da sala de aula foi necessária uma preparação prévia para desenvolver o trabalho com o gênero crônica, na perspectiva metodológica de ensino dos gêneros. Para isso, fez-se indispensável a *Modelização Didática do Gênero* (GUIMARÃES, CARNIN e KERSCH, 2015), descrita abaixo, entendida como uma etapa na qual o professor estuda os elementos que o constituem, desde aspectos contextuais discursivos aos recursos linguísticos, de forma a proporcionar ao aluno uma visão ampla do gênero a ser estudado. Após essa preparação, partimos para as etapas da SD: *A apresentação da situação*, em que foi feita a sensibilização junto aos alunos, em um movimento entre crônicas que dialogassem com a temática colocada; *a elaboração da primeira produção*, na qual os alunos expressaram suas representações e dificuldades em relação ao gênero; *a construção de cada módulo didático* com atividades de intervenção, que atendessem as demandas avaliadas e servissem como ferramentas para que os alunos superassem suas fragilidades; e, por fim, *a produção final* que mostra o que os alunos conseguiram apreender nos módulos didáticos.

Quadro 1 - Modelização do gênero crônica

O que é o gênero “crônica”?
A crônica é caracterizada como uma narrativa curta. Esse gênero baseia-se em fatos que acontecem no dia a dia; possui uma linguagem simples, coloquial que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade; pode ter um caráter humorístico, crítico, satírico ou irônico. Devido à crônica ser um gênero mais do cotidiano, desperta no autor e nos leitores uma reflexão ou transformação, pois faz pensar sobre a vida e o mundo através de pequenos acontecimentos diários.
Qual é o contexto de circulação do gênero “crônica”?
<ul style="list-style-type: none"> • Função social: Na prática social, o gênero crônica possui a função de entreter e fazer com que o leitor reflita sobre pequenos fatos cotidianos, que muitas vezes passam despercebidos. • Interlocutores: Locutor – Cronista, escritores, jornalistas. Interlocutor – Por abranger sujeitos de todas as idades, a crônica é direcionada para o público em geral. • Temáticas predominantes: O gênero crônica explora temas relacionados à vida cotidiana das pessoas, transformações sociais, políticas, econômicas e registros históricos da sociedade. • Suporte de circulação: Geralmente, as crônicas circulam em livros, jornais, revistas, blogs, sites, redes sociais.
Qual é a estrutura do gênero “crônica”?

- Organização estrutural do gênero “crônica”: As crônicas são breves, justamente pela marca de tempo. Os cronistas escrevem a narrativa através de uma conversa com os leitores. Ao narrar a crônica inserem diálogos, expressões do cotidiano.
- Estrutura textual: Na maioria das vezes o título é curto e objetivo. O corpo do texto é constituído de um parágrafo inicial, que apresenta de forma breve elementos contextuais da narrativa como descrição do espaço, personagem, tempo e o acontecimento. Nos próximos parágrafos, desenvolvem-se os fatos e o conflito da narrativa. No último parágrafo, acontece o desfecho da crônica.

Quais são os principais recursos linguísticos do gênero “crônica”?

- Linguagem: Por ser um gênero do dia a dia, a crônica possui normalmente uma linguagem coloquial, pois há registro da fala cotidiana, expressões simples, gírias. No entanto, apesar do gênero ser marcado pela linguagem informal, frequentemente usa-se linguagem formal, pelo cuidado que o cronista apresenta na escrita da narrativa, e uso de vocabulário rico e diversificado.
- Marcas linguísticas:
 - Uso das pessoas do discurso** – São utilizados tanto 1º pessoa quanto 3ª pessoa do singular.
 - Escolhas lexicais** – O vocabulário é o mais próximo possível do cotidiano dos leitores.
 - Vozes presentes** – As vozes, geralmente, são de pessoas que vivenciam fatos e introduzem-se no texto por intermédio dos discursos direto e indireto.
 - Emprego dos tempos verbais** – A temporalidade transita no presente, pois a crônica é narrada em tempo real. Os tempos verbais mais recorrentes são pretérito, presente e futuro.
 - Modalizadores** - Marca da subjetividade do autor e a intencionalidade, estabelecendo uma interação entre os interlocutores.
 - Coesão nominal** – uso de substituições lexicais, formas de retomar o sujeito ou o objeto e as informações.
 - Organizadores textuais** – Elementos linguísticos como conjunções, advérbios e locuções adverbiais.
 - Estratégia de aproximação do leitor e de construção de humor** - A aproximação ao leitor se dá a partir do uso da linguagem informal, trazendo uma visão irônica e cômica dos fatos narrados.
- Recursos extralinguísticos: Os elementos extralinguísticos são empregados para facilitar a compreensão do texto, geralmente, na crônica, estes recursos são marcados pela entonação de voz, pontuação expressiva, representação do humor ou ironia.
- Estrutura frasal: As frases da crônica possuem uma estrutura não muito extensa. Com predominância de orações coordenadas e subordinadas.
- Pontuação recorrente: O uso de vírgulas, pontos finais, pontos de interrogação e exclamação no corpo do texto; e dois pontos, travessão para marcação de diálogos dos personagens.

Fonte: GUIMARÃES, CARNIN e KERSCH (2015)

Assim, com base na *Modelização do Gênero* expomos a proposta de trabalho com o gênero crônica e comunicamos aos alunos que, ao final do projeto, construiríamos um caderno de crônicas. Começamos a *apresentação da situação* aos alunos com a contextualização do gênero: função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva, como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade de quem escreve, meio de circulação, recepção e em que suportes circula.

Logo, trabalhamos sensibilização ao tema *Tecnologia e sociedade* a partir de uma dinâmica com imagens no *Power Point*, que mostrassem a interação da sociedade com a tecnologia e os alunos deveriam descobrir qual temática seria abordada. A escolha do tema deu-se a partir da percepção acerca da relação dos alunos com as tecnologias. Partiu-se da sua realidade cotidiana, como o uso do celular no ambiente escolar. Ainda sensibilizando os alunos ao tema, fizemos atividades de leitura, compreensão e interpretação de duas crônicas de Luis Fernando Veríssimo: “Tecnologia” e “Nós, que resistimos aos celulares”. Em seguida, pedimos a *produção inicial* aos alunos, com base na situação proposta seguinte:

Você vai assistir a uma apresentação de dança no Teatro Esperança. Senta-se ao lado de uma pessoa que recebe uma ligação pelo celular e começa a conversar e discutir por um longo período. Conte como foi essa sua experiência, produzindo uma crônica.

A partir da primeira produção textual identificamos as aprendizagens que os alunos já possuíam e as que ainda necessitavam desenvolver. Dos diversos aspectos linguístico-discursivos encontrados, detectamos os mais recorrentes em todas as produções para planejar os *módulos didáticos*. Os principais elementos selecionados para desenvolver as atividades de intervenção foram: uso de linguagem adequada ao gênero, estrutura de paragrafação, pontuação, uso adequado do sujeito e do pronome referente, uso de verbos/pronomes, uso dos porquês, aspectos ortográficos, discurso direto e indireto. Com base no princípio da *Modularidade* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), elaboramos atividades que atendessem as demandas dos alunos e contribuíssem de forma relevante para o processo de aprendizagem. Essas atividades foram desenvolvidas nos módulos didáticos, adaptáveis conforme as necessidades dos alunos.

No **módulo 1**, fizemos *atividades de análise linguística* (BRASIL, 1998) a partir de fragmentos de produções dos alunos, e atividade de *correção textual-interativa e reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos* (RUIZ, 2015). Na primeira parte desse módulo didático, elaboramos *atividades de observação e análise de textos* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), na qual selecionamos um trecho de uma das crônicas produzidas pelos alunos, que apresentasse de modo geral as dificuldades apresentadas pelo grupo em relação ao uso da linguagem. O fragmento era escrito no quadro de forma anônima, e através de um diálogo entre professora e alunos, promoveu-se uma reflexão sobre a linguagem.

Na segunda parte do módulo 1, utilizamos atividade de análise linguística a partir da *correção textual-interativa* (RUIZ, 2015); os alunos recebiam suas produções textuais com pequenos *bilhetes* contendo algumas observações, para que tentassem perceber e melhorar os aspectos linguísticos mencionados. No processo de *revisão* o aluno analisava seu texto com base nas orientações, e se tivessem qualquer dúvida recebiam pistas da professora para que realmente exercitassem o senso analítico, e pensassem sobre a linguagem. Após o processo de reflexão, o aluno passava para a *reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos*, ou seja, realizavam a refacção de sua produção textual, levando em consideração os processos anteriores.

No **módulo 2**, trabalhamos com *atividades de análise linguística* sobre o sujeito e o referente; e discursos direto e indireto. Na primeira parte do módulo, os alunos deveriam entender a importância do sujeito e do referente na narrativa; receberam suas produções textuais e deveriam caracterizar seus

personagens física e psicologicamente, logo, fizeram socialização de suas escolhas com os colegas. Para cada personagem, os alunos criaram cinco referentes diferentes para mencionar o sujeito na crônica. As colaborações dos alunos foram escritas no quadro: Ex: “Homem, forte e sincero – o moço, ele, o rapaz...”. Em seguida, foi escrito no quadro um fragmento de uma das produções dos alunos para que analisássemos juntos os usos do sujeito e do referente.

Na segunda parte do módulo, trabalhamos os discursos direto e indireto com base nas produções dos alunos. Um pequeno trecho foi escrito no quadro e feita uma discussão com acerca do que estava faltando no fragmento, de modo a dar uma maior clareza ao leitor. Partindo das respostas dos alunos, apresentamos as marcas do discurso direto e do discurso indireto, a estrutura, a pontuação e o uso verbal. Também, os alunos fizeram exercício de análise a partir de um trecho, em discurso direto, retirado da crônica “Nós que resistimos aos celulares”, na qual deveriam passar para o discurso indireto. Após, desenvolvemos outra atividade com a tirinha “Muita tecnologia”. Os alunos deveriam passar a narrativa para o discurso direto e indireto, trabalhando com os elementos linguístico-discursivos estudados em aula.

O **módulo 3** foi dividido em três momentos: análise linguística, organização textual e refacção de texto. Na primeira parte do módulo, os alunos trocaram as suas crônicas com os colegas, leram e analisavam as produções textuais baseados em algumas questões-guia e, em uma folha separada, destacaram elementos linguísticos que achavam pertinentes para o colega melhorar em seu texto.

Na segunda parte desse módulo, foram pontuados, no quadro, alguns elementos de organização textual para que os alunos pudessem lembrar, tais como: parágrafos, pontuação e ortografia. Na terceira parte, os alunos reescreveram suas crônicas a partir dos itens pontuados pelos colegas e suas próprias considerações em relação à linguagem. Nessa etapa, participaram do último processo da SD: *Produção final*. Após as refacções, fizemos uma roda de leitura, na qual os alunos leram suas crônicas para a turma, escolheram o título para o caderno e contribuíram com sugestões para o texto de apresentação do caderno de crônicas e, por fim, responderam a um questionário de avaliação do trabalho realizado ao longo de dois meses. Ao final do subprojeto, elaboramos o *Caderno de crônicas CRONICAR* contendo todas as produções dos alunos. Cada aluno recebeu um exemplar do caderno de crônicas, que foi exposto na biblioteca da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de trabalho do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* apontou para um grande desafio: trabalhar elementos linguísticos e discursivos com base no gênero crônica. No momento em que nos vimos frente a essa perspectiva de trabalho dentro da sala de aula tivemos a impressão que alunos e professora não conheciam a metodologia das *seqüências didáticas*. O trabalho com o *gênero textual* e com a temática “Tecnologia e Sociedade” foi rico, no sentido que os alunos conseguiram se apropriar do gênero, dialogar com o tema e interagir com as propostas das *atividades de análise linguístico-discursiva*.

Ao longo do subprojeto, os alunos mostraram-se participativos e receptivos à proposta de tra-

balho, embora, tivessem uma visão limitada em relação às aulas de língua portuguesa. Em vários momentos, em sala de aula, reforçavam a ideia da disciplina estar atrelada somente ao ensino da gramática tradicional e não conseguiam associar, por exemplo, com a atividade de produção textual ou até mesmo como um exercício de análise sobre a linguagem. Na primeira etapa, percebemos que os alunos foram integrando-se com a proposta, à medida que passavam a conhecer o gênero crônica. Através da *Modelização Didática do Gênero* fizemos a apresentação dos elementos do gênero e, em seguida, leitura e compreensão de crônicas para desenvolver a temática. Os alunos apreenderam aspectos contextuais e discursivos do gênero crônica, desenvolveram as habilidades de leitura, compreensão e interpretação, refletiram e discutiram sobre a temática “Tecnologia e Sociedade”, e depois produziram uma crônica, conforme a situação proposta. Com base na 1ª produção, detectamos as fragilidades dos alunos e preparamos os módulos didáticos com atividades de intervenção, a partir de fragmentos retirados das crônicas.

As atividades de análise linguístico-discursiva trouxeram várias aprendizagens, pois antes de ensinar-lhes a analisar e a refletir sobre a linguagem em uso, precisamos pesquisar sobre como e quais melhores estratégias para levá-los à análise e reflexão, e foi no contato e cuidado com a produção do aluno que percebemos que podíamos conhecê-los. Quando os alunos receberam suas produções textuais com pequenos bilhetes percebemos que, por ser uma forma diferente do professor orientar o aluno, sentiram-se incentivados, pois geralmente recebiam os seus textos com anotações em cima do próprio texto e acreditamos que esperavam isso também. Então, em vários momentos em sala de aula surgiu a ideia do “erro” tão enraizada no cotidiano escolar, e através de muito diálogo os alunos conseguiram desconstruir aos poucos essa ideia.

Depois de analisarem as observações do bilhete junto a sua produção, os alunos começaram a reescrever, construindo a 2ª produção textual. Acreditamos que, apontar o que os alunos precisam melhorar de forma geral, não fornecendo respostas prontas, fez com que pensassem sobre a linguagem e construíssem estratégias para melhorar seu texto.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto) (BRASIL, 1998, p. 78).

Assim sendo, é através da mediação do professor que os alunos conseguem apreender elementos linguístico-discursivos e técnicas de revisão. “Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” (BRASIL, 1998, p. 78). Nesse trabalho de análise com base nos bilhetes, a maioria dos alunos conseguiu superar grande parte das dificuldades, outros ainda apresentavam a necessidade de revisar um pouco mais determinados elementos linguísticos, como por exemplo, o uso adequado do sujeito e do referente.

Na etapa das atividades de intervenção de análise linguística, os alunos trabalharam o seu próprio olhar em relação à linguagem, no momento que aprendiam a analisar o trecho de alguma das produções feitas por eles, no quadro. E então, aprendiam a melhorar o seu texto, através de atividades

que faziam com que refletissem sobre a linguagem. O trabalho com os elementos linguístico-discursivos presentes nas produções dos alunos, fez com que pudessem ter mais clareza em relação à estrutura de um parágrafo no texto, sobre a necessidade de especificar o sujeito e utilizar os referentes adequadamente, a usar de forma adequada os verbos e pronomes, a observar a pontuação com atenção e a perceber os aspectos ortográficos.

No processo da 2ª produção, os alunos fizeram atividade de análise linguística a partir da troca de produções. Nessa atividade, os alunos conseguiram desenvolver o senso analítico e despertar o interesse pelo cuidado com a linguagem, ao analisar o texto do colega, conforme as perguntas-guias que apresentavam vários elementos evidenciados nas produções de todos, sendo que esses foram tratados e exercitados em aula. Ao revisar os aspectos de organização textual, já vistos em aula, como: título, parágrafos, pontuação, ortografia, acentuação, os alunos lembraram esses aspectos estruturais básicos de um texto e socializaram com o grupo.

No processo da 3ª produção, percebemos que alguns alunos acharam maçante tivemos a sensação de estar forçando um pouco ‘a barra’, pois já estavam cansados de escrever o mesmo texto. Ao iniciarem a 3ª produção, os alunos se mostraram preocupados com a linguagem, seja através de questionamentos, ou por apresentar dedicação ao manusearem os seus textos e visualizarem o que foi sugerido pelo colega na folha da análise. Demonstraram que estavam dispostos a melhorar seu texto, apesar de estarem um pouco cansados.

Ao refletir de forma crítica sobre as práticas desenvolvidas no subprojeto, pensamos que, em relação às atividades de análise de fragmentos das crônicas dos alunos, se faz necessário elaborar outras formas de exposição dos fragmentos, pois copiar no quadro é maçante para o professor e prejudica a atenção dos alunos, visto que ao conversar se distraem e perdem o foco, ficam dispersos. cremos que, expor o fragmento de forma que todos os alunos possam enxergar e refletir sobre os elementos ali presentes, é uma ótima estratégia. Talvez uma alternativa que pouparia tempo e não prejudicaria o foco da aula seria utilizar o *data-show*, colocar o trecho em uma lâmina de *slide* e ir dialogando com os alunos. Dessa maneira, se fosse necessário fazer alterações, com as sugestões dos alunos e as considerações do professor, poderia “deletar e digitar” no próprio *slide*, sem que se tenha que escrever com o giz e usar o apagador, da forma tradicional que é costumeira.

Na última atividade de produção, para alguns dos alunos seria a 2ª, mas para outros já era a 3ª, esses últimos se sentiram chateados em escrever pela terceira vez, sendo que alguns passavam a limpo seus textos. Até mesmo para o professor fica um pouco enfadonho trabalhar com os alunos três vezes o mesmo texto. O trabalho com as produções é muito válido para o aprendizado, e é necessária a reescrita para que esse processo de aprendizado se desenvolva. Portanto, sugerimos que, ao invés de fazer três produções com o mesmo assunto, os alunos façam a primeira produção e, logo após, diversas atividades de intervenção, para depois a segunda e última. Posteriormente, sugeriríamos mais uma etapa de trabalho com o mesmo gênero textual, trazendo uma nova situação de produção, pedir a 1ª produção, desenvolver atividades de intervenção e, no final, a 2ª produção. Assim sendo, a partir do trabalho com o mesmo gênero, trabalhar duas etapas com temáticas semelhantes e situações diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* foi desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica. Após análise das aprendizagens dos alunos, percebemos que o trabalho com a SD, como uma metodologia para o ensino do gênero, conseguiu alcançar as expectativas de uma perspectiva metodológica, que visa inovar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, por que todas as situações vivenciadas em sala de aula pelos alunos e professora foram significativas; de forma dialógica e interativa, ou seja, o ensino e o aprendizado se constituíram como uma troca.

Além disso, o trabalho com essa metodologia mostrou a possibilidade de propor o processo inverso do habitual nas aulas de língua portuguesa, pois ao invés do professor apresentar para o aluno o conteúdo, era o aluno que indicava, a partir de suas produções textuais, quais conteúdos era preciso desenvolver. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o objeto da aprendizagem é constituído pelo próprio “fazer” do aluno, a realização das atividades que são delimitadas ao problema comunicativo, logo o aluno consegue desenvolver sua capacidade de linguagem no momento em que é colocado frente aos seus limites.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. (261-306).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2019.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 95 – 128).

GUIMARÃES, A. M. M; CARNIN, A; KERSCH, D. F. *Caminhos de construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. (orgs.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

_____. Gêneros Textuais no ensino de Língua. In: MARKUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A; GAYDEC-

ZKA, B; BRITO, K. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

Ida Maria Marins

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas/RS, Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, tendo realizado doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa – Portugal. Atualmente é professora adjunta no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. Tem se dedicado aos estudos referentes ao ensino da língua portuguesa, pelo viés da linguística aplicada e à formação de professores de língua portuguesa.

Thuanne Souza Jahnke

Graduada em Licenciatura em Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. Atualmente é graduanda do curso de Pedagogia na mesma universidade. Sua principal área de interesse é o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

Enviado em 01/09/2019.

Aceito em 10/11/2019.

RELAÇÕES DE PODER, MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E HETEROGENEIDADE NO DISCURSO JURÍDICO: ANÁLISE DO GÊNERO PROCESSO ADMINISTRATIVO DISCIPLINAR

POWER RELATIONS, SUBJECTIVE MODES AND HETEROGENEITY IN LEGAL DISCOURSE: ANALYSIS OF THE GENRE DISCIPLINARY ADMINISTRATIVE PROCESS

Shirley Almeida Santana

UNIFESSPA

Ananias Agostinho da Silva

UFERSA

Resumo: É objetivo deste trabalho analisar as relações de poder, os modos de subjetivação e as diversas vozes presentes na heterogeneidade discursiva jurídica, a fim de vislumbrar os sentidos produzidos nos enunciados e levantar discussões congruentes a esse contexto. O *corpus* de análise foi constituído de peças de um processo administrativo disciplinar, instaurado em 2014, no âmbito da Unifesspa. A reflexão foi fundamentada em Foucault (1987, 1995, 2006, 2008, 2012) no que se refere a discursos permeados pelo poder e subjetividade, tomando por base as formações discursivas e condições de produção do discurso, tendo em vista a inscrição do sujeito em um espaço sócio ideológico e em um campo de posições que lhe dá possibilidades de determinadas falas que variam de acordo com a posição desse sujeito e em Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) para demarcar a existência de uma heterogeneidade discursiva mostrada, marcada e não marcada e constitutiva. A partir da análise da peça processual, foi possível perceber que o discurso jurídico, ainda que passe a impressão de ser monofônico, dado o seu caráter dogmático, apresenta formas de subjetivação que se inscrevem nas relações de poder e na heterogeneidade discursiva que se estabelece em meio a um jogo hierárquico de vozes que enunciam e dialogam no quadro deste domínio.

Palavras-chave: Relações de poder; Modos de subjetivação; Heterogeneidade; Discurso Jurídico; Processo Administrativo Disciplinar.

Abstract: *It is purpose of this work to analyze the power relations, the modes of subjectivation and the various voices present in the legal discursive heterogeneity, in order to glimpse the meanings produced in the utterances and raise congruent discussions in this context. The corpus of analysis consisted of pieces of a disciplinary administrative proceeding, initiated in 2014, at Unifesspa. The reflection was based on Foucault (1987, 1995, 2006, 2008, 2012) regarding discourses permeated by power and subjectivity, based on discursive formations and discourse production*

conditions, in view of the inscription of subject in a socio-ideological space and in a field of positions that gives him possibilities for certain speeches that vary according to his position and in Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) to demarcate the existence of a discursive heterogeneity shown, marked and unmarked and constitutive. From the analysis of the procedural piece, it was possible to realize that the legal discourse, even though it appears to be monophonic, given its dogmatic character, presents forms of subjectivation that are inscribed in the power relations and discursive heterogeneity established in through a hierarchical play of voices that enunciate and dialogue within this domain.

Keywords: *Power relations; Modes of subjectivation; Heterogeneity; Legal Speech; Disciplinary Administrative Process.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, as pesquisas que envolvem o discurso como objeto de análise têm se voltado muito frequentemente para o estudo de discursos produzidos no âmbito do domínio jurídico, especialmente em razão da posição de autoridade e poder assumida pelos sujeitos que se inscrevem nesse campo. Outros aspectos que o circundam também têm sido especulados, dentre esses, as relações de poder existentes nesse domínio e a heterogeneidade de vozes que constituem os discursos nele produzidos, afinal, muitas são as esferas da área jurídica que se entrelaçam na produção de discursos, de modo não somente a convencer e persuadir o outro, mas também para demarcar uma posição e “ditar” a ordem de comportamentos e de práticas em meio a um jogo hierárquico de vozes discursivas.

Tomando em conta essa configuração, este trabalho tem a pretensão de refletir sobre o estatuto do discurso jurídico e de elementos que são atinentes a ele, pois, por conta da autoridade peculiar inerente a esse discurso, há aspectos que, por vezes, não são questionados e arguidos, tampouco estudados, sobretudo a partir de perspectivas científicas que buscam perscrutar suas minuciosidades. Desta maneira, na tentativa de realizar investigações acerca desse objeto, para fins dessa pesquisa, será considerada a relação entre poder, subjetividade e as vozes presentes no jogo hierárquico da heterogeneidade discursiva no domínio jurídico, isto porque o discurso jurídico, por questões ideológicas, parece ser resolutivo e monofônico, não obstante, este trabalho mostrará que, nele, existem outras vozes que falam e dialogam constitutivamente.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as relações de poder, os modos de subjetivação e, nomeadamente, as diversas vozes presentes na heterogeneidade discursiva do discurso jurídico, com a intenção de vislumbrar os sentidos produzidos nos enunciados e de levantar discussões congruentes a esse domínio. Para tanto, o *corpus* analisado é constituído por um exemplar do gênero de discurso Processo Administrativo Disciplinar (PAD), instaurado em 2014 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, referente à solicitação de abertura de investigação impetrada por uma faculdade da referida universidade, a respeito do não retorno de docente afastada¹ para qualificação profissional

¹ A norma vigente da instituição determina, por meio da Resolução nº 12 de 20 de maio de 2014, que o servidor docente ou técnico-administrativo poderá afastar-se de suas funções, assegurados os direitos e vantagens a que fizerem jus, desde que previamente autorizado pela instituição, conforme normas estabelecidas na presente resolução. Além disso, caberá à unidade a qual o servidor afastado está vinculado acompanhar o prazo de afastamento e efetuar a convocação do servidor para reassumir suas funções, no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o término da licença ou, em caso de um eventual pedido de prorrogação por parte do servidor, avaliar o mesmo e submetê-lo à aprovação dos órgãos competentes. A Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (PROFIT) e a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) devem

fundado o período de realização do curso. Na análise, são tomados, sobretudo, recortes dos pareceres constitutivos desse gênero, emitidos pelas instâncias responsáveis pela tramitação do processo.

Para dar conta dos objetivos pretendidos, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos de Foucault (1987, 1995, 2006, 2008, 2012) sobre a noção de discurso e do seu atravessamento pelas relações de poder e pelas marcas de subjetividade. Além disso, ainda recupera desse autor as noções de formação discursiva e de condições de produção do discurso, para considerar que os discursos são produzidos a partir de um conjunto de regularidades e de dispersões, de modo que o sujeito, ao produzi-lo, inscreve-se em um espaço socioideológico e em um campo de posições que lhe dá possibilidades de determinadas falas que variam de acordo com a posição desse sujeito. A análise também se fundamenta nos trabalhos desenvolvidos por Authier-Revuz (1990, 1998, 2004) acerca da existência de uma heterogeneidade discursiva mostrada, marcada e não-marcada e constitutiva.

Em conformidade com essa filiação, o presente trabalho representa uma possibilidade de contribuição para as investigações que tomam o discurso jurídico como objeto de análise. Em específico, para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT²), do qual fazem parte os seus autores. E, numa dimensão ainda mais ampla, para as investigações desenvolvidas em âmbito nacional e internacional que se interessam pelos mais diversos e plurais estudos da linguagem em sua interface com o direito, principalmente de membros da Associação de Linguagem e Direito (ALIDI³). Com efeito, essas contribuições serão evidenciadas na medida em que os resultados deste trabalho permitam a reflexão e o conhecimento acerca do funcionamento de certas nuances constitutivas do discurso jurídico, sobretudo tomando em conta o gênero em análise.

Finalmente, quanto à configuração composicional, o artigo encontra-se estruturalmente organizado da seguinte maneira: o primeiro tópico aborda acerca de como os discursos são e estão atravessados pelas relações de poder e também constitutivamente assinalados por modos de subjetivação; o segundo tópico focaliza a produção dos discursos considerando a existência de formações discursivas e de certas condições de produção; o terceiro trata da heterogeneidade discursiva mostrada, marcada e não marcada e de uma heterogeneidade constitutiva no discurso jurídico; o quarto tópico apresenta a análise realizada em peças de um processo administrativo disciplinar instaurado em 2014, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Por fim, a conclusão aponta considerações e sugestões gerais acerca da pesquisa realizada.

DISCURSO, PODER E SUBJETIVIDADE

O interesse do filósofo Michel Foucault em levantar reflexões sobre como os discursos são atravessados pelo poder e pela subjetividade justifica-se, principalmente, porque seus estudos, nesse

ser comunicadas pela direção da unidade do retorno ou não do servidor às suas atividades na Unifesspa, dentro do prazo previsto, para que sejam adotadas as devidas providências administrativas, se for o caso.

² Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

³ Trata-se de associação criada em 03 de setembro de 2012, na cidade do Recife-PE, e que reúne pesquisadores, profissionais, estudantes e pessoas interessadas pelos estudos da linguagem em suas interfaces com o direito. Os associados da ALIDI estão espalhados por Brasil, Portugal e outros países e buscam a divulgação, fortalecimento e expansão dos estudos e debates na área, através da organização de congressos anuais e publicações de livros, revistas e periódicos.

campo, se voltam a uma complexidade de questões que atravessam a história, que impressionam por oferecer contribuições que não se limitam a um conjugado de ideias, mas abarcam diversos pontos, destacando-se as críticas contemporâneas, sobretudo, às instituições sociais.

Os estudos foucaultianos apresentam-se em três momentos, muito embora esse esboço não mostre delimitações precisas, já que o encadeamento que engendra essas pesquisas, por vezes, deixa dúvida sobre a sequência cronológica dessas fases. Entretanto, o próprio autor faz essa separação, expondo a existência de uma etapa inicial denominada arqueologia do saber, uma segunda, identificada como genealogia do poder e, uma última, caracterizada por abarcar a ética como elemento fundamental na construção de agentes morais:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como **sujeitos de saber**; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um **campo de poder** através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, **uma ontologia histórica em relação à ética** através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 1995, p. 262, grifo nosso).

Levando em conta que o objetivo deste tópico é abordar a relação entre discurso, poder e subjetividade, é exatamente sobre essa segunda e terceira fase a que vamos nos ater aqui. Dessa maneira, partindo de um contexto inicial discursivo limitado sobre as averiguações do poder nas diversas relações sociais, as inquietações acerca do que seja o discurso em sua materialidade e efemeridade são elementos que fundamentam o pensamento foucaultiano a caminhar para as explicações de não transparência ou neutralidade do falar, bem como às revelações da ligação do discurso ao desejo e ao poder. “Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e [...] tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Em meio a esse cenário de controle, presume-se, ainda, outra questão: o desejo do ser humano em não se deparar com o outro lado do discurso, onde se tenha que atrelar questões exteriores a interiores. É justamente nesse ínterim que as instituições sociais, ironicamente, chamam atenção para si, na tentativa de se colocar como responsáveis pelas coordenadas do ritual entre discurso e poder e instaurar “uma verdade”. Sobre isso, Foucault (2012, p. 7) atesta que:

O desejo diz: “Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem a minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma, eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz”. E a instituição responde: “Você não tem porque temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém.

Vale frisar que, nessas circunstâncias, os rituais ditam os lugares onde os indivíduos devem ser

inseridos no discurso, ou seja, são eles que norteiam a produção de enunciados e o comportamento dos sujeitos. “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. (FOUCAULT, 2012, p. 39). Segundo o autor, essas práticas são definidas como “controladoras” e “disciplinadoras” dos sujeitos, daí a relação de discurso e poder. Torna-se, pois, oportuno citar a obra *Vigiar e Punir* de Foucault (1987), na qual ele disserta sobre essas relações e mecanismos de poder na sociedade. Nesse sentido, o Panóptico⁴ representa a arquitetura dessa composição, através do domínio da situação onde há uma vigilância sobre os demais, mas ao mesmo tempo os outros também vigiam.

Outros pensamentos também construíram a história do discurso nessa fase, alcançando patamares inimagináveis, desatrelando-se de um contexto discursivo limitado, onde não se tinha o direito de dizer tudo, em qualquer circunstância e onde qualquer um, por fim, não poderia falar sobre qualquer coisa, em um jogo marcado por interdições (FOUCAULT, 2012). A partir disso, gradualmente, outras preocupações também ganharam espaço, estendendo-se a matérias particulares, como o cuidado de si, na terceira fase, aspecto fundamental aos estudos do campo subjetivo.

Nessa conjuntura, em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2006) argumenta que as novas lutas não devem objetivar a libertação do indivíduo de um Estado opressivo, haja vista ser o próprio Estado a representação da individualização. De acordo com o autor, este é um problema, político, social, ético e filosófico que pretende não libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertá-lo dele e das individualizações que a ele se vinculam. Por isso, o indivíduo deve buscar novas formas de subjetividade. Foucault (2006, p. 385, grifo nosso) aduz que:

Há aí, creio, uma heterogeneidade fundamental que deve nos prevenir contra qualquer projeção retrospectiva. E diria que quem quiser fazer a história da subjetividade - ou antes, a história das relações entre sujeito e verdade - deverá tentar encontrar a muito longa e muito lenta transformação de um dispositivo de subjetividade, definido pela espiritualidade do saber e pela prática da verdade pelo sujeito, neste outro **dispositivo de subjetividade que é o nosso e que é comandado, creio, pela questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo e da obediência do sujeito à lei.**

Têm-se, nessa terceira fase, uma verdade funcionando como reflexo da subjetividade dos sujeitos, na posição constante de governo de si, em autovigilância, mas que vive também sob constante governo do outro. A relação entre discurso, poder e subjetividade fica evidente, pois, os enunciados são manifestados por discursos influenciados pelas posições que os sujeitos ocupam, bem como pelas oposições decorrentes das relações de poder, intrínsecas a esse discurso, além de contribuírem para produção de subjetividade. Confirma-se, assim, a existência de um discurso atravessado por outros, marcado pela dispersão, mas também influenciado por elementos que atuam como reguladores dos

⁴ Esse conceito pode ser entendido como uma forma de organização do poder na sociedade, ancorado sob uma forma de regime especial de visibilidade, ou seja, o que está em jogo é essa visibilidade, a visibilidade como jogo: ver sem ser visto, vigiar sem ser visto (SOUSA; PAIXAO, 2015, p. 34).

sujeitos no espaço discursivo: as diversas formações discursivas e as condições de produção.

FORMAÇÃO DISCURSIVA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Ao se propor a falar de formação discursiva, Foucault (2008), em *Arqueologia do Saber*, vai de encontro às regras de formação que permitem a existência de determinado objeto. De acordo com o autor, a ideia de descontinuidade e dispersão dos enunciados se faz presente nessas regras de formação. O que move os interesses de estudos de Foucault na obra citada é, sobretudo, o desejo de compreensão de como se arquivam determinados campos do conhecimento, dentre esses a medicina, a gramática e a ciência.

Assim, quatro hipóteses são apresentadas pelo autor, a saber: a) os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto; b) para definir um grupo de relações entre enunciados considera-se sua forma e seu tipo de encadeamento; c) o estabelecimento de grupos de enunciados determina o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que se encontram em jogo; d) para reagrupar os enunciados, deve-se descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam. Vale ressaltar que Foucault (2008) lança as hipóteses supracitadas para, em seguida, refutá-las, visto que nenhuma delas respondem satisfatoriamente à formação dos grupos de enunciados, isto é, dos discursos.

Mesmo diante de um contexto onde a compreensão de certos campos do conhecimento ainda era frágil, conseguiu-se chegar a uma definição do que seriam as formações discursivas. A teorização deste objeto é vista nas palavras de Foucault (2008, p. 43) ao afirmar que há uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

O autor aponta, ainda, sobre as formações discursivas, as regras de deformação como as condições a que estão sujeitos os objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas. São, a partir disso, as regras de formação definidas como condição de existência em determinada repartição discursiva

É nesse contexto que os sujeitos envolvidos nas cenas enunciativas são influenciados pelas condições de produção do discurso e onde elementos como saber e poder se articulam, pois, a função ocupada pelo sujeito e as características do local em que ele a desenvolve resulta na construção de uma determinada imagem, que, por conseguinte, é tomada como verdade ou como padrão de comportamento.

Compreende-se, pois, o sujeito ligado ao inconsciente e também à ideologia, onde os dois últimos atuam na composição do sujeito discursivo, o qual, ao falar, leva em consideração o que já está imbricada no seu inconsciente. Os sujeitos, a situação, o contexto imediato que visa denunciar

um fato, o contexto sócio histórico atravessado pelo interdiscurso, são elementos que fazem parte das condições de produção do discurso. O sujeito constituído por discursos e discursos outros é influenciado, portanto, pela formação ideológica e discursiva, onde o inconsciente tem o papel de norteá-lo discursivamente em uma dada condição de produção. Além disso, é peculiar do discurso sempre fazer menção ao discurso do outro. O discurso nunca é próprio de quem o produz, mas se constitui pelo discurso de outrem. Essa relação de dialogia representa a presença do outro à margem do discurso, ao mesmo tempo em que o sujeito se ajusta com uma heterogeneidade de vozes que lhe dá forma. É para esse objeto, a heterogeneidade discursiva, que daremos um olhar no tópico seguinte.

HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

Compreende-se que a enunciação é o resultado da interação entre os sujeitos do discurso, e mesmo não havendo um interlocutor real, ele pode estar representado por alguém do grupo ao qual o locutor faz parte. A palavra que for direcionada a um interlocutor, é função desse interlocutor, e poderá variar se for pessoa do mesmo grupo ou não, se houver hierarquia social diferente, como no discurso jurídico, por exemplo, ou se houver laços sociais familiares ou não. Ora, toda palavra possui dois lados, que são determinados tanto pelo fato dela derivar de alguém, quanto pelo fato dela se direcionar a alguém. A interação entre locutor e ouvinte se faz presente na enunciação e é através da palavra lançada ao outro que a dialogia tem sua máxima representação enquanto elemento constitutivo da linguagem e de todo discurso na construção do sentido.

Nesse conteúdo, em meio aos herdeiros do estruturalismo, Authier-Revuz (1998) parte do princípio de que mesmo que a língua seja influenciada por fatores externos a ela, através de uma relação entre língua e enunciação, não há como desconsiderar o objeto da linguística – que nesse caso é a própria língua. Em outros termos, a autora elabora uma análise fundamentada em uma configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa, também chamada de modalização autonímica. O diferencial de seu trabalho está no fato de que a enunciação é marcada pela heterogeneidade da língua, tanto que, para ela, passar da consideração da língua em seus domínios estruturais ao que lhe é externo, alcançado o discurso, é o mesmo que deixar de lado a homogeneidade assinalada pela ordem do “um”, pela ordem do “não um”, haja vista a heterogeneidade que o transversaliza.

Dessa forma, no intuito de analisar esse campo, onde uma heterogeneidade em funcionamento se mostra, Authier-Revuz (1990) propõe a existência de dois tipos de heterogeneidades: a mostrada e a constitutiva. “A heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição de um discurso e dos processos não menos reais, de representação num discurso [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Para abordar as formas explícitas da heterogeneidade, também identificada como heterogeneidade mostrada-marcada, Authier-Revuz (2004) incita que o locutor produz formas que são facilmente detectáveis no discurso e, assim, é capaz de inscrever sua linearidade no outro:

É o outro do discurso relatado: as formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto designam de maneira unívoca, no plano da frase, um outro ato de enunciação. No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de duas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte de sentido dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortada da citação na frase; o locutor se apresenta como simples porta-voz. Sob essas duas modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

Nas formas mais complexas da heterogeneidade se mostrar de forma marcada, como a própria autora cita, o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso e, concomitante a isso, ele as mostra. A figura de usuário normal das palavras é desdobrada, momentaneamente em uma outra figura, de quem atua como observador das palavras utilizadas, daí o aparecimento das palavras marcadas por aspas, itálico, entonação, modalização autonímica ou por uma forma de comentário. Tem-se, ainda, com a heterogeneidade marcada, a realização do discurso em uma língua ou em uma variedade de língua (técnica, regional, familiar, “standard”) adequada aos interlocutores e à situação por meio de glosas que nomeiam o outro. Embora Authier-Revuz (2004) se volte mais a heterogeneidade mostrada-marcada, ela aborda também as formas de heterogeneidade mostrada não-marcadas, que não mostram explicitamente suas marcas, havendo somente um efeito da presença do outro, como é o caso do discurso indireto livre, o pastiche, a alusão, a ironia, metáforas, jogos de palavras e reminiscência.

Vale frisar que as formas de heterogeneidades mostradas marcadas e não-marcadas representam um elo com a heterogeneidade constitutiva, não havendo limites para esta última, já que ela está em toda parte, é a própria realidade e se articula diretamente com as formas de heterogeneidade sugeridas (marcadas). Na concepção de Authier-Revuz (2004, p. 22):

Nem estágio de decomposição, nem luminoso horizonte de ultrapassagem; para a descrição linguística das formas de heterogeneidade mostrada, a consideração da heterogeneidade constitutiva, é, ao meu ver, uma ancoragem, necessária, no interior do linguístico: e isso, não somente para as formas que parecem oscilar facilmente devido, as modalidades incertas de seu resgate, mas fundamentalmente, para as formas mais explícitas, mais intencionais, mais delimitadas da presença do outro no discurso.

É justamente no interdiscurso que o falar se faz disperso, onde o discurso inacabado se manifesta, já que não podemos precisar seu início e seu fim. O discurso se mistura com discursos outros e, nesse processo, as palavras caem no esquecimento, tornam-se já ditos que são tomados como verdade, e, embora a impressão seja de que o sujeito tem autoridade diante desse discurso, o que ocorre, de fato, é uma ilusão, uma sujeição desse sujeito a esse discurso, que é repetido de modo inconsciente, considerando o contexto onde este sujeito esteja inserido, é deste ponto que provém a heterogeneidade discursiva. O foco central aí não é o sujeito, mas os discursos que constituem esse sujeito, atravessados

pelas relações de poder, pela subjetividade, pela memória do dizer, isto é, pelo interdiscurso e pelas diversas vozes que o permeiam. No caso do discurso jurídico, vislumbra-se a presença de uma voz que fala em nome da jurisprudência e que é persuadida também por crenças pessoais, isto é, ideológicas, mas que permite a identificação da presença de outras vozes envoltas nesse discurso.

ANÁLISE DOS DADOS

O *corpus* analisado é constituído por algumas peças de um processo administrativo disciplinar, instaurado em 2014 na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), consistindo na solicitação de apuração feita por uma Faculdade da referida universidade sobre o não retorno de docente afastado após o término do período de processo de doutoramento. No âmbito da Unifesspa, os processos administrativos tramitam nas seguintes esferas jurídicas, a saber: a Procuradoria Federal junto a Unifesspa, a Coordenadoria de Legislação e Orientação Normativa (CLON), coordenada por um servidor da área do Direito, e a Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar (CPPAD)⁵. A partir disso, alguns recortes dos pareceres emitidos pela Procuradoria, pela CLON e pela CPPAD foram selecionados para a análise.

Na emissão do primeiro parecer, inaugurando o ritual jurídico do caso em tela colocado, o Procurador produz o seguinte enunciado: “Chega para análise e parecer desta Procuradoria Geral, pedido de providências do Instituto TAL quanto ao não retorno da docente FULANA DE TAL à instituição, uma vez que estava afastada para aperfeiçoamento no exterior” (Fl. 31 dos autos).

Verifica-se que com a formação discursiva “desta Procuradoria Geral”, é feita a demonstração das condições de produção do discurso, indicando que embora o lugar de quem fala no enunciado seja ocupado pelo Procurador, qualquer sujeito que se insira no ambiente “Procuradoria Geral” sofre influência do mesmo. Compreende-se, dessa forma, três elementos: o sujeito, a situação e a ideologia, sendo esta última responsável por garantir sentido aos enunciados produzidos no discurso em pauta. Há um contexto imediato que é o que objetiva contar a situação que envolve a docente, bem como o contexto amplo, ideológico, que é atravessado pelo pelos fatores sócio históricos, pelo interdiscurso, englobando os elementos oriundos da sociedade e das instituições, nesse caso, a “Procuradoria Geral”, órgão que se volta à defesa da justiça, dos deveres e direitos do cidadão. Além disso, a Procuradoria atua como responsável em trazer a voz do instituto onde a docente é lotada, unidade que deu início ao pedido de apuração, tal como verifica-se com a palavra “Chega”, bem como a voz da docente “FULANA DE TAL”. O recurso a essas vozes, funciona, inclusive, como elemento argumentativo que dá sustentação ao discurso da Procuradoria, bem como justifica a emissão do parecer como produto motivado não pelo próprio órgão, mas como atendimento à solicitação realizada pela instituição.

Na sequência, o Procurador diz:

⁵ Comissão transitória, composta de três servidores estáveis. É importante destacar que embora os servidores dessa comissão não pertençam ao domínio jurídico, nos relatórios elaborados eles fazem o uso do discurso jurídico, pautando-se na Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, para responsabilizar ou isentar a docente acusada.

Ao assinar denominado Termo de Compromisso e Responsabilidade de Afastamento de Docente para Estudo ou Aperfeiçoamento o réu comprometeu-se formalmente perante a Universidade a não solicitar aposentadoria, transferência, licença para tratar de interesses particulares, exoneração, outros afastamentos sem vencimento, antes de cumprir a prestação de serviços nos termos do Contrato, a não ser mediante indenização de despesas. O Réu quando pediu sua exoneração, tinha ciência de que deveria ressarcir todas as despesas havidas pela Universidade durante o afastamento. Não se revela correta a pretensão de fazer o referido pagamento de forma parcelada, mensalmente, alegando para tanto que o termo de compromisso fornece obrigações alternativas (Fl. 34 dos autos).

Observa-se, no enunciado, uma voz jurídica impessoal, o que caracteriza que o ato de fala não se desvincula da instituição de que o sujeito (Procurador) faz parte, mas organiza-se conforme a ordem do discurso instaurada pelo próprio discurso jurídico. Em seguida, ao afirmar que a docente agiu conscientemente, pois sabia das consequências que o não retorno às atividades após o término do seu afastamento para qualificação poderia lhe causar, o sujeito procurador parece colocar-se na posição de quem está habilitado e tem poder para proferir tal discurso. Concernente a isso, Foucault (2012, p. 105) observa que “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”. Na verdade, a posição-sujeito é entendida pelo autor como sendo um lugar determinado e vazio, que “pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2012, p. 107). É que, na obra desse autor, o sujeito não é tomado como uma entidade biológica, mas é historicamente determinado, produzido dentro de uma conjugação de estratégias de poder, que propiciarão sempre a este sujeito posições acerca de uma enunciação.

Esse discurso é, também, constitutivamente atravessado por discursos de uma legislação trabalhista, sobretudo, que regulamenta, no caso em epígrafe, o serviço público no Brasil, com normas estabelecem o comportamento do servidor em casos de afastamento para qualificação. Nesse sentido, não se trata de mera inferência ou interpretação do Procurador, mas o seu dizer possui sustentação em dizeres outros que autorizam sua voz.

Na sequência, no enunciado “não se revela correta a pretensão de fazer o referido pagamento de forma parcelada”, a voz jurídica parece “jogar” com a memória discursiva e deixa escapar uma marca de subjetividade em meio a essa heterogeneidade de vozes, em forma de prevenção jurídica, uma vez que não há indícios nos autos do processo, antes da emissão deste parecer, de que a docente tenha solicitado o parcelamento do pagamento referente às despesas havidas pela Universidade durante o afastamento. Ora, esses deslizos que ocorrem no discurso também produzem sentidos, já que aponta para a interdição de outros significados, ou, por um outro lado, revela uma antecipação ao outro ou resposta a enunciados futuros.

Ainda sobre o mesmo parecer, o Procurador expõe:

Considerando que a escolha de forma de pagamento não fica a cargo do devedor, nesse caso, o Réu, a forma de ressarcimento a ser aplicada será prevista legalmente,

nos termos do art. 47 da Lei nº 8.112/90 (Fl. 34 dos autos).

Ante o exposto, opina esta Procuradoria pela necessidade de ressarcimento dos valores gastos por essa Instituição de Ensino com a capacitação da servidora [...], bem como que seja dado seguimento ao devido processo com fins de apurar possível abandono de cargo pela servidora FULANA DE TAL (Fl. 35 dos autos).

No excerto constante na folha 34 do processo, observa-se que o sujeito que profere o discurso mostra que existem convenções que regulam as instituições e as relações entre os sujeitos no interior delas, e isso ocorre através de regras que compõem um ritual que é compartilhado pelos interlocutores. Esse ritual tem como base os ditames legais, conforme vemos no excerto “prevista legalmente, nos termos do art. 47 da Lei nº 8.112/90”. Adiante, já na folha 35 dos autos, o enunciado final do primeiro parecer emitido pela Procuradoria ao dizer “opina esta Procuradoria” e logo à frente impor uma obrigação à ré, que é a necessidade de ressarcimento dos valores gastos pela Instituição de Ensino com a capacitação dela, o sujeito “joga” com as instâncias de poder existentes no discurso jurídico, já que a Procuradoria não opina, mas sim profere vereditos, decide. Assim, observa-se a voz de um discurso jurídico de ordem, de poder, subjetivo, mas também relativizado. Nesse sentido já disse Bakhtin (1988) que nenhum discurso é totalitário, mesmo pertencendo à esfera de poder, pois ele se encontra sempre ameaçado por outros discursos que com ele dialogam. Por isso as marcas de relativização num discurso que ocupa o mais alto nível na escala de decisão jurídica da universidade.

O processo segue os tramites legais institucionalmente instituídos até chegar ao parecer emitido pela Coordenadoria de Legislação e Orientação Normativa (CLON). Neste segundo parecer do processo, ao tratar sobre a possibilidade de ressarcimento ao erário pela docente, o servidor diz:

Comumente a competência do procedimento de reposição ao erário cabe aos Órgãos Setoriais SIPEC e suas fragmentações, como esta coordenadoria. Nesse ínterim, deve ser formalizada Nota Técnica para a restituição ao erário uma vez que a servidora descumpriu o pactuado no art. 96-A, §5º da Lei 8.112/90 (Fl. 44 dos autos).

O emprego do termo “comumente” como introdutor do parágrafo, sugere, inicialmente, uma voz desprovida de amparo legal, mas fundamentada no uso corrente, o que atesta que quem veicula o enunciado está em uma posição intermediária no jogo hierárquico presente nas esferas jurídicas da universidade, e que não tem poder suficiente para decidir. Na verdade, nesse caso, o servidor sustenta sua voz muito mais em experiência empírica de trabalho na coordenadoria do que mesmo em dispositivos jurídicos, embora que, ao final do excerto, ele tente reforçar isso fazendo uso dos ditames legais, ao falar “que a servidora descumpriu o pactuado no art. 96-A, §5º da Lei 8.112/90”. Ora, ainda que a coordenadoria atue como instância intermediária, trata-se, no caso do parecer, de um gênero do discurso pertencente à área jurídica.

As vozes vão se construindo, em um jogo hierárquico, até se chegar no relatório emitido pela comissão instaurada para avaliar o caso: a CPPAD. É nesse relatório que esta comissão faz a juntada da defesa apresentada pela indiciada, constante na folha 45 dos autos, ao que relata o seguinte:

A indiciada cumpriu todas as etapas relativas à realização do doutorado na universidade TAL (realização das disciplinas, apresentação de trabalhos em congressos, exame de qualificação e estágio doutoral fora do Brasil), junto a universidade TAL; no final de 2013 o esposo adoeceu e iniciou tratamento (doc. Anexo), obrigando os filhos menores irem residir com ela em TAL LUGAR. Em razão dessas circunstâncias ficou angustiada o que dificultou o curso de vida normal. Entretanto, apresentou artigo junto à revista Sensor Quimical que foi aceito mas careceria de fazer uma revisão o que levou ao adiamento da defesa da tese de doutoramento. Em junho de 2014 houve a necessidade de ir a TAL LUGAR acompanhada de sua família para tratamento de saúde do esposo, tendo sido submetido a uma cirurgia naquele país (doc. Anexo). Neste momento alega que as prioridades eram a família e a conclusão da revisão do artigo que fora publicado em janeiro de 2015. Os motivos alegados (publicação e saúde do marido) foram condicionantes para justificar a ausência de contato com a UFPA/UNIFESSPA. Além disso, a indiciada já se encontra realizando suas atividades docentes junto à Faculdade TAL (Fl. 145 dos autos).

O sujeito que fala na defesa é o advogado da ré, expressando um discurso que faz parte das atribuições de sua profissão: defender e convencer, perante a autoridade que julga a cliente, da não gravidade pelo ato cometido. Aponta-se nessa peça processual a presença de um discurso que é reproduzido pelo advogado, mas trata-se da voz da docente que está sendo acusada. Trata-se de um caso típico de heterogeneidade marcada, utilizando o termo de Authier-Revuz (2004). Mesmo que não se verifiquem aqui marcas de discurso citado, como, por exemplo, a presença de verbos dicendi introdutores do discurso do outro, especialmente em trechos como “em razão dessas circunstâncias, ficou angustiada o que dificultou o curso de vida normal”, observa-se a reprodução do discurso da docente, denunciado pelo emprego do verbo de estado (ficou) e dos adjetivos avaliativos. A voz da defesa se faz presente de modo mais contundente, e portanto, mais marcada argumentativamente, com o operador argumentativo “entretanto”, já que neste momento há a presença de uma voz marcada-não mostrada, que intenta argumentar com a defesa de que a docente não se preocupou somente com as questões familiares, conforme é relatado no primeiro parágrafo, mas que também se preocupou com o lado profissional, pois “apresentou artigo na revista Sensor Química”, tudo para justificar o não trabalho com a tese.

A CPPAD prossegue analisando o caso e encerra da seguinte forma:

Sendo assim e por todo o alegado e comprovado através de documentos e ainda em razão de seu retorno às atividades acadêmicas em xxxx de xxxx, temos que não se configura abandono de cargo.

Este é o Relatório.

Salvo melhor juízo.

(Fl. 147 dos autos)

Esse trecho é interessante porque, mesmo que a CPPAD assuma papel de julgadora, ela faz uso de um discurso amparado tão somente na defesa da ré, totalmente desprovido de amparo legal, o

que se justifica pela posição de poder inferior da comissão se comparada à CLON e à Procuradoria, no jogo hierárquico de vozes que se instaura no processo, afinal, ela é transitória e os servidores não pertencem à área jurídica, ainda que façam uso do discurso desse domínio. Observa-se uma voz que denota o fato de a conclusão desta comissão não ser suprema, única e definitiva. Com efeito, mesmo que a referida comissão faça uso do discurso jurídico para provar ou isentar a responsabilidade da docente citada, no caso, há a utilização de um discurso mais relativizado, mais humilde, conforme observa-se no uso da expressão “salvo melhor juízo”, diferente das vozes que pertencem genuinamente ao domínio jurídico.

É momento de a Procuradoria emitir o parecer final, pois, assim como essa instância inaugura o ritual jurídico, também é responsável pelo acabamento discursivo, o que prova mais uma vez a força do poder dessa esfera frente às demais. Destarte, em seu último parecer, o procurador faz menção à portaria que autorizou o afastamento da docente para qualificação, assim se expressando:

Com efeito, de acordo com a Portaria de nº xx de xxxx (fl.09), publicada em xx de xxxx de xxx, o período concessivo da referida licença encerrou-se em xx de xxxx de xxxx, senão vejamos:

Autorizar o afastamento da professora de Ensino Superior FULANA DE TAL, lotada no Campus Universitário de Marabá, no período de xx de xxx de xxxx a xx de xxx de xxxx, a fim de realizar curso de Doutorado na Universidade TAL, sem prejuízo de seus vencimentos (Fl. 186 dos autos).

Identifica-se no discurso do sujeito a manifestação de outra voz de maneira explícita, isto é, há, nesse caso, uma heterogeneidade mostrada-marcada, através do discurso direto com o aparecimento da voz da administração superior ao conceder a autorização de afastamento para qualificação em portarias emitidas, conforme se verifica com o uso da expressão introdutora de discurso segundo “de acordo com” e do verbo dicendi “vejamos”. Além disso, o afastamento (reco) do texto citado demarca a existência de um discurso segundo empregado como forma de fundamentar o dizer do procurador no parecer final. O sujeito atua como locutor e se torna um porta voz do discurso da administração superior. Não está na fonte desses dizeres, porém a eles recorre como argumento de autoridade e com eles se engaja.

Outra manifestação de caso de heterogeneidade mostrada-marcada nesse mesmo parecer final ocorre quando o procurador disserta a respeito do princípio da publicidade e possibilidade de nulidade dos atos praticados pela CPPAD:

José Afonso da Silva (2015), acerca do princípio da publicidade, aduz que a publicidade sempre foi tida como um princípio administrativo, porque se entende que o Poder Público, por ser público, deve agir com a maior transparência possível, a fim de que os administrados tenham, a toda hora, conhecimento do que os administradores estão fazendo (Fl. 192 dos autos).

Além de recorrer ao próprio discurso da CPPAD, já que se busca retomá-lo para, assim, argumentar em favor de sua nulidade, a presença do discurso indireto neste excerto é evidente. O locutor

comporta-se como tradutor do discurso do outro. Mesmo que ele faça emprego de suas próprias palavras, remete a uma outra pessoa, em seu próprio discurso, e lança mão de uma voz científica e de autoridade para isso. Menciona explicitamente o nome do autor citado, cujo dizer, nesse caso, funciona muito mais como argumento de autoridade mobilizado para fundar a sua proposta de nulidade dos atos da CPPAD.

Em continuidade ao discurso sobre o princípio da publicidade e possibilidade de nulidade dos atos praticados pela comissão instaurada, o parecer da Procuradoria Federal busca persuadir cada vez mais os interlocutores, demonstrando o poder e a autoridade dessa instância, com uso de expressões prescritivas em tom imperativo, tais como: “registre-se”, “não pode, de forma alguma”. Vale frisar que o enunciado “é dizer, o gestor não pode, de forma alguma avaliar a conveniência [...]” mostra uma heterogeneidade mostrada não-marcada pela negação, já que há uma voz não explícita que contesta uma enunciação anterior, que avalia a legitimidade e adequação das palavras utilizadas que o enunciador considera ser por todos conhecido. Deste modo, não é legítimo enunciar, por exemplo, que o “gestor pode avaliar a conveniência [...]”, conforme se pode ver no trecho:

No ponto, registre-se que, embora se possa defender a discricionariedade na escolha e no grau da sanção a ser aplicada ao servidor faltoso, apurada a falta de disciplina, a aplicação de penalidade é ato vinculado. É dizer, o gestor não pode, de forma alguma avaliar a conveniência e a oportunidade e de se aplicar ou não uma penalidade diante de uma falha cometida pelo servidor (Fl. 193 dos autos).

Finalmente, ao término do parecer situado nas últimas folhas dos autos, o Procurador chega à conclusão do caso em questão:

Por fim, é importante advertir que, mesmo que se conclua pela não ocorrência de abandono de cargo, deve-se ser instaurado procedimento administrativo para apurar e cobrar os valores recebidos indevidamente pela docente no período de xx de xxxx de xxxx (data do fim da licença) e xx de xxxx de xxxx (data do efetivo retorno às suas atividades), visto ser incontroverso que durante todo esse período a professora não prestou serviço e nem estava em gozo de qualquer licença ou afastamento legal. É o parecer,
Decido (Fl. 195 dos autos).

É um discurso que a princípio demonstra menos contundência por considerar os pareceres das demais esferas (CLON e CPPAD). Já está “mais ou menos” aceito que não houve abandono de cargo, entretanto, tal discurso é reforçado gradativamente, mais à frente, pois o sujeito do discurso não abre mão do pagamento dos valores recebidos pela docente, “visto ser incontroverso” para o Procurador que “a professora não prestou serviço e nem estava em gozo de qualquer licença legal”. O discurso mostra maior força no encerramento do parecer com a expressão “Decido”. A impressão causada é que mesmo que essa instância (a Procuradoria) frouxe seu discurso em alguns momentos, e que dialogue com diversas vozes, ao final de tudo ela mostra a força de seu poder nessa relação com as demais instâncias, ao fazer uso de um discurso autoritário, na primeira pessoa, que anula as diversas

posições assumidas na hierarquia de vozes, como se fosse um discurso monofônico.

FINALIZANDO

Ao final desta análise, considera-se que a pesquisa amparada por peças processuais de um processo administrativo disciplinar da Unifesspa mostrou como o discurso jurídico é permeado pelo poder, pela subjetividade e pela heterogeneidade discursiva presente no jogo hierárquico, quando se relaciona com outras instâncias, dentro do mesmo domínio. Afirma-se, pois, que o discurso jurídico tem papel influenciador em condutas e comportamento nas relações existente na sociedade, mas também é marcado pela produção subjetiva, demarca sua posição em meio a outras relações de poder e dialoga com outras vozes em meio a uma determinada heterogeneidade discursiva.

Ainda que o discurso jurídico seja essencialmente monofônico, conforme foi mostrado na pesquisa realizada, os estudos nesse campo não podem ser silenciados, visto ser um campo vasto, com inúmeros pormenores que abarcam a necessidade constante de desvendar pesquisas em âmbito discursivo, afinal, o olhar do analista deve primar em preencher as lacunas que cercam os enigmas no campo da Análise do Discurso, pois elas são parte das representações que englobam a infindáveis manifestações da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades enunciativas. In: *Cadernos de estudos linguísticos*, v. 19, n. 02, p. 25-42, 1990.

_____. *Palavras incertas*. Campinas: Editora Unicamp, 1998.

_____. *Entre a transparência e opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Marcio Alves da Fonseca. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Arqueologia do saber*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Kátia Menezes; PAIXAO, Humberto Pires da. *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. Goiânia: UFG, 2015.

Shirley Almeida Santana

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESPA).
E-mail: shirleyalmeida20@gmail.com.

Ananias Agostinho da Silva

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Professor do Departamento de Ciências Humanas (DCH) e do Programa de Pós-Graduação em
Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).
E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

Enviado em 30/09/2019.

Aceito em 10/12/2019.

O DISCURSO JURÍDICO E AS PROVAS RETÓRICAS EM SESSÕES DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

LEGAL DISCOURSE AND RHETORIC EVIDENCE IN CONFLICT MEDIATION SESSIONS

João Benvindo de Moura
Patrícia Rodrigues Tomaz
UFPI

Resumo: No Brasil, além da jurisdição propriamente dita, existem outros métodos de solução de conflitos que não sejam exclusivamente oriundos da decisão proferida pelo Estado, por meio do juiz. São denominados de equivalentes jurisdicionais, pois prescindem da atuação de um magistrado. A mediação de conflitos é um deles. O presente estudo tem por objetivo analisar aspectos retóricos e discursivos em sessões de mediação de conflitos. No campo da retórica, tomamos por base os meios de prova apontados por Aristóteles: *ethos*, *pathos* e *logos*. A noção de *ethos* é retomada sob o ponto de vista da Análise do Discurso, com base nos estudos de Maingueneau (1997), Charaudeau (2009) e Amossy (2005). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa cujo *corpus* é composto de um estudo de caso. A análise do *corpus* selecionado demonstrou que as partes, nos procedimentos de Mediação, constroem imagens de si (*ethos*) através de uma argumentação lógica (*logos*) com o interesse de produzir emoções e sensibilizar (*pathos*), dentro de um quadro de interação social e argumentativa.

Palavras-chave: Análise do discurso. *Ethos*. *Pathos*. *Logos*. Mediação de Conflitos.

Abstract: In Brazil, in addition to the jurisdiction itself, there are other methods of conflict resolution that are not exclusively derived from the decision of the State, through the judge. They are called jurisdictional equivalents because they dispense with the performance of a magistrate. Conflict mediation is one of them. The present study aims to analyze rhetorical and discursive aspects in conflict mediation sessions. In the field of rhetoric, we take as a basis the means of proof pointed out by Aristotle: *ethos*, *pathos* and *logos*. The notion of *ethos* is taken up from the point of view of Discourse Analysis, based on the studies by Maingueneau (1997), Charaudeau (2009) and Amossy (2005). It is a qualitative and interpretative research whose corpus is composed of a case study. The analysis of the selected corpus showed that the parties, in the Mediation procedures, construct images of themselves (*ethos*) through a logical argumentation (*logos*) with the interest of producing emotions and sensitizing (*pathos*), within a framework of social interaction and argumentative.

Keywords: Discourse Analysis. *Ethos*. *Pathos*. *Logos*. Conflict mediation.

INTRODUÇÃO

Em uma experiência na qual o objetivo é identificar e descrever estratégias argumentativas, faz-se necessário desvelar a variedade de códigos sociais que são utilizados numa determinada cena

enunciativa. Embora não seja somente de elocução que trate o presente estudo, a compreensão que se tem da comunicação é, na maioria das vezes, ignorada em sua essência, pois o homem esquece do principal veículo de organização social: a linguagem.

Para este trabalho, tomou-se linguagem como mecanismo de expressão de pensamentos e ideias, englobando as imagens de si, a organização lógica do pensamento e a capacidade de sensibilizar o auditório. Através de um estudo de caso, envolvendo uma sessão de mediação de conflitos, procuramos identificar elementos implícitos na comunicação, com o fim de facilitar a compreensão entre os enunciadores de modo a alcançar um acordo.

No presente estudo, busca-se reconhecer as diversas formas em que a linguagem emerge no meio social, evidenciando não somente categorias sociais, como padrões de comportamentos, mas aproximar-se de uma análise do discurso que torne possível a detecção de subjetividades, principalmente como a linguagem, em sentido amplo, se manifesta no cotidiano. O mediador, durante uma sessão, deve considerar o que foi falado e o que não foi falado pelas partes, o dito e o não dito.

Na busca pela persuasão dos seus semelhantes, o homem desenvolveu ao longo dos tempos uma capacidade de argumentar, seduzir e persuadir através de estratégias previamente programadas e incorporadas numa encenação argumentativa. Tais estratégias permitem a construção, a circulação e o consumo de discursos a partir de uma lógica social. Tudo isso é feito a partir de códigos sociais expressos pelo sujeito e suas ações, regidas por aspectos subjetivos que emergem de modo implícito no comportamento das pessoas.

Ao estudarmos a linguagem, contrariando a Teoria Informacional da Comunicação de Jakobson¹, não devemos analisar seus aspectos meramente estruturais, haja vista sua complexidade, pois há “necessidade de se articular a língua à sua exterioridade, considerando a produção de sentidos por meio da língua como trabalho simbólico, constitutivo do homem e de sua história” (MAGRI, 2009, p. 19).

As pessoas, ao enunciarem, projetam uma imagem, construindo uma representação de si mesmas, dispostas a garantir a adesão do seu auditório e convencer pelo seu discurso. Essa construção de uma imagem de si para garantir o sucesso do seu empreendimento oratório é que constitui a noção de *ethos*. Segundo Amossy (2005), a imagem de si mesmo ou do outro, construída no discurso, tem sido chamada de *ethos* discursivo, categoria que norteia a presente pesquisa.

1. O PERCURSO DO ETHOS: DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À ANÁLISE DO DISCURSO

A noção de *ethos* vem do grego e significa “personagem” e é um conceito que remonta à Antiguidade Clássica (SILVA; ROSADO; MELO, 2012). Procura-se uma conceituação que possa se adequar ao presente corpus discursivo. Poder-se-ia afirmar que a Retórica Aristotélica é, sem dúvida, uma

¹ Segundo a teoria jakobsoniana, a noção de código é uma das limitações da Teoria Informacional da Comunicação, pois, não há comunicação a não ser que haja a interação com o código pelo emissor e receptor, já que a mensagem não existe enquanto não existir o código. Sendo este, um conjunto comum ao emissor e ao destinatário formado de elementos e regras que permitem o entendimento da mensagem, fundamental para a concretização da comunicação.

primeira instância na definição do que seja discurso, uma estrutura discursiva não somente sintática, mas hermenêutica.

Entende-se por retórica, no senso comum, um discurso que se repete ou é demasiado recorrente para justificar uma pauta discursiva. Nesse sentido, o uso da retórica teria um caráter apelativo e perde sua característica original que é a de persuasão, e não de saturação como interpreta o senso comum. Cabe aqui mencionar Fiorindo (2012), quando afirma, do ponto de vista histórico e moral, que “a retórica se propõe a diagnosticar situações de discurso para adequá-lo ao seu objetivo maior, que é convencer [...]” e não apenas persuadir.

Esse desconhecimento da maioria leiga reflete um certo preconceito e certa resistência em ouvir o outro, aquele que pode informar e que se destaca ao pronunciar um discurso. Desvencilhando-se da visão comum, reporta-se à definição clássica de retórica que é o pressuposto identificado na criação de Aristóteles, os dois elementos fundamentais que caracterizam a retórica, quais sejam, a eloquência e a persuasão, marcas argumentativas que compõem essa dimensão clássica do discurso no tocante à influência que este exerce no ouvinte ou auditório. Assim sendo:

Argumentar é um processo discursivo importante e recebê-lo corresponde a uma inserção social mais eficaz e produtiva do cidadão em diversos ambientes sociais e políticos. A partir do momento em que argumentamos acerca de um objeto no mundo, estamos tentando influenciar alguém, buscando inseri-lo em um quadro específico de crenças e convicções possíveis no interior de uma determinada comunidade de fala. (MOURA, 2012, p. 47).

Portanto, em consonância com a posição acima mencionada, a argumentação, assim como a retórica, pode ter um caráter apelativo, pois ao interagirmos com outras pessoas, podemos interferir em sua maneira de pensar, agir e sentir. Na Antiguidade Clássica, a retórica também já foi apresentada como mero recurso de charlatães e enganadores que buscavam, através dessa técnica, persuadir o ouvinte sobre a veracidade de seus argumentos, fosse para o “bem” ou para o “mal”.

Na filosofia aristotélica, em sentido amplo, a retórica se mistura com a poética, consistindo na arte da eloquência em qualquer tipo de discurso. Dessa mesma forma, sem expandir o sentido em concepções mais abrangentes, Lima (2011), expõe que a retórica é vulgarmente compreendida como um conjunto de regras relativas à eloquência e é mais valorizada no exercício da política, do direito e da comunicação.

De acordo com os estudos de Moura *et al* (2015; 2017; 2018), Aristóteles observava, ainda, que a habilidade em persuadir não deveria ser usada para maus fins, ou querer convencer a qualquer custo, tal como seria a defesa do falso e do injusto. Evidentemente essa possibilidade não está descartada. No entanto, seria mais fácil construir algo respeitoso e agradável. Pode-se perceber isso, de um ponto de vista atual na reflexão de Moura (2012), pois “construindo uma argumentação que seja capaz de agradar aos que já compartilham com suas ideias e convencer aqueles que, por ventura, lhes sejam contrários”.

É preciso considerar que a retórica não alcança todos os gêneros do discurso, mas é instrumento

discursivo que envolve o fator persuasão e esse elemento, presente na argumentação, reflete a necessidade de uma revisão do conceito, da finalidade e do sentido do discurso, pois as instâncias as quais ele abarca refletem em várias esferas das relações humanas, sobretudo nas condições de produção em que ele surgiu.

A partir dessas reflexões é possível estabelecer um estudo interpretativo do discurso, visando a compreensão do que ele é em profundidade, adotando várias faces referenciais para compreendê-lo. O que tomamos de Aristóteles para explicar tal abordagem discursiva no presente é descobrir as três dimensões que se configuram como as provas aristotélicas que compõem a Retórica: *pathos*, *logos* e *ethos*, as quais emergirão a seguir.

2. A TRILOGIA ARISTOTÉLICA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

O conceito de *pathos* pode ser compreendido, no contexto da Retórica, [...] mais como sentimento do que como emoção: emoção é uma alteração visceral, fisiológica desencadeada por um certo acontecimento, como a ira, a tristeza, a alegria, o medo. Aristóteles o define como [...] a paixão (*páthos*) como o que move, o que impulsiona o homem para a ação (*práxis*).

Galinari (2014), sugerindo que as imagens de si em relação ao *pathos*, dependeriam daquilo que Aristóteles denominava *eúnoia*, a saber, o elemento *ethico* responsável pela benevolência do orador diante do seu(s) auditório(s), [...], submete-se a uma reflexão de Amossy (2008), na qual a autora apresenta uma aceção semelhante, uma vez que traz à baila a dupla dimensão do *ethos*: uma reconhecidamente racional (oriunda do *logos*), outra potencialmente afetiva (proveniente do *pathos*). Formariam, tais apropriações, a síntese do que representa o *pathos* como categoria de análise na retórica discursiva de Aristóteles.

Cabe costurar tais definições para estabelecer o tecido de relações que o *pathos* mantém com o *logo* que se apresenta, segundo Pereira (2006), situando historicamente o nascimento dessa face entre os sofistas, que

No contexto dessa filosofia, ensinar a argumentar com o mesmo êxito de ambos os lados, demonstra que sobre cada assunto há sempre dois argumentos contrários entre si, e, ainda que um deles seja mais fraco, pode-se escorá-lo para que pareça mais forte; técnica sofista, bem desenvolvida entre aqueles que se tornavam seus discípulos, é a arte do *logos*.

Nessa perspectiva, entende-se que *logos* e *pathos*, ao situá-los em uma constituinte binária, aquela em que partes se complementam polarizando-se: àqueles em que o orador procura lidar com as emoções do auditório (*pathos*); e aqueles derivados da razão (*logos*). Ambos são, na ordem apresentada, emoção e razão.

Poder-se-ia dizer que, no tocante às escolhas lexicais e à eloquência no discurso proferido, tais polaridades complementares estabeleceriam o equilíbrio que resultaria na persuasão. Tal afirmativa

propõe explicar que ambos, razão e emoção estabelecem a sobrevivência e eficiência da persuasão garantindo, ou não, uma interpretação favorável ao sujeito enunciador.

Assim, compondo esses elementos encontra-se o *ethos*, que, fundido ao *pathos* e *logos*, apresenta-se como uma terceira dimensão, como o *ethos* (caráter moral que o orador deve apresentar no próprio discurso), compõe uma tríade probatória fundamental.

Pacheco (2007) assume o *ethos* como aqueles enunciados derivados do caráter do próprio orador, sujeito dotado de competência linguística e que empresta sua credibilidade à causa, construindo uma identidade discursiva e social. A concepção de moral, do ponto de vista da filosofia clássica aparece aqui, conquanto fique claro que a proposta de Aristóteles se adequa a essas considerações acima, como podemos perceber em Gil (2005), quando

Como meios de prova ou formas de persuasão apresenta três: o *logos* (provas que se baseiam no conteúdo do próprio discurso), o *ethos* (provas que se baseiam no caráter do orador, de modo a inspirar a confiança do auditório) e o *pathos* (provas que se baseiam nas emoções ou paixões suscitadas junto do auditório, de modo a impressionar o público favoravelmente em relação ao orador ou desfavoravelmente em relação ao adversário — daí que Aristóteles dedique parte da sua obra à análise de paixões como a calma, a ira, o temor, a confiança, a piedade, a indignação...).

Em síntese, as três características: razão, emoção e caráter formulam a Retórica Aristotélica. A partir desses elementos pode-se chegar a uma compreensão máxima do que representa essa composição analítica que ampara os pesquisadores.

Tais organizações que compõem as provas retóricas de Aristóteles são os meios da Análise do Discurso que insurgem para a estruturação e destituição de suas partes, ainda que se considere, no campo interpretativo, tais organizações conceituais como ferramentas analíticas.

3. DA RETÓRICA À ANÁLISE DO DISCURSO

Se tomarmos um ponto de vista histórico, perceberemos que o que hoje chamamos de “análise do discurso” tem uma história que chega a dois mil anos, desde os estudos da Retórica grega (GREGOLIN, 1995). Para Melo (2009), “A expressão *análise de discurso* tem suscitado uma série de equívocos em função da diversidade de significados atribuídos ao termo *discurso*”. Assim, corroborando com o autor, tem sido comum uma variedade de campos da Linguística que utilizam a expressão para identificar seu objeto de análise.

Ao longo da história, o que se entende por discurso esteve atrelado à filosofia clássica, sendo que ainda mantém essa característica. Historicamente, a análise do discurso tal qual concebe-se nos meios acadêmicos, como instrumento de compreensão do enunciado, possibilitando analisar o que é dito e o que não é dito, isto é, o que está implícito. A análise do discurso foi fundada nos anos sessenta do século passado, na França, por Michel Pêcheux, ganhando força na década de setenta, ocupando lugar de destaque nos estudos da Linguística.

Se tomarmos a partir dos antepassados uma conexão entre a retórica e a análise do discurso, esbarraríamos nas concepções filosóficas de Aristóteles como a descrição do *Organon*, qual seja, conjunto ou composição que descreve as categorias analíticas do discurso. A análise do discurso abarca diversos aspectos, entre eles os efeitos de sentidos que as palavras produzem as estruturas semânticas que desencadeiam experimentos de interpretação, não se limitando às categorias gramaticais, como podemos observar

O Organon inclui: as Categorias, que estudam os elementos do discurso, os termos da linguagem; Sobre a Interpretação, que trata do juízo e da proposição; os Analíticos (Primeiros e Segundos), que se ocupam do raciocínio formal (silogismo) e a demonstração científica; os Tópicos, que expõem um método de argumentação geral, aplicável em todos os setores, tanto nas discussões práticas quanto no campo científico; Dos Argumentos Sofísticos, que complementam os Tópicos e investigam os tipos principais de argumentos capciosos. (ARISTÓTELES, 1987, p. 3).

Conclui-se então, através dessa estrutura analítica que os elementos do passado que compõem o discurso permanecem no formato atual de análise do discurso, pois Aristóteles lançou essas bases de categorização para compreensão das estruturas discursivas de modo geral, incluído o campo da interpretação. Sendo assim, havendo essa ponte entre passado e presente, Taurasiano (2015, p. 131) nos diz que

Não constituindo um fim em si mesma, a retórica é apenas útil, diz Aristóteles, o que equivale a dizer que serve para algo ulterior; tampouco se limita a algum objeto específico de persuasão, o que implica sua utilização em qualquer gênero de discurso, em qualquer área em que seja necessário argumentar para algum fim, [...]

Após essas reflexões, pondera-se agora sobre a evolução da análise do discurso a partir da prerrogativa de ter fundado outras extensões de análise no campo da interpretação, desenvolvida por correntes europeias como a AD Francesa. Nessa abordagem, pertinente à presente proposta, efetuou-se um processo evolutivo no qual diferentes categorias passaram a dialogar com a análise, dentre elas a subjetividade e o lugar de fala, o ponto de origem do qual deriva o posicionamento do sujeito que profere o discurso.

Retornando ao ponto de vista histórico, saltando uma cronologia que chega ao século XIX, Orlandi (2009) sustenta que “A Análise de Discurso é a disciplina responsável pelo discurso” e prossegue situando-a historicamente, afirmando que

Teve origem na década de sessenta após uma grande evolução histórica, que se deu desde M. Bréal no século XIX com sua semântica histórica, passando pelos formalistas russos dos anos vinte e trinta, que já prenunciavam no texto uma estrutura que necessitava de uma “análise que fosse além do conteúdo, que até então era a análise tradicional dessa estrutura.” (ORLANDI, 2009)

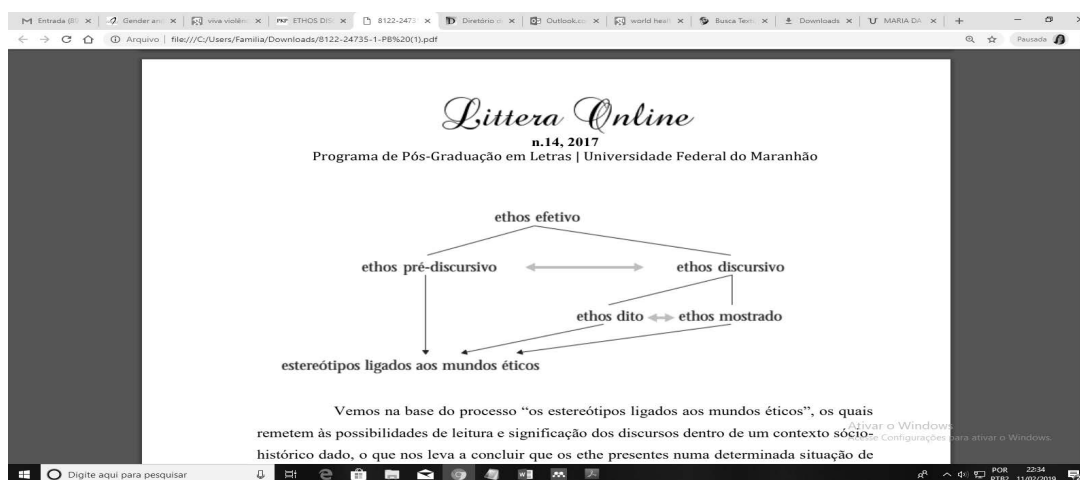
Na Análise do Discurso, a problemática das condições de produção do discurso está relacionada aos lugares preenchidos pelos sujeitos na cena enunciativa, que para Maingueneau são as instâncias de enunciação, “visando a enfatizar a preexistência da topografia social sobre os falantes”. Destarte, essa concepção de posição do sujeito que articula os atrelamentos de sua fala, tem em essência uma composição presente no discurso, pressupondo uma existência anterior que possibilitou a “formatação” do discurso.

Segundo Gregolin (1995), há que se considerar que os processos discursivos estão na fonte da produção dos sentidos, conforme os estudos de Pêcheux, que denomina “formação ideológica” ou “condições de produção do discurso”. Para Foucault (2014[1984]), uma sociedade possui várias formações ideológicas e a cada uma delas corresponde uma “formação discursiva”, ou seja, o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade.

Dada as transformações no campo político e social que se desenrolava na segunda metade dos anos 60 na Europa, o posicionamento crítico de vários intelectuais deliberava em favor de uma revisão do discurso conservador das instituições que se impunha sobre as massas. Tais situações, que tem como pano de fundo as transformações políticas no referido contexto, estimulou intensivamente movimentos intelectuais que visavam a reformulação das antigas instituições, incentivando a um posicionamento das massas e das minorias no campo do discurso de protesto.

3.1. O ETHOS EM DOMINIQUE MAINGUENEAU

A construção do *ethos* em Maingueneau (2005), está em uma dimensão discursiva, ligado à cena de enunciação, admitindo-se um ponto de vista pré-discursivo no *ethos* (que o teórico denomina de *ethos* pré-discursivo). Dessa forma, “o *ethos* é resultante da interação de diversos elementos: do *ethos* pré-discursivo, do *ethos* discursivo, do *ethos* dito e do *ethos* mostrado” (SILVA; ROSADO; MELO, 2012, p. 75), conforme é demonstrado na figura abaixo:



Fonte: Maingueneau, 2008, p. 114.

De acordo com Maingueneau (2008), no esquema apresentado a concepção de *ethos* é resultante da interação de esses elementos. O *ethos* efetivo é formado pelo *ethos* pré-discursivo e o *ethos*

discursivo, relacionando-se reciprocamente. O *ethos* pré-discursivo está diretamente relacionado aos **estereótipos ligados aos mundos éticos**, ou seja, informações prévias a respeito do orador ou situações que representam os modelos pré-construídos pelo senso comum para atribuir características ao enunciador. Sendo assim, o *ethos* pré-discursivo se refere à imagem construída pelo auditório antes que o orador enuncie.

O *ethos* discursivo abrange o *ethos* dito e o *ethos* mostrado. No *ethos* dito, o enunciador toma a palavra para influenciar e ganhar a confiança do seu auditório a partir da sua fala e emerge no momento da enunciação. O *ethos* mostrado não está claramente representado no discurso, mas demonstrado pelos sinais que o enunciador revela no momento da sua enunciação, de maneira implícita, através das escolhas linguísticas, das marcas discursivas que imprime e da imagem do próprio orador. Nesse *ethos*, o orador enuncia uma informação revelando que é uma pessoa e não outra durante o processo discursivo. (FIORINDO, 2012).

4. A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

No momento atual, fala-se muito no instituto da mediação de conflitos, enquanto fenômeno no universo jurídico, sobretudo nos operadores de direito, que buscam o acesso à tão propalada justiça para seus clientes. Sendo assim, além da jurisdição, existem outros métodos de solução de conflitos que não sejam exclusivamente oriundos da decisão proferida pelo Estado, por meio de um magistrado. São chamados de equivalentes jurisdicionais, pois prescindem da atuação de um juiz. A mediação de conflitos é um deles.

No Brasil, temos documentos que esclarecem e asseguram a mediação: a Lei 13.105/2015, do Novo Código de Processo Civil, na busca pela redução da quantidade de processos que se arrastam na Justiça, de modo que assegure o acesso à Justiça, como direito fundamental dos jurisdicionados. Temos ainda a Lei 13.140/2015, que dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública.

É importante esclarecer que o Novo Código de Processo Civil estabelece a conciliação, que é imposta a um terceiro imparcial a missão de tentar aproximar os interesses de ambas as partes em conflito, orientando-as na constituição de um acordo. A mediação, por sua vez, é um procedimento que oferece àqueles que estão vivenciando um conflito, geralmente decorrente de alguma relação continuada, a oportunidade e o ambiente adequados para encontrarem, juntos, uma solução para o problema. O mediador, entretanto, não pode sugerir soluções para o conflito. A sessão de mediação é um espaço para compreensão de discursos.

Assim, o estudo da Análise do Discurso e da construção do *ethos* discursivo em sessões de mediação de conflitos permite a assimilação de elementos implícitos ou não, sendo essencial a identificação de interesses reais. Isso acontece porque, quando as pessoas se expressam em uma sessão de mediação de conflitos, estão colocando as suas posições ou interesses aparentes (verdade aparente) e, por trás destes, há os interesses reais (verdade real), em que o sujeito enunciatário quer fazer crer na verdade do seu discurso.

5. IMAGENS EM CONFLITO

O caso que constitui o *corpus* deste artigo foi retirado do livro “Mediare: um guia prático para mediadores” de Lília Maia de Moraes Sales, já na sua terceira edição. A obra, numa linguagem clara e objetiva orienta a formação de mediadores extrajudiciais, divulgando e capacitando pessoas, levando-as à assimilação dos discursos e experiências vivenciadas no cotidiano de mediadora, nas Casas de Mediação Comunitária, em Fortaleza. O caso aqui relatado retrata um conflito familiar envolvendo infidelidade conjugal e negligência em relação aos filhos do casal. Os nomes dos mediandos são fictícios, haja vista a necessidade de sigilo das partes, princípio assegurado pela Lei de Mediação. Nesse caso:

*Lurdes procurou o Centro de Mediação para pedir a guarda de seus cinco filhos. Desde a separação, o pai das crianças (César) ficara com a guarda. Depois de três anos, Lurdes **resolve lutar para ter as crianças novamente**, alegando que **seu ex-marido não estava cuidando adequadamente de seus filhos**. O mediador perguntou se era possível conversar com César para procurar a melhor solução, e Lurdes respondeu que sim. Uma sessão de mediação foi marcada.*

A partir desse caso, esclarecemos que a sessão de mediação de conflitos é conduzida por mediador/mediadores com o intuito de promover um acordo entre as partes. O papel do mediador na encenação discursiva é ouvir os mediandos na tentativa de chegar a um consenso, devendo ser imparcial. Normalmente, quem procura o centro de mediação, tem o direito de narrar primeiramente os fatos ocorridos. Após a fala deste, o mediador dá o direito à palavra para a outra parte, dando oportunidade para contar sua versão acerca do que ocorreu, numa alternância de turnos. Da sessão:

*Lurdes e César compareceram à sessão de mediação. Lurdes foi a primeira a falar sobre o conflito. Explicou que desejava a guarda dos filhos porque **o ex-marido não tinha condições de cuidar das crianças**. César, então, pediu a palavra e explicou que **Lurdes tinha deixado o lar havia três anos para viver com outro homem. Desde então, Lurdes não dava atenção aos filhos**. Ele, com a ajuda de sua mãe, cuidara das crianças até então, da melhor maneira possível. Disse que **as crianças estavam saudáveis, que estudavam e gostavam muito dele**. Por tudo isso, não existia motivo algum que justificasse a perda da guarda das crianças. Disse também que a situação de cuidar sozinho dos filhos tinha sido muito difícil no começo, mas que já havia se acostumado e **gostava muito desse seu novo papel de mãe-pai**.*

Através da técnica de escuta ativa utilizada pelo mediador que conduz a sessão, a autora narra o discurso relatado pelas partes. Assim, percebemos que os sujeitos envolvidos no procedimento mostram, por meio das escolhas linguísticas de que fazem uso, a tentativa de construção de imagens que lhes favoreçam através de uma argumentação lógica (*logos*). Dessa forma, há a tentativa de construir imagens de credibilidade do pai (responsável, atencioso, provedor), e imagens que desfavoreçam a figura materna (traidora, mentirosa, desinteressada), atribuindo-lhe o papel de culpada pelo fim do casamento.

*Depois dessa discussão inicial, muito se falou sobre o relacionamento dos dois, das dificuldades que passaram. Daí se tocou novamente na guarda das crianças. **Em vários momentos, Lurdes dissera que César era um bom pai e que dava atenção aos filhos, mas que ela sentia muita falta de conviver com as crianças. Ficava a contradição. O diálogo estava confuso. Depois Lurdes dissera que as crianças não gostavam do pai.***

Na Mediação de Conflitos, a credibilidade, a imparcialidade e a neutralidade são características essenciais do mediador, para que as partes se sintam à vontade ao relatar o conflito (conflito aparente) e os acontecimentos que o permeiam (conflito real). Insurge automaticamente no mediador, uma conjugação de elementos que permitem formular um constructo mental, baseado não na fala dos medianos, mas no discurso implícito, o não-dizer como noção do subentendido e nos elementos indiciários que o caso oferece.

No decorrer da sessão, a partir do que não é dito por Lurdes, mas que está ali configurado nas entrelinhas, no que não é verbalizado, é possível fazer uma análise pré-discursiva, pois o mediador pode aceitar ou recusar o que é dito em face dos estereótipos envolvidos na construção das imagens sociais cristalizadas pelo senso comum. Isto posto, baseado nas informações prévias a respeito das partes, o mediador deve buscar os verdadeiros motivos pelos quais a mãe procurou o Centro de Mediação.

Diante dessa situação, o mediador perguntou se eles queriam que os filhos fossem ouvidos. Os dois concordaram. A mediação foi encerrada, e se marcou outra sessão para que os filhos fossem escutados.

Nesses momentos, importante se faz o papel do mediador, pois este, amparado em técnicas que propiciam o entendimento sobre o contexto anunciado e imediato, que envolvem a percepção do que está na essência da linguagem verbal e não-verbal dos medianos (fala, gestos, expressão corporal e facial), pode ser um analista do discurso. Assim, fazer uma leitura e análise das condições de produção desse discurso e detectar o conflito aparente para, enfim, chegar ao conflito real. Caso contrário, o discurso pode não ser compreendido e a intenção não alcançar o acordo a que se propôs, permanecendo o conflito.

*No dia seguinte, as crianças foram ouvidas. Todas disseram que **gostavam muito do pai, que ele lhes dedicava muita atenção; que gostavam da mãe, mas que não se encontravam muito com ela.***

A imagem do pai era construída por Lurdes, ora de forma negativa e ora contraposta de forma positiva. Diante do contexto situacional dos envolvidos, podemos inferir então que, embora as crianças gostassem da mãe, pouco se viam, o que demonstra que a mãe era ausente. Relataram, no entanto, que o pai estava sempre presente, ratificando as qualidades do guardião, como atencioso. As informações prestadas pelas crianças sobre o conflito são trabalhadas sem que saiam do âmbito da mediação. O mediador deve ter paciência para ouvir e humildade para não julgar e decidir pelas partes.

Diante das palavras das crianças, tornou-se claro que César era um bom pai. Para que então Lurdes queria a guarda das crianças depois de três anos de distância? Sentia saudades?

Ao fazer uso da palavra, o mediando constrói uma imagem de si (*ethos*) por meio do seu discurso, pelas suas escolhas lexicais, buscando validar seus argumentos, legitimando o seu dizer e convencer pelo seu discurso (*logos*). Dentro do contexto, com base na apuração dos dados obtidos junto ao casal e na escuta ativa das crianças, ficou subentendido para o mediador que há fatos e acontecimentos que estão, verdadeiramente, causando a angústia e a insatisfação de Lurdes.

Diferentemente de um processo judicial, o procedimento de mediação extrajudicial é informal e flexível, permitindo ao mediador a utilização de técnicas que visam apurar as situações que permeiam e envolvem o conflito aparentemente apontado, detectando o conflito real, ou seja, explorar detalhes que permitam capturar a realidade, de fato, não a construída pelas partes, por meio dos discursos relatados.

*O mediador passou a questionar sobre como eles podiam adequar a situação para que os dois ficassem satisfeitos. César disse que não queria perder a guarda das crianças, mas aceitava que Lurdes pudesse vê-las todos os dias, inclusive buscar ou deixar no colégio. Lurdes disse que não queria. Só aceitava se as crianças fossem morar com ela. Nesse momento, Lourdes parou de falar e pensou: **“Quer dizer, só aceito se eu puder voltar para casa e cuidar das crianças”**. César então reclamou: **E eu, para onde iria? Você nos deixou para morar com outro homem, passou três anos sem praticamente nos ver, e quanto aparece quer a guarda das crianças e voltar para nossa casa? Tenha paciência! E o seu companheiro, vai morar lá em casa também? Era só o que faltava!***

Nesse trecho, identificamos que Lourdes deixou a família para morar com outro homem e, dessa forma, rompeu com os padrões sociais impostos, principalmente com relação ao papel de mãe e esposa, subvertendo o papel feminino atribuído socialmente à mulher. Com base nos imaginários sociodiscursivos, podemos afirmar que a traição ainda é vista como uma das coisas mais polêmicas e traumáticas que pode acontecer entre um casal. Pesquisas na seara criminal apontam para uma prática comportamental na qual perdura na sociedade a banalidade da traição masculina e a extrema gravidade da traição feminina.

Com a evolução da sociedade, o universo feminino passou por mudanças no comportamento, não se limitando ao ambiente doméstico, a mulher rompeu barreiras e assumiu um protagonismo em vários aspectos, no entanto, a traição feminina ainda é considerada um tabu, pois a mulher que trai é vista com reservas, no que se refere à vida conjugal, construindo um *ethos* de subversão.

*Lourdes então falou: Meu relacionamento acabou e eu saí da casa dele. Agora preciso de um lugar para morar. **Minha única saída é voltar para casa, já que essa casa também é minha.***

No nosso trabalho, entendemos a lógica argumentativa (*logos*), presente no discurso das partes, como uma prova retórica cuja estratégia carrega uma intencionalidade baseada nas escolhas lexicais do enunciador, como no excerto em negrito, imprimindo uma ideia de compaixão. Nesse enunciado,

identificamos que Lurdes está vivenciando um problema e, consciente de que precisa de ajuda, viu-se obrigada a relatar o que houve, procurando sensibilizar o ex-marido, gerando efeitos de patemização (*pathos*).

*César então perguntou: **Você quer a casa ou a guarda das crianças?** Pensei que você tinha se **arrependido** por ter **abandonado** nossos filhos, mas você quer apenas um lugar para morar. Se seu relacionamento não estivesse acabado, você nem estaria aqui, não é mesmo?*

Lurdes tentou projetar uma imagem de si no discurso de uma mãe preocupada com suas crianças, de uma mãe responsável. No entanto, o discurso de Lurdes gera incoerências e se contrapõe ao de benfeitora da família, em que a mulher constitui a imagem de *protetora da sua cria*, expressão cristalizada na sociedade. O *ethos pré-discursivo*, ligado aos estereótipos do mundo ético, ou seja, padrões sociais impostos, projeta a imagem de uma mãe descuidada, convergindo para a construção de um *ethos mostrado* de negligente, qualificando-a negativamente em seu papel familiar.

*Lurdes começou a chorar. E assumiu que precisava de um lugar para morar. E que tinha direito de parte daquela casa. César disse que não tinha como ela voltar para casa, **ele não a aceitava depois da traição**, até porque **ele já teria iniciado um novo relacionamento**. Entendeu que ela tinha direito a casa, mas não podia vender, pois precisava de um lugar para morar com os filhos. Prontificou-se a alugar um quarto para ela morar até o momento em que conseguisse juntar dinheiro para comprar a parte dela na casa.*

Aqui, as emoções desencadeadas por Lourdes, geram efeitos de patemização (*pathos*), estratégias discursivas que contribuem para sensibilizar o ex-marido, alcançando o resultado pretendido. Na narração expressa em negrito, revela-se o motivo da apreensão de Lourdes e suas reais intenções. Diante do embate, César foi sensível ao problema da ex-esposa e entendeu que ela precisava de um lugar para ficar, considerando o fato de que ela também tem direito sobre o imóvel.

A sessão foi encerrada. Considerações: O real conflito não era a guarda das crianças. Lurdes queria um lugar para morar, já que seu relacionamento tinha terminado. Lurdes achou que a única alternativa que possuía era requerer a guarda das crianças, o que foi um erro. O mediador nesse caso teve um trabalho muito grande. Todos os questionamentos foram feitos conduzindo Lurdes e César em um diálogo complexo, porém esclarecedor.

Com base nos aspectos retóricos e discursivos apresentados, percebe-se que, na condição de sujeito discursivo, o mediador não deve julgar se é certo ou errado o motivo que levou Lourdes ao Centro de Mediação, haja vista que o foco principal é o desfecho pacífico, de modo a alcançar o que for justo, num acordo equilibrado entre as partes. Há condutas que identificam cada grupo social e fatores que influenciam nas escolhas lexicais dos participantes de uma sessão de mediação, cenário de produção de discursos. É relevante esclarecer que os sentidos aqui construídos são percebidos nas situações de discurso, inferidos dentro do contexto dos enunciados dos mediandos e estudados sob a ótica da análise do discurso, desvelando as reais intenções e estratégias argumentativas.

Percebe-se a importância de um momento para se discutir o conflito. Se Lurdes tivesse ingressado com ação judicial, talvez o conflito real jamais fosse discutido. César e as crianças seriam usados durante uma longa disputa judicial, quando Lurdes, na verdade real, queria um lugar para morar.

Com base no recorte acima, percebe-se que a narrativa da autora do livro acerca da sessão de mediação, constrói um ethos do mediador como alguém que deve identificar interesses comuns entre as partes envolvidas no conflito, na tentativa de minimizar a discórdia e facilitar a comunicação de forma pacífica. O mediador tenta restabelecer o diálogo entre os envolvidos, fazendo com que estes resgatem compromissos comuns, buscando reestabelecer o diálogo e respeitando as diferenças de opiniões. Por suas particularidades, o procedimento da mediação é indicado, principalmente, para a solução de conflitos nas relações continuadas, como no presente caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui realizada mostra que, nos conflitos familiares, assim como em toda e qualquer disputa de sentidos, a argumentação mostra-se presente através de um conjunto de facetas e estratégias através das quais as imagens vão emergindo, a partir de uma racionalidade meticulosamente traçada e de uma tentativa constante de sensibilização do auditório. De posse dos conhecimentos acerca da argumentação retórica e da Análise do Discurso, o mediador poderá conduzir de maneira mais justa e harmoniosa uma solução em que as partes estejam de acordo.

Identificamos na nossa análise, a construção das imagens dos sujeitos em um conflito conjugal e numa disputa de guarda dos filhos e como se deu o procedimento, especificamente no instituto da mediação de conflitos, no qual pudemos verificar a argumentação (*logos*) baseada nos valores sociais e nas imagens que se esperam das figuras paterna e materna, como sujeitos sociais, assim como os comportamentos esperados destes, com o interesse de sensibilizar (*pathos*) um ao outro. No procedimento em questão, chegou-se a um acordo quanto à guarda dos filhos e quanto à provisão de alimentos para a ex-esposa.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. *Os pensadores: tópicos, dos argumentos sofisticos, Aristóteles*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

FIORINDO, Priscila Peixinho. Ethos: um percurso da retórica à análise do discurso. In: O ethos nos estudos discursivos da ciência da linguagem. *Revista Pandora Brasil* n° 47. 2012. ISSN 2175-3318.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 (1984).
- GALINARI, Melliandro Mendes. *A era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- GALINARI, Melliandro Mendes. *Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda*. In: Alfa, São Paulo, 58 (2): 257-285, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n2/1981-5794-alfa-58-02-00257.pdf>. Acesso em 27 nov 2018.
- GIL, Isabel Teresa Morais. *Retórica e argumentação: continuidade e rupturas*. Disponível em: In: revista Mathesis, Portugal, v. 18, p. 69-79, 2004. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat14/Mathesis14_69.pdf. Acesso em 27 nov 2018.
- GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *A análise do discurso: conceitos e aplicações*. Alfa: São Paulo, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Patricia/Downloads/3967-9688-1-SM.pdf>. Acesso em 27 nov 2018.
- LIMA, Marcos Aurélio de. *A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia / Marcos Aurélio de Lima*. – Natal: IFRN, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MAGRI, Marília Valencise. *Efeitos de verdade, ethos e relações de poder no discurso jurídico*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos – SP.
- MELO, Iran Ferreira de. *Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções*. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193. Acesso em 27 nov 2018.
- MOURA, João Benvindo de. *Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>. Acesso em 20 jan. 2019
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). *Discurso, memória e inclusão social*. Recife: Pipa Comunicação, 2015.
- MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). **Sentidos em disputa**: discursos em funcionamento. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view> Acesso em 15.02.2019.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). *Linguagem, discurso e produção de sentidos*. São Paulo: Pá de palavra, 2018.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. *Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaim Perelman*. In: Revista e-gov UFSC. Florianópolis, SC, v. 5, n.12, p. 72-92, setembro, 2015. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25334-25336-1-PB.pdf>: Acesso em 27 nov 2018.

PEREIRA, Égina Glauce Santos. *Retórica e argumentação: os mecanismos que regem a prática do discurso jurídico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte-MG.

SALES, Lília Maia de Moraes. *Mediare: um guia prático para mediadores*. Rio de Janeiro: GZ, 2010.

SILVA, Elaine Luzia da; ROSADO, Leonardo Coelho Corrêa; MELO, Mônica Santos de Souza. Um estudo do *ethos* discursivo em audiências de conciliação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 71-98, jan./abr. 2012.

TAURASIANO, Ricardo Reali. *As provas da arte retórica: êthos, páthos, lógos nas Confissões de Agostinho de Hipona*. In: Revista e-gov UFSC. Florianópolis, SC, v. 5, n.12, p. 115-125, setembro, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Patricia/Documents/A%20RET%C3%93RICA%20EVENTO%20MG/18_1_tarisano.pdf. Acesso em 27 nov 2018.

João Benvindo de Moura

Professor da graduação e pós-graduação em Letras da UFPI com pós-doutorado em Linguística pela UFMG. Fundador e atual coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso - NEPAD/UFPI/CNPq. Editor da revista *Form@re*.
E-mail: jbenvindo@ufpi.edu.br

Patrícia Rodrigues Tomaz

Advogada, mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, com pesquisa voltada para o discurso e a mediação de conflitos. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso - NEPAD/UFPI/CNPq. E-mail: monitorapatriciatomaz@gmail.com

Enviado em 01/09/2019.

Aceito em 10/11/2019.