

# DIVERSIDADE E POTENCIALIDADES DA ANÁLISE E DO ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO

Juliana Alves Assis

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Departamento de Letras, colaboradora do Programa de Pós-graduação em Letras. Coordenadora Adjunta do CESPUC.

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica.  
Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

(João Cabral de Melo Neto)

Sabia e poeticamente, João Cabral nos lembra de que não só sujeitos podem perder sua capacidade de entabular discursos, de se fazerem ouvidos e de se expressarem... Em “Rios sem discurso”, ele tece bela analogia entre o discurso-rio de água e o discurso-enfrasado dos humanos. E o discurso, algo que nos é aparentemente tão natural e corriqueiro, é, simultaneamente, uma (realiz)ação extremamente complexa. De fato, os liames da tessitura do discurso têm sido investigados desde épocas remotas: Aristóteles já se preocupava com os mecanismos de construção do discurso e estratégias retóricas desde a Antiguidade, por perceber quão relevante é a argumentação (digamos, a *enunciação*) para a existência quer do homem como indivíduo, quer da sociedade enquanto construto cultural e social. A linguagem é constitutiva

do *ethos* de um grupo, é veículo da propagação e consolidação de crenças, representações e outros traços culturais de uma comunidade. Sob novas abordagens epistemológicas, o discurso tem sido tema recorrente em inúmeros estudos, de renomados pesquisadores, no Brasil e em outros países.

A pluralidade – traço idiossincrático da formação identitária de um povo – , tão característica no caso da formação da própria ideia de “povo brasileiro”, é marca imbricada em sua língua e manifestações culturais. Com diferentes nuances (regionais, culturais, socioeconômicas, profissionais, etc.), instauram-se nos relacionamentos interpessoais diferentes práticas languageiras, que, se consolidadas e reconhecidas como tal, constituem gêneros discursivos que passam a fazer parte da história individual e coletiva de determinado grupo de falantes. Isso porque tais práticas passam a mediar a relação que o falante estabelece, em suas circunstâncias e esferas de atuação, consigo mesmo e com os demais atores/interlocutores, por meio do discurso.

Para Fairclough (2001), “o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora e independentemente do discurso, como a origem do enunciado, mas é, ao contrário, uma função do próprio enunciado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 68). Assim, o discurso é prática eminentemente social, em que um “eu” instaura um “tu”, numa relação de responsividade (tão bem desenhada pelos estudos do chamado Círculo de Bakhtin) na qual os papéis se vão alternando. E é nessa interação que se constituem relações de poder, de simetria ou assimetria, de reciprocidade ou antagonismo; assim, os sujeitos constroem seus discursos e, simultaneamente, por eles são constituídos.

Como prática social e coletiva, toda produção discursiva faz ressoar uma verdadeira polifonia (vozes que dizem ou não dizem e, ao fazê-lo, de uma ou outra forma, se dão a conhecer), uma diversidade de posicionamentos, de tipos e modos de constituição textual, que ora nos soam corriqueiras, ora provocam estranhamentos. Assim, como existem multifacetadas relações e perspectivas unindo um *eu* e um *tu* por meio de situações concretas de materialização da linguagem, abordar teoricamente o conceito de discurso e dos inúmeros gêneros em que se transfigura evidencia nuances dessa complexidade, atravessada pelas ideologias, pela similitude, choques e mesmo contradições de perspectivas, capazes de também atravessar e marcar os recursos linguísticos (BARROS, 1997; MUNIZ JR., 2009). Tudo isso remete à complexidade do fazer discursivo;

na verdade, em sua origem, o termo “complexo” nos remete a uma teia em que se (entre)tecem fios; da mesma maneira, tal analogia se aplica ao discurso.

O processo de discursivização inequivocamente é complexo, na mesma proporção em que o são os posicionamentos enunciativos, as situações de enunciação, os motivos (intenções) para se dizer algo de uma determinada forma – e não de outra. Em decorrência, os sentidos sociais, culturais, ideológicos *etc.*, atribuídos a um discurso nem sempre se revelam de forma simples e evidente: buscar resgatar um pouco das condições em que tal discurso foi engendrado e em que esferas (espaciais, temporais, sociais, etc.) circulou pode nos ajudar a perceber quais outros interdiscursos ali se fazem presentes, de forma ora insinuada, ora escancarada; com quais outros discursos o exemplar em foco dialoga ou (res)suscita?

Desta forma, a análise de qualquer texto, materializado sob determinado gênero, exige o uso de uma lente que enxergue o aspecto inextricável do dialogismo que lhe é inerente. Noutros termos, temos aí “subsídios para analisar toda e qualquer intervenção textual a partir do pressuposto de que há “outros” inscritos nessa textualização” (MUNIZ JR., 2009, p.10).

Vislumbrado no efeito obtido, no texto construído, a constatação da seleção operada pelo enunciador – e sua contrapartida pressuposta, a exclusão (de itens, de estruturas, de estratégias) –, o silenciamento / ocultamento *versus* a explicitude, a opção pela simplicidade ou pelo rebuscamento, pela materialização sob um gênero este ou aquele, tudo isso passa a nos informar sobre o mundo real ou sobre mundos virtuais criados discursivamente; nos permite percorrer uma teia hipertextual, por nos remeter a discursos prévios; e, nesse processo, nos informa sobre nós mesmos e sobre o outro, que se faz inexoravelmente presente no momento da enunciação. Enfim, como objeto de análise e objeto de ensino, o discurso e os gêneros de discurso oferecem farto material de estudo a pesquisadores/professores que veem, na melhor compreensão de sua constituição, fonte indispensável para melhorar o instrumental de trabalho docente – próprio ou de outrem, seja na educação básica, seja no ensino superior ou na pós-graduação.

Considerando este preâmbulo, podemos afirmar que a presente edição dos **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, fiel à sua vocação de trazer à luz bons trabalhos discentes desenvolvidos em disciplinas da graduação, do Programa de Pós-graduação

em Letras da PUC Minas, bem como de outros Programas, descortina uma série de reflexões sobre alguns dos vários gêneros que circulam socialmente, seja no âmbito da escola, seja em outras esferas sociais, que conclamam o falante a se posicionar como sujeito (em relação a suas práticas discursivas) e como cidadão (no que tange a seu posicionamento político, cultural, etc.)

Sob o escopo do instrumental teórico aportado pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) ou pela Análise do Discurso (AD), os diferentes recortes escolhidos por seus autores discutem potencialidades de compreensão de algumas práticas discursivas comuns entre nós e, para além disso, das possibilidades de didatização de certos gêneros do discurso até o momento bastante marginais na ambiência escolar. Consolidado o trabalho com o gênero “notícia”, que dizer da “pseudonotícia”? A opção por textos que escolhem o humor como constitutivo quebra com a necessária seriedade/sistematicidade que deve ser atribuído ao ensino linguístico? Melhor abordar gênero popular como o cordel ou algo mais acadêmico? Enfim, são múltiplas as possibilidades, múltiplas as realidades em que se inscrevem os professores brasileiros – conhecer algumas delas justifica, *per si*, o esforço envidado pelos muitos pesquisadores que ora comparecem neste volume. E, de quebra, nos permite antecipar que a seleção de um gênero não necessariamente implicará a exclusão de outro, se considerarmos que há um contínuo entre determinados gêneros orais e escritos (cf. Marcuschi 2002), que muitos gêneros contemporâneos trazem em seu bojo as marcas de vários gêneros precedentes (hibridização), enfim, que, desde que haja consciência da clientela com que o professor lidará, “o céu é o limite”...

Neste volume, de maneira dialógica, os onze artigos que o compõem fornecem um instigante exercício metacognitivo sobre práticas discursivas contemporâneas corporificadas em gêneros. Para que os possamos conhecer mais a fundo, seus autores buscam, iluminando as representações em que estes se configuram e por meio das quais existem de forma concreta para seus “usuários”, explicitar sua forma de construção – sua tessitura. Como reiteram vários destes autores aqui reunidos, no plano de trabalho do ISD, tomando a Bronckart (2008) como um de seus grandes expoentes, os textos são a materialização concreta, palpável, das nossas atividades languageiras. Eles são “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades de

situação de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (BRONCKART, 2008, p.113).

A variabilidade de tamanhos e configurações, do uso de outros recursos (verbo-visuais, por exemplo) é decorrência de adaptações necessárias a situações comunicativas específicas. Não obstante, para esse grande teórico, qualquer que seja o gênero a que nossas práticas nos conduzam, naquele contexto específico de enunciação, é possível depreender três camadas hierarquicamente superpostas – a infraestrutura, a coerência temática e a coerência pragmática. Para melhor compreensão dessa ideia, o autor concebe o gênero como um “folhado” – analogia que será explorada em vários dos artigos desta coletânea. É possível pensar no “folhado” como algo em que determinadas partes vão se superpondo, mas o que o torna um todo orgânico é, exatamente, o grau de adesão (ou coesão) entre cada uma destas camadas.

Partindo da premissa de que não há qualquer texto que seja um construto monolítico e estático, mas antes uma produção cujo dinamismo se revela em etapas, diante do olhar perscrutador do analista (e, quiçá, dos alunos da educação básica, a partir de um trabalho mais crítico e construtivo por parte dos professores de língua materna), no primeiro artigo, Ana Paula Bovo, Andreia Moreira e Viviane Raposo nos apresentam um estudo sobre o funcionamento, a constituição e a natureza do gênero conto. Em “Da prática situada à prática transformada: o conto “Noventa e três” à luz do dialogismo bakhtiniano na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos”, as autoras focalizam o conto “Noventa e três”, de Mia Couto, analisando-o sob o enfoque teórico-metodológico da pedagogia dos multiletramentos: nessa perspectiva, cabe ao professor de língua materna ajudar os aprendizes a “reprojetarem” suas práticas discursivas, de forma situada e crítica, o que confere significação à elaboração e estudo dos gêneros, por meio de projetos de trabalho. Dessa forma, “os discentes têm a oportunidade de realizar a interpretação do contexto social e cultural dos projetos de forma crítica, o que os levará ao movimento de um contexto cultural para outro por meio da prática transformada”.

Em seguida, em diálogo com o precedente, Ana Carolina Almeida e Pâmela Oliveira apresentam os resultados de uma pesquisa cujo *corpus* foram três artigos extraídos das versões *on-line* dos jornais **BBC Brasil** e **Folha de S. Paulo**. Em “Mecanismos enunciativos: o jogo das vozes e das modalizações em artigos

de divulgação científica publicados no âmbito jornalístico”, as autoras analisam o gerenciamento das vozes enunciativas e das modalizações que posicionam, dialeticamente, enunciador e enunciatário e projetam a orientação dada à exploração do conteúdo temático veiculado, em consonância com os propósitos comunicativos dos enunciadores. À luz dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e da noção de “folhado textual” (BRONCKART, 1999), salientam para o leitor, em cada passagem, marcas linguísticas implícitas e explícitas, e verificam “como as vozes e as modalizações são distribuídas e orquestradas”, mostram como a predominância de determinada modalização (lógica, deôntica, apreciativa ou pragmática) concorre para a produção e veiculação de determinado sentido.

Ainda na esfera do suporte jornalístico, Karine Silveira traz análise de um gênero ausente ou subaproveitado na escola brasileira: a pseudonotícia. Em “Falsas notícias humorísticas: um estudo do gênero à luz do ISD e da Linguística Textual”, Silveira parte do valor do humor (já reconhecido e tão disseminado por linguistas conceituados como Sírio Possenti, em obra como “Os humores da língua”) como constitutivo de gêneros emergentes, porém de grande potencial de uso na escola básica.

Assim como as piadas, provérbios e outros calcados no humor, as falsas notícias humorísticas (no caso do *corpus* em tela, três sobre a Copa do Mundo de 2014, disputada no Brasil) partem de temas sérios e controversos para despertar criticidade. Tomando para análise a infraestrutura dos textos, seus mecanismos de textualização e formas de constituição linguístico-pragmática (expressões nominais referenciais e atributivas), a autora se propõe a subsidiar a criação de oficinas de leitura e análise de textos humorísticos nas aulas de Língua Portuguesa, visando à formação de um leitor crítico.

O artigo seguinte, de Carlos Luiz Alves, intitulado “Processo ‘metonímico’ de referenciação e categorização presente em um material publicitário” discute a parceria, existente em vários gêneros socialmente relevantes, entre recursos linguísticos e verbo-visuais, fáticos, que concorrem para aprimorar o processo interacional, instaurando um eficaz modo de referenciar e categorizar objetos de discurso. À luz dos pressupostos da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso (AD), o autor busca descrever, a partir da exploração de um exemplar de texto publicitário (das Bolas Penalty), “como os referentes sofrem mudanças de sentido por meio de

1 Material criado para atender aos cursos de formação de professor a distância da Universidade Aberta do Brasil, produzidos pela Universidade Estadual de Montes Claros, segundo nota da autora.

processos metonímicos (marca/produto) em uma progressão textual”. Ao fazê-lo, deixa clara a relação entre o texto e seu contexto de engendramento, a saber o período que precedeu a Copa do Mundo, em 2014.

O quinto artigo, “Uma análise da organização retórica do texto “Apresentação”, extraído de cadernos didáticos produzidos para o Curso de Letras/Português da UAB/Unimontes”, de Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, desvela os mecanismos constitutivos de um conjunto de cinco textos denominados “Apresentação”, integrantes de um material para formação docente a distância<sup>1</sup>, o “caderno didático”. A pesquisadora investiga se, embora extraídos de cinco cadernos diferentes, as apresentações trazem os mesmos elementos característicos (linguísticos, organizacionais, retóricos, *etc.*). Seu foco é constatar se, a despeito da diversidade de autoria, há um conhecimento tácito sobre a organização e funcionamento desses gêneros textuais característicos do universo acadêmico e profissional. Constatadas diferenças e similaridades de estilo, a autora discute sua tese de que há, efetivamente, traços regularizados na escrita do gênero “Apresentação”, em razão de seu propósito sociocomunicativo e do seu âmbito de circulação.

No sexto artigo, “Perspectivas teóricas e o trabalho com a produção de texto na coleção de livros didáticos **Produção de texto para o ensino médio**”, Jaqueline Teodora Costa, também voltada para a ambiência escolar da educação básica, investiga, numa coleção de livros didáticos, o tratamento dado à produção de texto. Move-a o objetivo de verificar o grau de coerência entre as atividades propostas e os pressupostos teóricos apresentados pelas autoras como balizadores do trabalho desenvolvido nos livros didáticos. Tendo as autoras elencado as categorias gênero textual, situação de produção e, principalmente, interlocutores e suas intencionalidades como cruciais para o trabalho com a produção textual, por serem elementos que interferem no processo enunciativo e determinam como este será, a investigação apresentada buscou verificar “se o trabalho com a escrita, proposto nessas atividades, leva, realmente, em consideração o fato de que a linguagem é um sistema de caráter interacionista, em que o enunciador se constitui na relação que estabelece com o enunciatário por meio da palavra”. Respalado pelos documentos parametrizadores do ensino básico brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN), os resultados indicam atendimento parcial dos pressupostos teóricos explicitados pelas autoras. Uma leitura sem dúvida relevante para os professores de língua materna.

Na sequência, Regina Aparecida de Moraes discute como um gênero até o momento bastante incipiente na escola básica poderia contribuir imensamente para a formação linguística (e por que não, literária) dos aprendizes. Em “O cordel e suas possibilidades no ensino da linguagem: formação humana, diversidade e cultura”, a autora reflete sobre a relevância deste gênero para desenvolvimento não só de conteúdos curriculares, mas também de formação da sensibilidade e alteridade, antevendo a riqueza de processos metodológicos, (a didatização de gêneros emergentes ou marginais no contexto escolar; o estabelecimento de relações dialógicas significativas do cordel com outros gêneros, por exemplo, por meio do desvelamento de interdiscursos que compõem sua composição, de referências intertextuais que ajudam a “ler a realidade”, *etc.*), para o ensino de Língua Portuguesa focado no desenvolvimento de competências comunicativas dos educandos.

O artigo seguinte, “Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização”, traz as vozes de quatro alunas da graduação em Letras, que se debruçaram sobre uma interessante estratégia para ensino/aprendizagem artística, linguística e literária. Fransuelen Geremias, Leila Radic, Mateus Gomes e Paulo Marcus Fonseca descrevem os saraus – “reuniões de pessoas que têm algum vínculo com a arte e com a cultura, sendo essas reuniões, por muitas vezes, de caráter informal” – e buscam entender qual a importância destes encontros como espaços políticos de socialização, os quais podem influenciar na construção do pensamento político do indivíduo. Por meio de dados empíricos, obtidos da assistência a um evento e da entrevista a participantes. Destacam a relevância dos saraus (que, historicamente, tiveram grande prestígio na propagação cultural da então sociedade brasileira em formação) e deixam entrever possibilidades de maior utilização de seu potencial para o ensino linguístico e literário na educação básica.

Zeneide Carvalho, na sequência, apresenta uma reflexão, à luz do ISD, com o instrumental de análise da abordagem sociodiscursiva bakhtiniana, a análise de uma crônica: “Piscina”, de Fernando Sabino. Em “Interacionismo discursivo: relação teoria/prática”, busca averiguar aspectos que constituem a “arquitetura interna dos textos”, focalizando a infraestrutura geral do texto em tela e seus mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal. Chamando à interlocução outras importantes vozes da linguística nacional e internacional, como Bronckart (1999), Apotheloz (1995), Koch (2002), Pisciotta (2003), entre outros, evidencia, de

forma detalhada, por que o texto “Piscina” ancora partes da estrutura de um “folhado”, bem como é um exemplar prototípico do texto narrativo.

No décimo artigo, “Vá em frente”: seja um professor”, Maria Alzira Leite parte de duas perguntas aparentemente banais - O que é ser professor? Você incentivaria um jovem a seguir a carreira docente? – e mapeia, por meio dos discursos dos entrevistados, vários aspectos de grande complexidade que cercam a autoimagem /autoestima e o fazer desse profissional. Como a autora afirma, responder reflexivamente tais questões “implica, também, questionar as práticas, mobilizar emoções e desequilibrar representações já consolidadas”. Por meio do desvelamento e discussão de certas representações sociais bastante arraigadas no ambiente da educação brasileira, convida o leitor a desautomatizar certos conceitos e a avaliar posicionamentos, com base na apreensão de mecanismos pelos quais certas crenças se ancoram em nossa memória discursiva.

Por fim, o décimo primeiro artigo, “A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão”, traz alentada discussão sobre algo que nos é tão familiar e ainda, paradoxalmente, tão cheio de lacunas à compreensão dos que trabalham com o ensino médio, preparando jovens aprendizes para o exame nacional que se configurará (ou não) como um passaporte para um futuro promissor.

Para os autores, Daniela Prado e Rodrigo Morato, a partir mesmo das “orientações parametrizadoras do ensino de linguagens”, há um consenso sobre o uso, a expectativa de constituição e a forma de análise de certos recursos na produção textual para avaliações sistêmicas, como, por exemplo, o ENEM. Por meio do recurso ao aporte sobre o conceito de gêneros discursivos na visão bakhtiniana e da escola de Genebra, os autores se dedicam à investigação em uma coletânea de redações para o ENEM. Fazem-no com o intuito de evidenciar que o gênero “Redação do ENEM” já é algo consolidado, reconhecível, apresenta estruturas relativamente estáveis, e, pode-se acrescentar, revela em si as expectativas de quem a tal prática enunciativa se dedica – seja como aluno-enunciador, seja como professor-corretor. Como Bakhtin (1999) salienta, as relações entre linguagem e sociedade são constitutivas, indissociáveis, altamente marcadas por seu caráter ideológico e, portanto, passíveis de um desvelamento que pode tornar aqueles que atuam nessa esfera discursiva produtores e receptores textuais mais críticos, menos manipuláveis.

Com esse rico acervo de textos, acreditamos que a presente edição dos **Cadernos CESPUC de Pesquisa** em muito contribui para um olhar menos ingênuos sobre práticas discursivas importantes, seja na esfera acadêmica ou profissional, mas de qualquer forma, na esfera de atuação de cidadãos. Num momento de crise em diversas instituições, que se evidenciam em tantas dimensões do cotidiano, não só na sociedade brasileira como em tantos países mundo afora, saber ler além das letras – ler a “palavramundo” (e não apenas decodificar a “palavraletra”), já nos incitava Paulo Freire há tantas décadas, faz todo sentido. Descobrir os “folhados” de tantos gêneros de cuja existência somos autores ou leitores, perceber os sentidos e ideologias de que se encontram eivados é um passo importante para potencializarmos intervenções – nos discursos e nas práticas linguageiras, mas também nas atuações sociais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. "Os gêneros do discurso". In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1929], pp. 261 – 306.

BARROS, Diana Luz P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

MUNIZ JR, José de Souza. A intervenção textual como atividade discursiva: considerações sobre o laço social da linguagem no trabalho de edição, preparação e revisão de textos. Trabalho apresentado no Intercom. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro de 2009. Texto disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1079-1.pdf>.

# DA PRÁTICA SITUADA À PRÁTICA TRANSFORMADA: O CONTO “NOVENTA E TRÊS” À LUZ DO DIALOGISMO BAKHTINIANO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Ana Paula Martins Corrêa Bovo

Andréia Godinho Moreira

Viviane Raposo Pimenta

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa. Bolsista FAPEMIG.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Linguística e Língua portuguesa. Bolsista FAPEMIG.

**E**ste trabalho pretende focalizar o funcionamento, <sup>Resumo</sup> constituição e natureza do gênero textual conto à luz do dialogismo bakhtiniano, em diálogo com autores que concebem o trabalho com a linguagem textual sob um ponto de vista sociodiscursivo. Para tal empreitada, recorre-se, neste artigo, ao conto “Noventa e três”, de Mia Couto. Ao mesmo tempo em que considerações teóricas são tecidas, intenta-se construir uma proposta pedagógica de trabalho com o referido conto, sob o enfoque teórico-metodológico da pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres, o qual tende a conceber o professor como “projetista” do processo de aprendizagem dos alunos, conferindo ao docente a tarefa de incentivar os alunos a “reprojetarem”, constantemente, suas práticas de linguagem. Nessa perspectiva, a partir de uma prática situada, com a imersão no uso de projetos disponíveis de significação, realiza-se a instrução explícita a partir da compreensão analítica, consciente e sistemática desses projetos, chegando-se ao enquadramento crítico no qual os discentes têm a oportunidade de realizar a interpretação do contexto social e cultural dos projetos de forma crítica, o que os levará ao movimento de um contexto cultural para outro por meio da prática transformada.

Palavras-chave: Gênero textual. Conto. Dialogismo. Multiletramentos.

## 1 Introdução

A produção voltada para a temática dos gêneros textuais é grande e veio crescendo nas últimas décadas no Brasil e no mundo. Conseqüentemente, também o ensino vem sendo alvo de reflexões e questionamentos oriundos, em parte, da relação que se deseja estabelecer entre as perspectivas teóricas a respeito dos gêneros e o processo de ensino/aprendizagem de língua. Desse modo, frequentemente nos deparamos com a questão sobre como trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. Sobre esse questionamento, acreditamos que a concepção dialógica proposta por Bakhtin e outros autores poderia nos auxiliar a compreender melhor a arquitetura textual discursiva dos objetos de ensino e, a apontar caminhos possíveis para a promoção de práticas que visam ao desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras requeridas para o trato dos discursos que circulam em nossa sociedade.

Dessa forma, nossa intenção é construir pontes entre perspectivas teóricas a respeito do funcionamento, constituição e natureza dos gêneros textuais e a aprendizagem de língua que se faz na escola, ou seja, oferecer possibilidades para o grande desafio da prática docente. A análise que aqui propomos, construída com base nessa motivação, não pretende funcionar, entretanto, como um roteiro, mas caracteriza-se, sim, como reflexão orientada para a prática, na certeza de que esta proposta será atualizada, problematizada e (re)significada por professores que dela se apropriarem. Para tanto, primeiramente, procuramos descrever categorias e aspectos teóricos que consideramos importantes para a análise do objeto que escolhemos para trabalhar, depois apresentamos nosso objeto de análise e, ao final, sugerimos encaminhamentos metodológicos.

## 2 Motivações para a escolha do objeto de aprendizagem

É certo que as chamadas 'africanidades' no currículo escolar brasileiro foram e são cercadas de inúmeras discussões. Concordamos com Agazzi (2014), quando diz que, além de representar uma possibilidade para a educação das relações étnicas e raciais e para a reflexão sobre a presença do negro na formação da sociedade brasileira, esse ensino desafia os professores, pesquisadores e estudantes a repensarem os modelos de história literária.

1 A Lei Federal nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências.

Assim, o impacto da lei que torna obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira no currículo é, ao nosso ver, uma possibilidade de estabelecer diálogos mais efetivos com a cultura, a história e a literatura africana de língua portuguesa.<sup>1</sup>Nesse sentido, nos propusemos a tomar um texto dessa literatura para análise e reflexão, de modo a engrossar, ainda que timidamente, as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua e de literatura, sem que se perca de vista o trabalho com a cultura afro-brasileira e a rede de reflexões que pode advir dessa empreitada.

Para tal, consideramos o que diz Silva (2002) sobre o envolvimento emocional do público com a obra, o qual proporcionaria, paradoxalmente, a racionalização do objeto estético, ou seja, o jogo entre familiarização e estranhamento encaminharia a recepção do leitor segundo o caráter plural e polissêmico das obras literárias e o seu valor estético, ético e político. Nesse sentido, nos propusemos a pensar o fazer pedagógico sobre essa recepção detalhando nossas escolhas teóricas, assim como aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento do trabalho e que irão se relacionar com os encaminhamentos metodológicos. Então, a perspectiva teórica e analítica apontada na introdução e detalhada abaixo será direcionada para o objeto de análise escolhido: um conto da literatura moçambicana intitulado “Noventa e três”, do escritor Mia Couto.

### 3 Escolhas teóricas

A opção por um ensino de língua que concebe esse objeto como atividade humana e social, a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de diversas formas de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do “para que” ensinamos (GERALDI, 1981, p. 46). Como vemos, a pergunta de Geraldi, feita há 30 anos, permanece oportuna: “ensinar o quê, para quem e para quê”? Neste estudo, acrescentamos e procuramos responder, a partir dos exercícios analíticos propostos, a uma outra questão: COMO fazê-lo?

Acreditamos que a adoção de uma visão da linguagem e do texto que vai além da perspectiva textual deve ser mesclada a uma perspectiva sociodiscursiva. Matencio (2006) já chamava a atenção para as possibilidades que a profícua produção científica a respeito dos gêneros poderia trazer ou sua potencial

contribuição, considerada especialmente pelo fato de que, na proposta de estudo dos gêneros, o pesquisador se disponibiliza também a considerar os processos discursivos, ou seja, uma certa configuração material própria do funcionamento de um dado discurso – à luz da categorização genérica, o que lhe permitiria, em princípio, visualizar tanto os movimentos de estabilidade dos processos sócio-históricos aí implicados quanto a instabilidade que caracterizaria a atualização de tais processos em eventos singulares de interação (MATENCIO, 2006, p. 2).

Desse modo, os pressupostos teóricos em questão no presente trabalho se referem ao universo da literatura e, ao mesmo tempo, ultrapassam em muito esse universo, já que versam sobre o funcionamento da linguagem como um todo, o qual engloba tantos gêneros quantos necessários para a vida cotidiana, para a comunicação das pessoas. Nesse sentido, destacamos as observações de Brait (2012) para quem os gêneros, de forma geral, se estudados isoladamente, podem ser entendidos a partir de sua estrutura, das exigências do suporte, dos avanços tecnológicos, etc.; mas, se tomados no corpo da tradição a que pertencem, certamente dirão muito mais sobre os sujeitos que os utilizam e neles se constituem, sobre a sociedade atual e suas formas de enfrentar a vida.

Assim, diante de um gênero qualquer (e dos textos que o constituem), é necessário considerar suas dimensões interna e externa, de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento é muito mais amplo que a descrição das estruturas. Como explicita Faraco (2001), é a forma arquitetônica que governa a construção da massa verbal, a construção da forma composicional, incluindo a seleção do material verbal pensado como linguagem situada.

É importante destacar também, segundo a perspectiva teórica em questão, a ligação de um gênero com uma tradição, sua “relativa estabilidade”, ou seja, é a tradição que permite estudar as transformações do gênero comparativamente ao seu comportamento atual. Uma observação feita por Machado (2005) dá destaque ao surgimento da prosa literária e à maneira como isso altera o estudo dos gêneros proposto por Aristóteles. A reflexão é importante para a compreensão da noção de gênero para o Círculo, afinal é a prosa literária que vai “ouvir e se nutrir da fala cotidiana e dos gêneros que a constituem” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 376). Assim, conforme Machado (2012), a

emergência dessa prosa comunicativa passa a reivindicar outros parâmetros de análise. De acordo com Bakhtin (2015), em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros de discurso e toda a ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros, e isso acarretaria uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso.

Destacamos também as observações de Faïta (2001), ao argumentar sobre a relação, proposta por Bakhtin, entre enunciado e proposição, de que as restrições que regem as formas constituiriam o quadro no qual se materializaria a multiplicidade de trocas constitutivas de toda atividade. Assim, a descoberta de uma individualidade, ou de nossa individualidade, combinaria com o grau de clareza da relação entre o uso da linguagem e o campo em que se exerce essa atividade, ou seja, é essa percepção que nos conferiria o domínio dos gêneros, do jogo do diálogo e da subversão desses mesmos gêneros. Então, a normatividade se exprimiria nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade resultaria da livre concepção, pelo locutor, do seu projeto discursivo. Dessa forma, ressaltamos que o destaque dado a determinadas noções e perspectivas teóricas no decorrer deste trabalho está profundamente ligado ao nosso projeto para o presente texto, ou melhor, para a presente enunciação, a qual tem, em seu horizonte de questionamentos guiantes e motivadores, a ideia de que toda compreensão da fala e do enunciado é de natureza ativamente responsiva; prenhe de resposta... (BAKHTIN, 2015, p. 271).

#### 4 O gênero escolhido

Numa das análises desenvolvidas por Alves Filho (2011) a respeito do processo de referenciação em editoriais, ele faz uma afirmação interessante sobre o funcionamento dos gêneros que optamos por destacar aqui:

Em função dessa complexidade do funcionamento dos gêneros, propomos aqui a seguinte hipótese explicativa: a participação de um conjunto de enunciados em um gênero tende a decorrer de aspectos fortemente convencionais, como o fato de que as instituições e os sujeitos que os produzem declaram que eles são de tal gênero. Assim, se um texto publicado num jornal

aparece no interior da seção intitulada editorial, os leitores tenderão a aceitar que ali se trata de um editorial, mesmo se este texto não fizer uso de nenhuma característica típica e recorrente de outros conjuntos de editoriais ou do que se tem definido como sendo traços característicos deste gênero. Além disso, e aliado à rotulação convencional, o suporte onde os gêneros são exibidos também podem produzir o pertencimento de enunciados concretos a dado gênero. Ou seja, no dia-a-dia, o que define a participação de enunciados à grande classe de um gênero podem não ser meramente aspectos linguísticos ou estilísticos, mas muito mais as convenções dos produtores dos textos, e sua aceitação por parte dos interlocutores. (ALVES FILHO, 2011, p. 3).

A opção de destacar o trecho acima deve-se à experiencição da mesma sensação com o gênero conto. Ou seja, há controvérsias em relação à sua definição e muitos autores já se debruçaram sobre a poética ou a história desse gênero. A ideia de que é uma narrativa curta orienta a maior parte das explicações sobre a sua natureza, mas que não basta para defini-lo.<sup>2</sup> A diversidade se verifica especialmente se levamos em conta sua evolução diacrônica, sua produção, circulação e recepção em diversos países e os pressupostos das teorias que pretendem ou pretenderam definir esse gênero. Nos seus primórdios, sabemos que o conto esteve ligado às narrativas orais e que tomou inúmeros temas, contornos e subclassificações à medida que foi se tornando parte da cultura também escrita de diversas sociedades. Assistimos ao surgimento do conto policial, do conto fantástico, do conto gótico, etc. E, atualmente, verificamos uma tendência interessante relativamente à produção do chamado miniconto ou microconto, com intensa circulação ligada ao espaço da internet. Há, ainda, movimentos urbanos de “resgate” (ou reinvenção?) da oralidade com contadores de histórias contemporâneos. Assim, parece que o conto ilustra bem o caráter de “relativa estabilidade” dos gêneros e a renovação e/ou dinamização na medida em que é constante e paulatinamente realizado como enunciado.

Dessa forma, é interessante destacar as observações do teórico e escritor Julio Cortázar, quando apela para a importância da vitalidade da ideia de conto, em sua perspectiva aglutinadora e sintética, oriunda da ‘batalha’ entre o que se vive e a representação dessa vivência:

2 Cumpre salientar que tal especificidade também pode ser encontrada nos gêneros piada e miniconto, o que faz com que o problema da (in)definição não seja uma particularidade do gênero conto.

É preciso chegar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas, se não possuímos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2006, p. 150).

Assim, o conto é uma narrativa condensada, cujo objetivo está relacionado ao papel de textos que trabalham de forma estética a representação do homem e da vida (Gotlib, 1998). Como para outros autores, a delimitação do conto na contemporaneidade nos interessa também porque há recorrência de abordagens temáticas relacionadas às variadas formas de representação do homem moderno. Seu objetivo não é informar, ainda que informe, mas tem relação com as funções que a ficção tem desempenhado na história da humanidade. Além disso, quando se trata do texto escrito, é preciso considerar também o papel que a leitura tem desempenhado em sociedades como a nossa, papel esse que não é sempre o mesmo. No caso de uma obra ficcional como um conto, ele pode ser lido por diversas razões e com variados objetivos. Entretanto, para o presente texto, importam muito as motivações que levam os professores a trabalharem com esse gênero na escola. Afinal, sabemos que este é um gênero bastante presente nos diversos níveis de ensino da escola brasileira já há vários anos. Atualmente, tendo em vista que as gerações estão cada vez mais sendo expostas a novas semioses, novos suportes de leitura e novas formas de circulação, o trabalho com contos traz possibilidades interessantes.<sup>3</sup>

3 É possível questionar se a preferência dos professores se dá pela maior rapidez de leitura das narrativas curtas, haja vista as propaladas dificuldades de se trabalhar a leitura de certos gêneros (literários ou não) na escola. Não é o foco do presente texto a avaliação de uma possível e provável “crise no ensino da literatura”, mas é preciso dizer que nossa proposta vai ao encontro de uma perspectiva que não valoriza determinadas esferas ou gêneros em detrimento de outros, mas investe na significação produtiva do trabalho com textos na escola. Desde que não é possível evitar a escolarização da leitura e da literatura, visto que a existência da escola já demanda esse movimento, é preciso orientar as práticas para uma formação que possibilite ao sujeito, eficaz e criticamente, tomar parte nas diversas manifestações discursivas que caracterizam as interações semióticas contemporâneas, inclusive as literárias e artísticas, fundamentais, ao nosso ver, mais que nunca, à formação do sujeito e que têm (e sempre tiveram) um papel importante em nossa vida social. Nesse sentido, crise significa o movimento necessário do repensar, do reavaliar e do reinventar.

## 5 Aspectos importantes para o desenvolvimento do trabalho

Dentre as inúmeras possibilidades de trabalho com o texto “Noventa e três”, destacamos, aqui, sugestões de propostas que poderão ser ressignificadas pelo professor, no trabalho com os alunos. Dessa maneira, o trabalho pedagógico pode ser iniciado com a análise da forma composicional desse conto (sua estrutura narrativa predominante), e da forma arquitetônica que o constitui. Investimos nessa empreitada, pois acreditamos se tratar de mais um caminho a ser percorrido pelo docente e

sua turma, na tentativa de possibilitar aos alunos a compreensão do gênero, com vistas a dominá-lo e produzi-lo como sujeito/autor, consciente das suas condições de produção, circulação e recepção (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378). Para tal, sugerimos alguns movimentos a serem realizados junto aos alunos, a saber: a) localizar o conto na obra em que foi publicado (veículo, suporte, tempo, espaço, etc.), destacando também o projeto gráfico-discursivo do veículo do qual pode fazer parte o trabalho com diversas edições da obra; b) especificar o conjunto de textos que compõem a obra em que o conto se insere, comparativamente a obras da mesma natureza, de forma a perceber que essa narrativa faz parte dos gêneros que caracterizam a literatura contemporânea; c) observar os demais textos que participam da obra, estabelecendo as relações entre eles; d) observar o conjunto das obras do escritor, destacando o seu projeto discursivo.<sup>4</sup>

4 Essas orientações têm como base os procedimentos sugeridos por Brait e Pistori (2012) para o trabalho com o gênero editorial.

A título de ilustração, seguem capas das edições do livro **Estórias abensonhadas**

FIGURA 1 – Capas de diferentes edições do livro **Estórias abensonhadas**<sup>5</sup>

5 Fonte: <[https://www.google.com.br/search?q=estorias+abensonhadas&biw=1114&bih=635&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjh4LC7t6jOAhWGeCYKHe6yCuMQ\\_AUIBygC#tbnm=isch&q=estorias+abensonhadas+contra+capa&imgc=BWOUTHhSTLykwM%3A](https://www.google.com.br/search?q=estorias+abensonhadas&biw=1114&bih=635&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjh4LC7t6jOAhWGeCYKHe6yCuMQ_AUIBygC#tbnm=isch&q=estorias+abensonhadas+contra+capa&imgc=BWOUTHhSTLykwM%3A)>. Acesso em: 15 ago. 2016.



Fonte: Google.

Dessa forma, por meio desses passos e de outras iniciativas que o professor poderá acrescentar a esse trabalho, acreditamos que o aluno perceberá que o gênero emerge da totalidade do enunciado e poderá compreender a articulação entre exterior e interior, ou seja, perceber que todo gênero se constitui na dupla orientação da realidade, no casamento entre as circunstâncias históricas, ideológicas e contextuais nas quais um enunciado é realizado e os elementos linguísticos, enunciativos e formais que se materializam na interação verbal.

A narrativa escolhida para compor a nossa proposta de análise orientada é parte da obra *Estórias abensonhadas*, do escritor moçambicano Mia Couto. Achamos interessante destacar que a constatação de que são contos reunidos ecoa por meio do projeto gráfico das edições e por avaliação de leitores da obra. O escritor, ao apresentar a obra, se refere às narrativas como “estórias”.

Estas estórias foram escritas depois da guerra. Por incontáveis anos as armas tinham vertido luto no chão de Moçambique. Estes textos me surgiram entre as margens da mágoa e da esperança. Depois da guerra, pensava eu, restavam apenas cinzas, destroços sem íntimo. Tudo pesando, definitivo e sem reparo. Hoje sei que não é verdade. Onde restou o homem sobreviveu semente, sonho a engravidar o tempo. Esse sonho se ocultou no mais inacessível de nós, lá onde a violência não podia golpear, lá onde a barbárie não tinha acesso. Em todo este tempo, a terra guardou, inteiras, as suas vozes. Quando se lhes impôs o silêncio elas mudaram de mundo. No escuro permaneceram lunares. Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta (COUTO, 1996, p. 4).

Nota-se que os elementos destacados (capa, contracapa e apresentação do autor) são parte importante do projeto gráfico e discursivo da obra na qual está inserido o conto “Noventa e três” e, portanto, fazem parte de sua forma arquitetônica. Outro elemento importante é a observação feita no sumário a respeito de que algumas daquelas histórias foram publicadas anteriormente num jornal (*Jornal Público*), o que nos permite refletir sobre as formas de circulação do gênero em questão.

Mia Couto publicou essa obra em 1994, sendo uma das primeiras do escritor, o qual já é reconhecido por suas inúmeras publicações e premiações. É importante destacar a diversidade e riqueza da literatura africana, como é de esperar em qualquer literatura, ainda mais num continente tão grande e com tantos povos, pois, nesse caso específico (o da literatura africana), diversos estudos chamam a atenção para a tendência de se categorizar as manifestações literárias dessas sociedades e países sob a homogeneidade ilusória do “continente africano”.<sup>6</sup> Assim, o escritor em questão, apesar de partilhar de características comuns tanto com escritores do mesmo país, quanto com escritores de outros países africanos e também com escritores de outros países, como o Brasil, tem um projeto discursivo particular e, no caso da obra em questão, específico. Dessa forma, o trabalho com o conto “Noventa e três” deve ressaltar esses aspectos, os quais fazem parte da dupla orientação da realidade que todo gênero possui, no que se refere aos seus aspectos contextuais. Além disso, a apresentação do livro *Estórias abensonhadas* feita pelo autor

6 Este é o caso, por exemplo, do filósofo Kwame Anthony Appiah, de Gana, que, em seu livro *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*, considera: Na verdade, “(...) a própria África (como algo mais que uma entidade geográfica) deve ser entendida, em última instância, como um subproduto do racionalismo europeu; a idéia de pan-africanismo fundamentou-se na noção do africano, a qual, por sua vez, baseou-se, não numa autêntica comunhão cultural, mas, como vimos, no próprio conceito europeu de negro. (...) Dito de maneira simples, o curso do nacionalismo cultural na África tem consistido em tornar reais as identidades imaginárias a que a Europa nos submeteu” (APPIAH, 1997, p. 96).

(e descrita acima) nos permite analisar essa “voz” que explica as motivações para a criação dos textos e direcionar o trabalho para questões importantes que permeiam a produção de enunciados, especialmente em determinados gêneros escritos, em relação a alguns aspectos interessantes, a saber: criação das instâncias enunciativas; a questão da autoria e a gestão de vozes no texto.

Em relação às temáticas e aos recursos linguísticos recorrentes nas obras de Mia Couto, é importante dizer que o escritor partilha de características comuns a diversos textos produzidos na esfera literária do continente africano, também interessantes para o trabalho em sala de aula, como os processos de referenciação e representação em relação a: questões identitárias; contexto histórico de imposição colonialista; vivência das guerras civis, imaginário de uma certa ancestralidade e oralidade típicas das culturas africanas.

Entretanto, há algumas características específicas do estilo do autor que consideramos interessantes e poderão ser agregadas ao trabalho do professor, tais como: uma grande tendência à criação de neologismos, a criação de novas estruturas sintáticas (ou estruturas que subvertem o tradicional) e a presença de certa “oralidade” na escrita.

Desse modo, as particularidades percebidas no texto em questão, anunciadas pela apresentação feita pelo autor e percebidas na leitura do texto em relação aos seus recursos internos de estruturação, serão importantes para ressaltar o projeto discursivo que se materializa nesse enunciado específico; o que é fundamental para fazer a ponte com sua forma arquitetônica e também para poder traçar estratégias de trabalho com elementos linguísticos importantes para a estruturação linguístico-significativa do texto, de modo que se possa estabelecer algumas estratégias de trabalho epilinguístico e metalinguístico. Várias construções do texto oferecem possibilidades para a realização desse estudo dos aspectos “interiores” e permitem também que se desenvolva a percepção estética conforme “o jogo entre familiarização e estranhamento que encaminharia a recepção do leitor segundo o caráter plural e polissêmico das obras literárias”, como os exemplos a seguir: “O velho estava na cabeceira, cabeceando”; “O avô fingia, aniversariamente”; “O velho agradece, vidente invisual” (COUTO, 1996, p. 55).

Em relação a sua estrutura temática, dentre outras possibilidades que poderiam ser destacadas, a forma como são organizados alguns elementos abre possibilidades de percebermos como o projeto discursivo se materializa segundo a perspectiva proposta para o trabalho pedagógico em questão:

– Registros sobre o passado e o presente, a memória e o esquecimento

A partir da instituição social “velhice”, o velho senhor protagoniza uma realidade baseada em relações superficiais, nas quais a afeição possui sentidos variados. Observa-se, na introdução do conto, a descrição da cena da festa de aniversário. É possível perceber o distanciamento entre o velho e a sua família, pois a presença de várias pessoas no espaço da narrativa não indica necessariamente que o avô seja uma pessoa importante para os mais jovens, o que se pode notar com a presença dos netos e bisnetos que enchem o quintal e a sala, mas não há contato com o velho aniversariante. O comportamento do avô é descrito como o de alguém que não quer ser deselegante com os demais membros da família e, por isso, sorri, mas o velho é despersonalizado, como se fosse um objeto, logo no dia do seu aniversário.

Foram entrando um por um. O velho estava na cabeceira, cabeceando. À medida que entravam, alguém anunciava os nomes, descrevendo em voz alta o jeito dos vestidos. Os netos encheram sala, os bisnetos sobraram no quintal. O avô levantava um olhar silencioso, sem luz. Sorria o tempo todo: não queria cometer indelicadeza. O avô fingia aniversariante. Porque em nenhum outro dia os outros dele se recordavam. Deixavam-no poeirando com os demais objetos da sala (COUTO, 1996, p. 55).

– Variedade de espaços onde a história se passa

A trama acontece em um espaço urbano e varia entre a casa, onde ocorre a festa de aniversário e onde estão os seus familiares, e a rua, que é para onde o velho deseja ir, a fim de sair da sua realidade, fugir daquele local opressor em busca de felicidade. A realidade é abstraída quando o velho foge para a rua em busca de afeição, carinho, mesmo que seja por parte dos estranhos, pois

(...) a multidão, ruidosa, acelera os festejos. Naquela alegria não cabem avôs. As bebidas correm, as mentes se vão tornando líquidas. O velho, embora tenha família,

sente-se só, abandonado, encarcerado, refém. Mas o que ele quer não é uma festa de aparências. Agora por ente os barulhos que invadiram toda a casa, o avô sente saudade do jardim. Será que pode sair? Sair? Sair? Os familiares se admiram, indignados. Então, no preciso dia de anos? E aonde? O velho se resigna, desistido. Vai encontrar seus dois vigentes amigos: um gato silvestre e Ditinho, o menino de rua, desses que perderam a morada. O gato que se esfrega, seu todo corpo é uma língua lambendo o velho. Só para eles, vadios no jardim, ele se sentia avô. (COUTO, 1996, p. 56-58).

Observa-se o desejo do velho de sentir-se realmente amado, querido, de pertencer a um grupo como o daqueles dois seres, o menino e o gato, que também não tinham lugar no mundo dos seus. Este sentimento transforma o encontro com o menino e o gato em um momento de felicidade.

A seção seguinte discorre sobre opções metodológicas para o trabalho com os aspectos destacados até o momento.

## 6 Orientações metodológicas

Para o trabalho com esse texto, sugerimos alguns procedimentos metodológicos com base nos movimentos propostos na pedagogia dos multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres/NEW LONDON GROUP (NLG, 1996:2006, p. 35), cuja concepção tende a conferir ao professor o papel de 'projetista' do processo de aprendizagem, com a finalidade de incentivar os alunos a 'reprojetarem' suas práticas continuamente.<sup>7</sup> Nessa perspectiva, aprendizagem e produção são compreendidas como resultados dos projetos, das estruturas, dos sistemas complexos como crenças, tecnologias e textos.

Assim, a língua, usada para produzir ou consumir textos, com base na teoria do discurso, é considerada no âmbito dos "Projetos", o que envolve três elementos: projetos disponíveis, criação de projetos e projetos redesenhados (NLG, 1996:2006, p. 33). As atividades semióticas são entendidas como sendo a combinação e aplicação de convenções – projetos disponíveis. No processo de criação de projetos, essas convenções se transformam ao serem reproduzidas (FAIRCLOUGH, 1992 apud NLG, 1996:2006, p. 33). A relação entre os dois elementos/processos descritos dá origem ao terceiro, o projeto redesenhado. Ressalte-se que a construção do sentido é um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas, e que esses três elementos juntos estão constantemente em tensão. Para o GNL, essa

7 Destacamos que a escolha metodológica se justifica por acreditarmos que a pedagogia de multiletramentos ora apresentada tende a se alinhar com as ideias defendidas, aqui, acerca do trabalho com o gênero em sala de aula, não obstante as contribuições dos grupos que trabalham com sequências didáticas ou projetos didáticos de gêneros. Como dito, tal proposta é ainda um rascunho, um desenho que poderá ganhar "novo corpo", após as intervenções dos docentes que com ela entrarem em contato.

teoria atende aos seus anseios em relação à pedagogia dos multiletramentos, pois esta deve considerar a vida social e os sujeitos sociais nas sociedades culturalmente diversificadas e em constante mudança.

O próximo passo seria colocar em prática a pedagogia dos multiletramentos. Para isso, os autores buscam inspiração na sua compreensão sobre como a mente humana funciona na sociedade e na sala de aula, e também na natureza do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os autores consideram que a mente humana está em um corpo, é situada e social, ou seja, o conhecimento humano está ligado ao contexto social, cultural e material. Assim, chegam à conclusão de que a pedagogia dos multiletramentos é uma integração complexa de quatro fatores: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

Nessa perspectiva, sugerimos que, inicialmente, o professor procure resgatar com os alunos as suas vivências com seus avós, com os idosos com os quais eles têm contato. Pode ser um movimento importante o relato da percepção dos alunos sobre os idosos nas mais variadas situações e como eles são tratados pelos mais jovens. Referimo-nos ao que o GNL chama de prática situada, quando há uma imersão na experiência e no uso dos projetos disponíveis de significação, incluindo aqueles advindos dos mundos da vida e da simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços das vivências (NLG, 1996:2006, p. 35).

Além dessa sugestão de trabalho, outros encaminhamentos, nessa direção, podem ser feitos após a leitura do conto pelos alunos, como a discussão sobre alguns aspectos presentes no projeto discursivo do autor, como já mencionamos: localizar o conto na obra em que foi publicado (veículo, suporte, tempo, espaço, etc.), destacando também o projeto gráfico-discursivo do veículo; especificar o conjunto de textos que compõem a obra em que o conto se insere, comparativamente a obras da mesma natureza, de forma a perceber que essa narrativa faz parte dos gêneros que caracterizam a literatura contemporânea. Reiteramos que o trabalho do professor, com suas alterações e incursões na proposta de trabalho, poderá ser fundamental para incrementar a discussão sugerida. Entendemos que esse seria o momento da instrução explícita, ou seja, da compreensão sistemática, analítica e consciente dos projetos de significado e processos dos projetos, o que requer a introdução explícita

8 Em artigo publicado na Revista Multidisciplinar da UNESP, Lauriti (2009) apresenta uma análise comparativa entre os contos “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector, e “Noventa e três”, de Mia Couto. Nesse artigo o autor procura as marcas do drama do silenciamento da velhice nas sociedades de que são oriundos e a forma que utilizam para denunciar a hipocrisia das relações familiares existente. Disponível em: <<http://www.miacouto.org/content/uploads/2015/04/Feliz-anivers%C3%A1rio-e-Noventa-e-tr%C3%AAs-Thiago-LAURITI..pdf>>.

9 A inserção desses dois contos, nessa proposta de trabalho, visa a possibilitar que o professor e seus alunos estabeleçam um estudo comparativo dos três textos, no que tange à estrutura da narrativa, ao eixo temático e ao uso da linguagem, por exemplo. Como dito, pode ser notada uma relação de similaridade entre esses contos, tendo em vista os aspectos sugeridos. Quanto à temática tratada na narrativa, observa-se que nos três contos há o silenciamento da categoria social “velhice”. Podemos ressaltar o tratamento recebido de seus familiares pelos idosos, seus sentimentos em relação à forma como são tratados e seu isolamento, exclusão e alijamento do convívio com o mundo. Apenas para citar um exemplo das muitas possibilidades de exploração dos textos citados, sugere-se que os alunos analisem a maneira como a temática do idoso é tratada nos três contos. Isso implica um estudo comparativo das obras, tendo em vista objetivos como: perceber os efeitos de sentido subjacentes às falas do narrador e dos personagens e analisar a maneira como cada autor utiliza a linguagem para caracterizar as personagens idosas (metáforas, neologismos, hipérboles, etc.). Outra possibilidade seria avaliar a maneira como o protagonista de cada conto se relaciona com os familiares, buscando explicitar relações de similaridade e/ou de oposição entre os textos, com a finalidade de promover um debate sobre a relação entre os usos da linguagem e a crítica social que se propõe nessas narrativas.

da metalinguagem que descreve e interpreta os elementos do projeto dos diferentes modos do sentido. (NLG, 1996:2006, p. 35).

No momento do enquadramento crítico, as possibilidades são inúmeras, pois essa é a fase em que os alunos terão a oportunidade de realizar a interpretação do contexto social e cultural de projetos de sentido particulares, ou seja, os alunos poderão analisar novamente o que estão estudando com uma visão crítica em relação ao seu contexto (NLG, 1996:2006, p. 35). Aqui cabe também observar os demais textos que participam da obra, estabelecendo as relações entre eles; observar o conjunto das obras do escritor, destacando o seu projeto discursivo, contextualizando-o em relação à cultura afro-brasileira e como esse discurso dialoga com a nossa cultura.

A prática situada é um movimento muito caro ao Grupo de Nova Londres. Os autores ressaltam que este é o movimento em que há a transferência na prática de construir sentidos, o que faz com que o sentido transformado (o projeto redesenhado) funcione em outros contextos ou lugares culturais. Assim, o professor poderia apresentar aos alunos dois outros contos: “Presepe”, do livro *Tutameia*, de Guimarães Rosa, cuja linguagem se aproxima muito da do conto de Mia Couto e que também tem como temática o idoso, e “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, que apresenta aspectos relacionados ao uso da linguagem que podem ser contrastados com as escolhas de Guimarães Rosa e Mia Couto.<sup>8</sup> As possibilidades são inúmeras, pois esse é o momento em que os alunos terão a oportunidade de se apresentarem como protagonistas, construtores de sentidos.<sup>9</sup>

Os autores alertam que a prática situada no processo de aprendizagem envolve o reconhecimento de que as diferenças são críticas nos mundos da vida multifacetados. Assim, acredita-se que o espaço da sala de aula e o currículo devem estar comprometidos com as experiências e discursos dos alunos, que são fortemente definidos pela diversidade cultural e de linguagens e pelas práticas advindas com esta diversidade. A instrução aberta significa que os alunos podem desenvolver uma metalinguagem que considere as diferenças de Projetos. Cabe ao enquadramento crítico ligar essas diferenças de Projetos aos diferentes objetivos culturais, enquanto que a prática transformada envolve o movimento de um contexto

cultural para outro, por exemplo, a reprojeção das estratégias de construção do sentido para que possam ser transferidas de uma situação cultural para outra (NLG, 1996:2006, p. 36)

Esta proposta reconhece os diferentes Projetos Possíveis de construção do sentido, localizados, uma vez que estão inseridos em contextos culturais diferentes. Assim, para os autores:

A metalinguagem dos 'Multiletramentos' descreve os elementos do Projeto, não suas regras, mas sim como um projeto heurístico que leva em consideração a infinita variedade de formas diferentes de construção do sentido em relação às culturas, e identidades multifacetadas a que servem. Ao mesmo tempo, a Projeção restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de construção de sentido. Todo ato de significação se apropria de Projetos Possíveis e os recree na Projeção, assim, produz novos sentidos na forma de 'Reprojeção' (NLG, 1996: 2006, p. 36).

## 7 Palavras finais

Os desafios que se apresentam ao professor de língua portuguesa são inúmeros. Os mundos da vida têm se revelado cada dia mais, múltiplos. À escola cabe a difícil tarefa de oferecer uma formação voltada para três áreas, a saber: para o campo do trabalho, para a vida pessoal e para o exercício da cidadania (art. 205 da CF/1988). Assim, o professor, consciente de suas possibilidades, geralmente empreende escolhas dentre os inúmeros objetos de ensino possíveis e disponíveis, sempre considerando que a escolha de um objeto excluirá, inevitavelmente, muitos outros. Cabe ao professor decidir quando, e se, para esse ou aquele grupo de alunos, inserido em um determinado contexto histórico social, com necessidades particulares em relação à sua aprendizagem, essa proposta de trabalho com o gênero conto pode ser utilizada.

A opção de um ensino de língua que concebe esse objeto como atividade humana e social é a principal motivação dessa proposta, a qual vai ganhando corpo também por meio do desejo de pensar o texto literário como objeto de ensino extremamente rico em possibilidades significativas, ainda mais quando envolve linguagens e culturas inter-relacionáveis de vários modos, como é o caso da cultura brasileira e da cultura de países africanos de língua portuguesa.

Assim, o jogo entre estranhamento e identificação é provavelmente algo que faz parte não somente da apropriação do texto estético, mas também desse processo de apropriação de textos de natureza teórico-metodológica pelo professor. Entretanto, esperamos que as ideias propostas aqui também sejam redesenhadas pelos atores do processo educativo, de maneira a construir uma prática transformadora no ensino/aprendizagem de gêneros de discurso, da língua portuguesa, das linguagens, enfim, que nos povoam e são povoadas por nós.

## ABSTRACT

In this work we intend to focus on theoretical perspectives about the functioning, constitution and nature of the textual genre “tale”, in the light of Bakhtinian dialogism, in dialogue with authors who conceive the work with textual language from a sociodiscursive point of view. For this undertaking, in this paper, we have taken as object of analysis and proposal the tale Ninety-three, by Mia Couto. At the same time as theoretical considerations are woven, in this text, we have made an attempt to present a pedagogical proposal of work with the related tale, under the theoretical-methodological approach of the pedagogy of multiliteracies as proposed by New London Group, which tends to conceive the teacher as a “designer” of the students’s learning process, so the teacher has the task to encourage students to constantly “redesign” their language practices. In this perspective, from a situated practice, with the immersion in the use of available projects of signification, the overt instruction is done from the analytic, conscious and systematic understanding of these projects, so they come to the critical framing in which they have the opportunity to perform the interpretation of social and cultural context of projects in a critical way which will lead them to move from one cultural context to another through transformed practice.

Keywords: Textual genre. Tale. Dialogism. Multiliteracies.

## REFERÊNCIAS

- AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, v. 34, n. 2, 2014.
- ALVES FILHO, Francisco; SILVA, Lafity dos Santos; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Relações de imbricação entre gêneros do discurso e referenciação no *Jornal Folha de S.Paulo*. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, p. 222-238, 2011.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz (Org.). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.
- FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997. p. 159-175.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1998.

LAURITI, Thiago. Feliz aniversário e Noventa e três: o silenciamento da velhice nas narrativas de Clarice Lispector e Mia Couto. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. Saber Acadêmico, n. 7, junho, 2009. Disponível em: <<http://www.miacouto.org/content/uploads/2015/04/Feliz-anivers%C3%A1rio-e-Noventa-e-tr%C3%AAs-Thiago-LAURITI..pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos**. São Carlos, v. 35, p. 138-145, 2006.

NEW LONDON GROUP. 2006[1996] A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006[2000]. p. 9.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebimento: 01/08/2016

Aceite: 20/09/2016

# MECANISMOS ENUNCIATIVOS: O JOGO DAS VOZES E DAS MODALIZAÇÕES EM ARTIGOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PUBLICADOS NO ÂMBITO JORNALÍSTICO

Ana Carolina Correia Almeida  
Pâmela Danielle Souza e Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Mestranda em linguística e Língua portuguesa.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Mestranda em linguística e Língua portuguesa.

**E**

ste artigo tem como objetivo analisar as incidências dos mecanismos enunciativos observados em artigos de divulgação científica, publicados no âmbito jornalístico, especificamente, no que se refere ao gerenciamento das vozes enunciativas e das modalizações que permitem explicar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor e ao conteúdo temático veiculado ao seu propósito comunicativo. A análise orientou-se a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo como suporte o conceito de Folhado Textual de Bronckart (1999). A pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa, mas em alguns momentos quantitativa, conceitua e descreve os tipos de vozes e as modalizações encontradas no *corpus*, que se compõe de três artigos extraídos das versões *online* dos jornais **BBC Brasil** e **Folha de São Paulo**. Para análise, fez-se a divisão do texto por parágrafos, com o intuito de localizar, em cada passagem, marcas linguísticas implícitas e explícitas, a fim de verificar como as vozes e as modalizações são distribuídas e orquestradas, qual a predominância existente nesse gênero textual e quais as implicações desses mecanismos para a construção e configuração da enunciação. Observou-se que as incidências dos mecanismos enunciativos, como o uso de modalizadores e vozes textuais, contribuem para construir e explicitar o todo enunciativo, como questões de responsabilidade sobre a enunciação de acordo com posicionamentos enunciativos e podem colaborar para construir sentidos e influenciar modos de pensar e de agir sobre o texto.

*Resumo*

Palavras-chave: Mecanismos enunciativos. Vozes. Modalizações. Gênero texto de divulgação científica.

## 1 Introdução

Com o advento da internet, os artigos de divulgação científica publicados no âmbito jornalístico tornaram-se acessíveis ao público e são veiculados por diversos meios de comunicação, seja em jornais impressos, seja em meio digital, sendo compartilhados agora por uma ampla gama de interlocutores. Em sua essência, esses textos apresentam uma linguagem simplificada, por meio da qual se busca tornar visível o aspecto que o público desconhece ou no qual não é especializado: o processo de fazer ciência com clareza.<sup>1</sup> Esses artigos tornam acessíveis ao público em geral resultados de pesquisas, antes disponíveis apenas em artigos científicos que, pela linguagem específica, eram de circulação restrita.

Dessa forma, com o intuito de analisar o posicionamento do enunciador em relação ao seu interlocutor e ao conteúdo temático veiculado ao seu propósito comunicativo, foram utilizados critérios de acordo com premissas de Bronckart (1999), que concebe o texto como um folhado textual, constituído por três camadas hierarquicamente superpostas, a saber: a infraestrutura, a coerência temática e a coerência pragmática. Vamos nos ater à terceira camada, a coerência pragmática, mais pontualmente no processo de interpretação das instâncias que assumem o que é enunciado e na coerência interativa do texto, na medida em que esta contribui para a percepção da gestão das vozes e das modalizações no artigo de divulgação científica.

Este artigo tem como objetivo analisar as incidências dos mecanismos enunciativos observados em artigos de divulgação científica, publicados no âmbito jornalístico, especificamente, no que se refere ao gerenciamento das vozes enunciativas e das modalizações que permitem explicar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor e ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo.

O *corpus* selecionado para análise é composto por três artigos de divulgação científica, que, por sua vez, se constituem de um discurso teórico relacionado a conhecimentos de ordem científica, adquiridos mediante a constatação de novos fatos e evidências, mesclado com o discurso interativo. Bakhtin (1988), ao discutir o caráter interativo da linguagem, observa que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (...). A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1988, p. 95 e 96).

1 Conforme parâmetros do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2016).

A pesquisa, de natureza qualitativa, e em alguns momentos quantitativa, conceitua e descreve os tipos de vozes e as modalizações encontradas no *corpus*, que se compõe de artigos extraídos das versões *online* dos jornais **BBC Brasil** e **Folha de S.Paulo**. Para a análise, fez-se a divisão do texto por parágrafos, com o intuito de localizar, em cada passagem, marcas linguísticas implícitas e explícitas, a fim de verificar como as vozes e as modalizações são distribuídas e orquestradas, qual a predominância existente nesse gênero textual e quais as implicações desses mecanismos para a construção e configuração da enunciação.

## 2 O gênero texto de divulgação científica

Marcuschi (2008) afirma: “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. (MARCUSCHI, 2008, p.29).

Nessa abordagem, o artigo de divulgação científica é um dos gêneros que expressa o exercício do poder social e cognitivo realizado pelos estudos científicos, dando maior legitimidade ao discurso, graças ao gênero artigo científico. Isso se dá porque o gênero artigo científico apresenta uma série de características e sustentações que a sociedade letrada considera importantes descobertas da ciência.

O propósito do artigo científico é comunicar os resultados de pesquisas, ideias e debates de uma maneira clara, concisa e fidedigna, servir de meio de comunicação e de intercâmbio de ideias entre cientistas da sua área de atuação e levar os resultados do teste de uma hipótese, provar uma teoria (COSTA, 2012). Já o artigo de divulgação científica é formulado numa linguagem mais simplificada, por meio da qual se busca tornar visível o aspecto que o público ignora ou no qual não é especializado: o processo de fazer ciência com clareza. Descreve-se a importância de tornar acessível ao público em geral os resultados de pesquisas, antes disponíveis apenas em artigos científicos que, pela linguagem específica, eram de circulação restrita. Para tanto, sempre que possível apresenta glossários e imagens que ilustram a pesquisa (IBICT, 2016).

Marcuschi (2008) ressalta que, embora os gêneros não sejam definidos por razões formais, mas sim por motivos sociais,

comunicativos e funcionais, a forma não deve ser desprezada. Há casos em que o suporte em que os textos serão publicados é que determina o gênero em questão, como o próprio autor explica:

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “artigo científico”; imaginem agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “artigo de divulgação científica”. É claro que há distinções bastante claras aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, sob o ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o mesmo texto (MARCUSCHI, 2008, p.147).

A explicação do autor se centra no fato de o artigo científico ser destinado a leitores não leigos, que, via de regra, compreendem termos técnicos e/ou especializados sem maiores dificuldades, ao passo que o artigo de divulgação científica é destinado a leitores leigos na área, mas que, por meio de uma linguagem mais simples e objetiva, conseguirão se inteirar do assunto e compreendê-lo. Do ponto de vista do teor da pesquisa, trata-se “do mesmo texto”, embora sua função e destinatários façam com que a estrutura textual necessite ser alterada.

### 3 A terceira camada do folhado: a coerência pragmática

Bronckart (1999) define texto como toda unidade de produção de linguagem que se constitui de características comuns, como a determinação do modo de organização de seu conteúdo referencial, a composição de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição, e a relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido. Sua organização é constituída por três camadas hierarquicamente superpostas, as quais o autor denomina folhado textual, a saber: a primeira camada, a infraestrutura, a segunda, a coerência temática, e a terceira camada, a mais superficial, a coerência pragmática. Vamos nos ater à coerência pragmática do texto, na medida em que esta contribui para a percepção da gestão das vozes e das modalizações no texto. É considerada a camada mais superficial porque opera “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organiza

em séries, serve, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 1999, p.120).

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência pragmática do texto, uma vez que, de acordo com Bronckart (1999), explicitam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e também explicitam as próprias fontes dessas avaliações. Tais mecanismos realizam-se por meio da identificação das vozes e da marcação das modalizações no corpo do texto. Essa configuração se justifica no fato de que, para Bronckart (1999),

todo texto procede do ato material de produção de um organismo humano e, como toda ação humana, essa intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações que estão necessariamente inscritas nesse mesmo organismo. (BRONCKART, 1999, p.321)

Ou, dizendo de outro modo, todo texto é produzido por um agente cujas representações discursivas estão em constante interação com o meio social em que se realizam suas experiências do convívio social. (XAVIER, 2006).

Bronckart (1999) destaca que os mecanismos enunciativos configuram subconjuntos representacionais a que se referem as ações discursivas do sujeito-produtor. Assim, sua capacidade de ação, suas motivações e intenções, as representações do discurso alheio, as demonstrações de valores, as opiniões e as apreciações são organizadas, reorganizadas, negociadas, confrontadas em função das condições de sua elaboração discursiva, o que caracteriza o estatuto dialógico da linguagem.

Dessa forma, a perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Jean-Paul Bronckart (1999) se aproxima da posição bakhtiniana na medida em que recusa igualmente as teorias formais bem como as teorias subjetivistas.

Tomando ainda como referência os estudos de Bronckart (1999), no que concerne aos aspectos linguístico-discursivos do material analisado, acrescenta-se que o posicionamento enunciativo é construído por meio de operações linguísticas que contribuem para a coerência pragmática de um texto. Em outras palavras, o Guia, em sua tessitura, tende a apresentar mecanismos enunciativos, como o gerenciamento de vozes e as modalizações, responsáveis, em larga medida, por um posicionamento

favorável a um ensino classificado pelos autores como renovador, consequência da virada pragmática no ensino de língua materna (MOREIRA; SILVEIRA; RIBEIRO, 2013).

### 3.1 O jogo das vozes e das modalizações

Como já citado, os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência pragmática do texto. É na instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer e que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas presentes no discurso. De acordo com Bronckart (1999) vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p.326). Geralmente é a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer.

Entretanto, em alguns casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias outras vozes que se agrupam em três categorias:

QUADRO 1 – Vozes Enunciativas

Vozes de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem. Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena
Vozes sociais	Vozes de personagens grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.
Voz do autor	Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327).

De acordo com o QUADRO1, observa-se que, em qualquer ação de linguagem, as vozes que constituem o discurso podem

estar explícita ou implicitamente demarcadas, mas é importante salientar que nem sempre são traduzidas por marcas linguísticas específicas, devendo, nesse caso, ser inferidas no processo textual.

Outro mecanismo enunciativo responsável pela coerência pragmática do texto são as modalizações. As modalizações, segundo Bronckart (1999), têm a finalidade geral de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, avaliações ou comentários formulados a respeito do conteúdo temático. Elas pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para a realização de sua coerência pragmática ou interativa, além de orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

As modalizações, de acordo com Bronckart (1999) podem ser agrupadas em quatro grupos essenciais, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 2 – Modalizações

LÓGICAS	DEÔNTICAS	APRECIATIVAS	PRAGMÁTICAS
Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.	Introduzem um julga-mento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento.	O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras.	Felizmente, ela chegou.	Ela não podia ajudar mais.

Fonte: Bronckart (1999, p. 327).

Observa-se que as modalizações, independentemente do subconjunto, podem ser destacadas através de tempos verbais, auxiliares de modalização (precisa, podia), advérbios ou locuções adverbiais (felizmente), frases impessoais (sem dúvida), entre outras.

## 4 Metodologia

Para analisar as incidências dos mecanismos enunciativos observados em artigos de divulgação científica, publicados no âmbito jornalístico, selecionamos três artigos de natureza científica das versões *online* dos jornais **BBC Brasil** e **Folha de S.Paulo**.

Embora essencialmente interpretativo e qualitativo, em momentos específicos de tratamento dos dados, este artigo também envolve a abordagem quantitativa. Triviños (1987) afirma que, ao se reportar aos dados estatísticos, é possível aproveitar as informações que estes traduzem, no sentido de realizar interpretações mais amplas e abrangentes dos fatos em discussão.

As pesquisas quantitativas e qualitativas oferecem perspectivas diferentes, mas não necessariamente opostas. De fato, elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente para fornecer mais informações do que poderia se obter utilizando um dos métodos isoladamente. É importante acrescentar que essas duas abordagens estão interligadas e complementam-se (PRODANOV, 2013).

O trabalho de análise fez-se a partir da divisão do texto por parágrafos, com o intuito de localizar, em cada passagem, marcas linguísticas implícitas e explícitas, a fim de verificar como as vozes e as modalizações são distribuídas e orquestradas, qual a predominância existente nesse gênero textual e quais as implicações desses mecanismos para a construção e configuração da enunciação.

## 5. Trabalho de análise

Nesta seção, analisaremos o *corpus* da pesquisa. Abaixo, selecionaremos alguns recortes dos textos, enfatizaremos as evidências do agenciamento de vozes e emprego de modalizações que permitem explicar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor e ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo.

Para realizar a análise, é coerente nos atermos a algumas informações essenciais sobre o gênero discursivo em questão, pois entendemos que essas serão subsídio para se compreender como os recursos linguísticos analisados são empregados, de que forma os posicionamentos enunciativos são engendrados e legitimados.

Visto o suporte em que esses artigos são divulgados, trata-se, além de apresentar o processo de fazer ciência com clareza, a responsabilidade de prover informação, noticiando fatos que sejam de relevância para a sociedade em geral, em coerência com a verdade.

O autor empírico é, segundo Bronckart (1999, p. 130), a voz que precede à pessoa que está na origem da produção textual, no caso dos artigos analisados, são os jornais **Folha de S.Paulo** e **BBC Brasil**. À medida que as ações são tecidas, outras vozes são orquestradas no enunciado. A voz do personagem será interpretada como as instâncias diretamente implicadas no percurso temático, como grupos de pesquisadores, cientistas e instituições. E, finalmente, a voz social serão, assim como define Bronckart (1999), as instituições humanas exteriores ao conteúdo temático.

## 5.1 Vozes

### 5.1.1 Artigo I – Alzheimer pode ser transmissível, diz estudo

No Artigo I estão presentes as vozes do autor empírico (7 ocorrências), do personagem (7 ocorrências) e a voz social (9 ocorrências).

QUADRO 3 – Incidências das vozes no artigo I

Voz social	<p><b>Parágrafo 6:</b> “No Brasil, estima-se que a doença degenerativa afete cerca de 1,2 milhão de pessoas”. O sujeito indeterminado pressupõe voz social.</p> <p><b>Parágrafo 11:</b> Quando a equipe de cientistas comandada por John Collinge estudou os cérebros de pacientes. A equipe de cientistas é uma instância externa ao conteúdo temático.</p>
------------	--

<p>Voz dos personagens</p>	<p><b>Parágrafo 19:</b> "Não acho que seja causa para alarme." Voz do personagem – As aspas são marcas linguísticas específicas que explicitam uma voz de outro – Nesse caso, o discurso direto marca a voz de alguém que se institui como autoridade para falar sobre o assunto com propriedade.</p> <p><b>Parágrafo 21:</b> "Para o médico Eric Karran, diretor da Alzheimer Research UK,". Voz do personagem – 3ª pessoa - manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena.</p>
<p>Voz do autor empírico</p>	<p><b>Parágrafo 15:</b> "Isso significa que, em teoria,". A voz do autor surge para explicar aspectos do conteúdo temático.</p> <p><b>Parágrafo 16:</b> "mas é preciso cautela". O autor adverte sobre aspectos do conteúdo temático que considera relevantes.</p> <p>Nos parágrafos 23, 24 e 25 a voz do autor faz uma análise sobre o que foi enunciado no artigo, apresentando avaliações, comentários e julgamentos subjetivos sobre alguns aspectos do conteúdo temático.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste artigo, predomina a voz social. No percurso do texto, são expostas hipóteses de pesquisas, porém estas não são dadas como conclusivas, mas como uma estimativa teórica.

As vozes sociais são orquestradas com predominância pelo fato de serem levantadas instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático que não estão totalmente respaldadas pelo segmento teórico e, por isso, permitem que sejam apresentadas ocorrências que refutam as hipóteses defendidas.

As vozes dos personagens são encenadas para apresentar posicionamentos legitimados, contra ou a favor da tese de que o Alzheimer pode ser transmissível, com a fala de estudiosos com reconhecidos conhecimentos científicos a respeito do que é tratado.

Embora o gênero artigo de divulgação científica se constitua de um discurso relacionado a conhecimentos de ordem científica, este artigo traz uma espécie de discussão em vez de uma conclusão. A voz do autor empírico está presente, explicando alguns elementos e tecendo comentários avaliativos sobre o conteúdo enunciado, pelo fato de se tratar de um assunto que ainda está em discussão e, por isso, admite opiniões e questionamentos sobre as condições de credibilidade.

A voz do autor empírico é colocada em cena interagindo com as outras, interpretando e confrontando as representações disponibilizadas.

### 5.1.2 Artigo II – Nova terapia genética faz células de câncer cometerem ‘suicídio’

Nesse artigo foram observadas vozes sociais (4 ocorrências) e dos personagens (7 ocorrências).

QUADRO 4 – Incidências das vozes no artigo II

Voz social	<p><b>Parágrafo 1:</b> “[...] A técnica descoberta por cientistas americanos induz o tumor a se autodestruir [...]”. Voz social da comunidade científica.</p> <p><b>Parágrafo 7:</b> “Em dois grupos de 62 pacientes, um recebeu a terapia genética duas vezes [...]”. Entendemos como voz social por tratar-se de resultados de pesquisas que foram realizadas com instâncias externas ao conteúdo temático – os grupos de pacientes.</p>
Voz dos personagens	<p><b>Parágrafo 10:</b> “Poderemos injetar o agente diretamente no tumor e deixar o corpo matar as células cancerosas.” Nesse trecho, a voz do personagem é posta em cena integralmente por meio de discurso direto.</p> <p><b>Parágrafo 11:</b> “Kevin Harrington, professor de imunoterapia oncológica no Instituto para Pesquisa do Câncer, em Londres, disse que os resultados são “muito interessantes” [...]”. A voz é atribuída ao personagem Kevin Harrington. Há ainda marcas expressas de atribuição de fala por meio das aspas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste artigo, o autor atribui claramente aos personagens o direito à voz. As vozes dos personagens ecoam com predominância na construção do texto, deixando claro que o autor não é o único responsável pelo que é enunciado. As vozes dos personagens são dominantes e, em seguida, as vozes sociais, pelo fato de o conteúdo ser construído a partir de resultados de estudos e pesquisas. Entendemos que a voz do autor tem pouca prevalência em virtude da natureza e do propósito comunicativo do gênero, em que o mais importante não é a opinião ou reflexão do autor sobre o tema, mas o provimento de informações trazidas por estudiosos e instituições, antes restritas apenas à comunidade científica.

### 5.1.3 Artigo III – Cientistas descobrem ‘perto’ da Terra planeta potencialmente habitável

A maior parte das ocorrências de vozes observadas nesse artigo é dos personagens (8 ocorrências). Entretanto, há também vozes sociais (3 ocorrências) e uma ocorrência de voz do autor empírico.

QUADRO 5 – Incidências das vozes no artigo III

Voz social	<p><b>Parágrafo 1:</b> “Cientistas australianos identificaram um exoplaneta potencialmente habitável a 14 anos-luz da Terra [...]” Voz social da comunidade científica.</p> <p><b>Parágrafo 13:</b> “A equipe da Universidade de Nova Gales do Sul conseguiu fazer a descoberta [...]”. Voz social da equipe aqui mencionada.</p>
Voz dos personagens	<p><b>Parágrafo 6:</b> “Robert Wittenmyer, que também participou da pesquisa, disse à reportagem que a descoberta da super-Terra é tão importante [...]”. O verbo ‘disse’ funciona como um mecanismo de atribuição de fala ao personagem Robert Wittenmyer. em discurso indireto.</p> <p><b>Parágrafo 11:</b> “Vamos usar nosso telescópio Minerva para procurar por trânsitos em fevereiro, quando a estrela poderá ser observada de novo.” A voz do personagem é apresentada em discurso direto.</p>

Voz do autor empírico	<b>Parágrafo 9:</b> “Pequenos planetas rochosos são abundantes em nossa galáxia, e sistemas com muitos planetas também parecem ser comuns. No entanto, a maioria dos exoplanetas rochosos descobertos até agora estão a centenas – ou até milhares – de anos-luz.” A voz do autor surge para explicar aspectos do conteúdo temático. Há expressões como ‘parecem ser comuns’ e ‘descobertos até agora’ que evidenciam a transposição de informações do outro.
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme observado, há uma prevalência das vozes dos personagens sobre as vozes sociais, fenômeno que pode ser explicado pela intenção comunicativa do gênero de tornar as informações e hipóteses levantadas credíveis, uma vez que são confirmadas por instâncias internas ao conteúdo temático, ou seja, estudiosos de renome da área em questão.

Foi observada apenas uma ocorrência em que as unidades linguísticas podem ser entendidas como a voz do autor, momento em que essa voz surge para organizar as informações e explicá-las. Entendemos que o agente-produtor desse artigo está a serviço do expor e busca expressar no percurso do texto uma autonomia do segmento teórico.

Nesse movimento hierárquico, o autor restringe sua voz e transfere a essas instâncias a responsabilidade, com a apresentação de informações que, a seu ver, são verdades consequentes de um mundo teórico, em que deve fazer com que o seu destinatário acredite, por meio da evidência das vozes dos personagens e das vozes sociais, usadas como objeto de confirmação e validade do que é enunciado.

## 5.2 Modalizações

### 5.2.1 Modalizações no artigo I – Alzheimer pode ser transmissível, diz estudo

No Artigo I, há emprego dos quatro subconjuntos de modalizações: lógicas (15 ocorrências), deônticas (2 ocorrências), apreciativas (4 ocorrências) e pragmáticas (2 ocorrências).

QUADRO 6 – Incidências das modalizações no artigo I

<p>Modalizações lógicas</p>	<p><b>Parágrafo 1:</b> “[...] instrumentos cirúrgicos e agulhas <u>poderiam</u> apresentar um raro, mas potencial, risco de contágio.” Expressa possibilidade de uma forma de risco de contágio.</p> <p><b>Parágrafo 17:</b> “Nenhum dos pacientes analisados teve diagnóstico de Alzheimer e <u>não está claro</u> se desenvolveriam demência. Também <u>não há provas</u> de que [...]”. Há duas modalizações lógicas nesse parágrafo que expressam incerteza sobre proposições enunciadas.</p>
<p>Modalizações deônticas</p>	<p><b>Parágrafo 16:</b> “[...] mas <u>é preciso cautela</u>.” Essa modalização de natureza deôntica aponta um fato enunciado como socialmente necessário.</p> <p><b>Parágrafo 25:</b> “Mas eles <u>devem ser interpretados com cautela</u>”. Avalia o que é enunciado à luz dos valores sociais.</p>
<p>Modalizações apreciativas</p>	<p><b>Parágrafo 2:</b> “<u>É importante ressaltar</u> que se trata de uma estimativa ainda teórica [...]”. Apresenta julgamento subjetivo sobre a importância de se observar algo dentro do enunciado. Manifestação de um posicionamento do autor, como instância que avalia.</p> <p><b>Parágrafo 13:</b> “Entre os oito corpos estudados, sete tinham depósitos amiloides, <u>algo surpreendente</u> [...]”: valor subjetivo atribuído a um fato enunciado.</p>
<p>Modalizações pragmáticas</p>	<p><b>Parágrafo 18:</b> “Collinge, por sinal, afirma que mais estudos <u>precisam ser feitos</u>.” Relacionada à responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático.</p> <p><b>Parágrafo 19:</b> “<u>Ninguém precisa</u> adiar ou cancelar cirurgias”. Modalização pragmática por conter julgamento sobre um a responsabilidade/ação, mas com valor apreciativo, por realizar um julgamento subjetivo avaliativo da voz que é a fonte desse julgamento.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A modalidade mais frequente no artigo I é a lógica, com 15 ocorrências. As modalizações lógicas são muito empregadas no texto com o valor de possibilidade ou incerteza, o que ocorre em virtude de as condições de credibilidade do assunto serem apresentadas em caráter contestado, abrindo precedente para julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas.

Em seguida, temos 4 modalizações apreciativas, usadas para expor julgamentos mais subjetivos do autor, como instância que avalia.

As modalizações deônticas aparecem para expressar a avaliação do autor empírico em relação a elementos do conteúdo temático que considera como fatos socialmente necessários

E, por fim, as modalizações pragmáticas são empregadas para designar responsabilidades de ação às entidades que constituem o conteúdo temático.

### 5.2.2 Modalizações no artigo II – Nova terapia genética faz células de câncer cometerem ‘suicídio’

No Artigo II, foram observadas ocorrências de três subconjuntos de modalizações: lógicas (6 ocorrências), pragmáticas (3 ocorrências) e apreciativas (3 ocorrências). Não foram observadas modalizações deônticas.

QUADRO 7 – Incidências das modalizações no artigo II

<p>Modalizações lógicas</p>	<p><b>Parágrafo 9:</b> “[...] a descoberta <u>poderá mudar</u> a forma como o câncer de próstata é tratado.” Expressa uma possibilidade.</p> <p><b>Parágrafo 13:</b> “[...] para verificar se os resultados podem ser ainda mais efetivos.” Expressa condição de probabilidade sobre um aspecto do conteúdo temático.</p>
<p>Modalizações apreciativas</p>	<p><b>Parágrafo 7:</b> “[...] todos com <u>uma forma agressiva</u> de câncer de próstata [...]”. Atuação das vozes enquanto entidades avaliadoras.</p> <p><b>Parágrafo 11:</b> “Kevin Harrington, professor de imunoterapia oncológica no Instituto para Pesquisa do Câncer, em Londres, disse que os resultados são <u>muito interessantes</u> [...]”. Expressa atribuição de valores subjetivos.</p>

<p>Modalizações pragmáticas</p>	<p><b>Parágrafo 2:</b> “Mas um especialista em câncer consultado pela reportagem disse que [...] estudos adicionais são necessários para comprovar a eficácia do tratamento.” Enfatiza aspectos da responsabilidade dos personagens, nesse caso os cientistas.</p> <p><b>Parágrafo 12:</b> “Podemos precisar de um teste aleatório para mostrar se esse tratamento é melhor do que apenas a radioterapia.” Contribui para explicitação da responsabilidade do personagem como uma entidade constitutiva do conteúdo temático.</p>
---------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste artigo, as modalizações lógicas não são usadas para contestar o valor de verdade, mas pressupõem, em maior número, possibilidades de comprovar a eficácia das pesquisas.

As modalizações apreciativas aparecem nas vozes sociais e dos personagens, avaliando fatos enunciados. Já as pragmáticas são observadas nas vozes dos personagens e contribuem para atribuir responsabilidade aos agentes das ações.

### 5.2.3 Modalizações no artigo III – Cientistas descobrem ‘perto’ da Terra planeta potencialmente habitável

Nesse artigo, observamos modalizações lógicas (7 ocorrências), apreciativas (4 ocorrências) e pragmáticas (1 ocorrência).

QUADRO 8 – Incidências das modalizações no artigo III

<p>Modalizações lógicas</p>	<p><b>Parágrafo 1:</b> “Cientistas australianos identificaram um exoplaneta <u>potencialmente habitável</u> a 14 anos-luz da Terra [...]”. Expressa a condição de probabilidade sobre um aspecto do conteúdo temático.</p> <p><b>Parágrafo 9:</b> “Pequenos planetas rochosos são abundantes em nossa galáxia, e sistemas com muitos planetas também <u>parecem ser</u> comuns”. Apresenta uma possibilidade da existência desses planetas serem comuns.</p>
-----------------------------	--

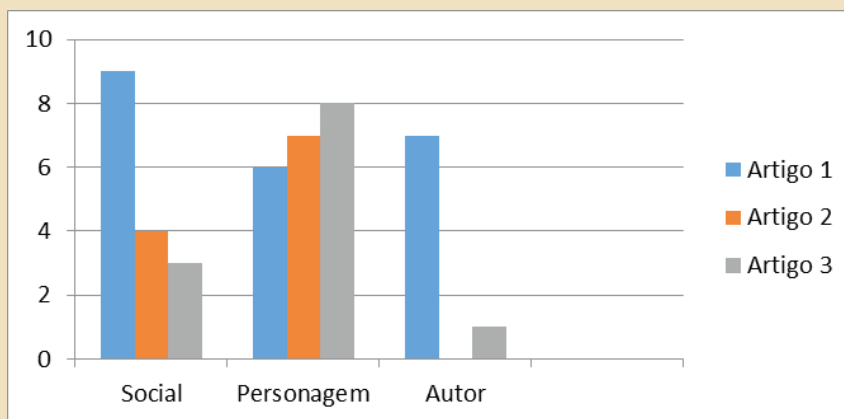
Modalizações Apreciativas	<p><b>Parágrafo 3:</b> “É uma descoberta <u>particularmente animadora</u> [...]”. Avaliação subjetiva de um aspecto do conteúdo temático.</p> <p><b>Parágrafo 16:</b> “É fascinante observar a vastidão do espaço.” Julgamento subjetivo de um personagem sobre aspectos do conteúdo temático.</p>
Modalizações Pragmáticas	<p><b>Parágrafo 11:</b> “<u>Vamos usar</u> nosso telescópio Minerva para procurar por trânsitos em fevereiro, quando a estrela poderá ser observada de novo.” Introduce a intenção de ação de um personagem.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As modalizações lógicas cumprem aqui a função de expor elementos do conteúdo temático como potenciais, uma vez que o tema abordado trata de algo suscetível de existir ou acontecer.

As modalizações apreciativas revelam avaliações subjetivas de instâncias implicadas no conteúdo temático, enquanto a modalização pragmática expressa a intenção de ação de um personagem.

GRÁFICO 1 – Incidências de vozes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos artigos aqui analisados, são encenadas diferentes vozes, porém, em cada um dos textos, os posicionamentos enunciativos são engendrados e legitimados de maneira particular.

No artigo I, verificou-se relacionamento entre as diferentes instâncias de agentividade: a voz social predomina, mas há

ocorrência da voz dos personagens, e o autor, além de organizar os fatos, posiciona-se acerca de elementos do conteúdo temático.

No artigo II, o autor é posicionado como um expositor das informações. Bronckart (1999, p.151) fala do que consiste no textualizador: uma voz “neutra” - a voz do autor é “apagada” e substituída por uma instância geral de enunciação. Ele se torna um expositor que realiza uma prática de reformulação de um discurso fonte – elaborado pelos cientistas – em um segundo discurso: o discurso da ciência para o discurso do jornalismo.

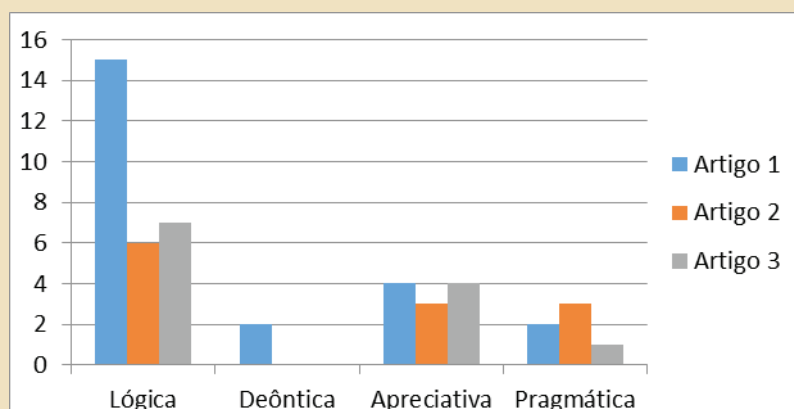
No artigo III, o autor empírico atribui explicitamente a responsabilidade do que é enunciado a terceiros: dá voz ao discurso científico e aos personagens, que discorrem sobre o assunto com propriedade. Ao abster-se de intervenções pessoais, o autor dá voz a instâncias que transmitem autoridade e propriedade no assunto tratado, gerando maior credibilidade ao enunciado.

A transposição de vozes é um recurso observado em todo o *corpus*. É usada para expressar as intenções do autor, uma vez que ele, conforme Bronckart (1999) e Ducrot (1987) é quem está no centro da produção e - como agente-produtor do texto, dá as coordenadas de como as vozes que se expressam serão orquestradas.

No que tange às modalizações, Bronckart (1999, p. 330), afirma que a elas é imputada a finalidade geral de “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de algum aspecto do conteúdo temático.”

Apresentaremos, a seguir, no Gráfico 2, a representação geral de ocorrências das modalizações no *corpus*.

GRÁFICO 2 – Incidências das modalizações



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em todo o *corpus* as ocorrências de modalizações lógicas foram as mais representativas, o que nos leva a crer que os mecanismos enunciativos representados nos artigos de divulgação científica, por meio do uso das modalizações, são centrados nos elementos que apresentam o conteúdo do ponto de vista das condições de verdade do enunciado, como fatos atestados, certos, incertos, possíveis ou prováveis.

Embora em todos os artigos analisados tenha sido predominante a modalidade lógica, esse uso traduziu funções relativamente distintas. No artigo I, as modalizações lógicas foram empregadas como forma de expressar incerteza em relação à clareza dos resultados dos estudos, que traziam um caráter não decidido. Entretanto, nos artigos II e III as modalizações lógicas serviram para estabelecer uma relação de possibilidade e potencialidade de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos conhecimentos elaborados a partir do segmento teórico.

Acreditamos que o predomínio das modalizações lógicas é justificado pela função das atividades sociais do gênero discursivo e do suporte em que se encontram esses artigos. Mais uma vez é atestado o compromisso de expressão da verdade e a apresentação de conhecimentos adquiridos mediante a constatação de novos fatos e evidências resultados de estudos e pesquisas.

Em sequência, o uso mais recorrente das modalizações foram as apreciativas, apresentando aspectos do conteúdo temático do ponto de vista subjetivo das instâncias avaliadoras. A maior parte das modalizações dessa natureza traduziam expressões de julgamentos, valores e comportamentos, considerados reflexos das relações sociais.

## 6 Considerações finais

Este artigo propôs uma análise dos elementos indicadores das vozes e modalizações a partir da análise de três artigos de divulgação científica. O que se desejou investigar nesse texto foram as incidências dos mecanismos enunciativos observados no gênero em questão e explicar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor e ao conteúdo temático veiculado ao seu propósito comunicativo. Alguns desses elementos apresentaram-se no texto de forma clara evidenciando a presença de vozes e modalizações, proporcionando ao enunciador posicionar-se com intuito de se fazer compreender

pelo seu interlocutor. Nos textos analisados, observamos uma interação que permite ao enunciador representar seu papel social e evidenciar, o seu posicionamento e verificar a presença das vozes por meio da materialidade linguística efetuada em suas escolhas no momento da ação comunicativa, mesmo que sujeito à estrutura do gênero em uso.

A partir da análise dos enunciados, percebe-se que as modalizações orientam o leitor na interpretação das vozes no texto. Isto quer dizer que é por meio dos movimentos enunciativos que os elementos linguísticos organizados na ação do agente produtor do texto evidenciam o posicionamento do autor na materialização do texto.

Observou-se também que as incidências dos mecanismos enunciativos, como o uso de modalizadores e vozes textuais, contribuem para construir e explicitar o todo enunciativo, como questões de responsabilidade sobre a enunciação, de acordo com posicionamentos enunciativos e podem colaborar para construir sentidos e influenciar modos de pensar e de agir sobre o texto.

## ABSTRACT

This article has the goal of analyzing the incidences of enunciative mechanisms observed in scientific divulgation articles, published within the journalistic environment, specifically with regards to the management of the enunciative voices and of the modalizations that allow for explaining the positions of the enunciator with regards to their interlocutor and to the thematic content that was broadcast in its communication purpose. The analysis was guided from the theoretical-methodological presuppositions of Sociodiscursive Interactionism, grounded on Bronckart's concept of *feuilleté textuel* (1999). The research, essentially quantitative in nature, but qualitative at some points, conceptualizes and describes the types of voices and the modalizations found in the *corpus* that is made up by three articles extracted from the online versions of the **BBC Brasil** and **Folha de S.Paulo** newspapers. For the analysis, the text is divided into paragraphs, aiming to locate, in each passage, implicit and explicit linguistic markings, so as to verify how the voices and modalizations are distributed and orchestrated, what is the existing predominance in this textual genre and what are the implications of these mechanisms for the construction and configuration of enunciation. It was observed that the incidences of

enunciative mechanisms, such as the use of modalizers and textual voices, contribute to build and make explicit the entire enunciation, as matters of responsibility over the enunciation according to enunciative positions and may collaborate to build meanings and influence ways of thinking and acting on the text.

Keywords: Enunciative mechanisms. Voices. Modalizations. Scientific divulgation text genre.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. Original publicado em 1929.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA, A. R. Mecanismos enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos. Rios Eletrônica- **Revista Científica da FASETE**. ano 6 n. 6 dezembro de 2012.

IBICT Canal Ciência . Textos de Divulgação Científica. Disponível em: <http://www.canalciencia.ibict.br/pesquisa/pesquisascompletas.html>. Acesso em: 19 nov. 2016.

Folha de S.Paulo (2015), “**Alzheimer pode ser transmissível, diz estudo**”, 10 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/09/1679848-alzheimer-pode-ser-transmissivel-diz-estudo.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2015.

Folha de S.Paulo (2015), Cientistas descobrem ‘perto’ da Terra planeta potencialmente habitável, 18 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/12/1720305-cientistas-descobrem-perto-da-terra-planeta-potencialmente-habitavel.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Folha de S.Paulo (2015), Nova terapia genética faz células de câncer cometerem ‘suicídio’, 14 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/12/1718741-nova-terapia-genetica-faz-celulas-de-cancer-cometerem-suicidio.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

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

MOREIRA, Andreia G.; SILVEIRA, Hermínia M.; RIBEIRO, Úrsula B. Mecanismos enunciativos do Guia PNLD 2010: sugestão ou prescrição? *Cadernos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 23, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

XAVIER, J. R. **O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFMG, 2006.

## ANEXO 1 – ARTIGOS SELECIONADOS

### Artigo I

The screenshot shows a web browser displaying a news article. The main headline is "Alzheimer pode ser transmissível, diz estudo". Below the headline is a colorful brain scan image. To the right of the main article is a sidebar with several other news items, including "Mais da metade das capitais brasileiras já têm projetos de lei contra o Uber", "Bug no WhatsApp pode ter afetado 200 milhões de usuários", "Foto de tubarão nadando com surfista e outros incríveis finalistas de prêmio global", "Liberar porte de droga sem diferenciar traficante e usuário é injusto, diz ativista", and "Seca causa migração e transforma cidade na 'capital das araras' do Brasil". Below the sidebar is a "siga a folha" section with a "RECEBA NOSSA NEWSLETTER" form. At the bottom right, there is a Netflix advertisement for the show "GOTHAM" with a "ASSISTA JÁ" button. The browser's address bar shows the URL "www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/09/1679848-alzheimer-pode-ser-transmissivel-diz-estudo.shtml". The system tray at the bottom shows the date "24/09/2015" and time "17:23".

(1) Em um estudo publicado na revista científica “Nature”, cientistas da University College London argumentam que instrumentos cirúrgicos e agulhas poderiam apresentar um raro, mas potencial, risco de contágio.

(2) É importante ressaltar que se trata de uma estimativa ainda teórica, feita com base em autópsias de cérebros de oito pacientes. Outros especialistas já refutaram os resultados do estudo, dizendo que eles são inconclusivos e que não significam que o Alzheimer possa ser contagioso.

(3) Também não existem evidências de transmissão do Alzheimer entre pessoas, ou seja, não é possível pegar Alzheimer pelo contato com pessoas que tenham a doença.

(4) O Alzheimer é um tipo de demência que é mais comum em pessoas de idade avançada.

(5) Trata-se de uma “morte” de células cerebrais e de um encolhimento do órgão, o que afeta muitas de suas funções. Cerca de 35 milhões de pessoas no mundo sofrem de Alzheimer.

(6) No Brasil, estima-se que a doença degenerativa afete cerca de 1,2 milhão de pessoas, muitas delas ainda não diagnosticadas.

(7) A Doença de Creutzfeldt-Jakob (CJD) pode afetar pessoas mais jovens.

(8) Há dois grandes sinais do Alzheimer que podem ser detectados por cientistas.

(9) O primeiro é um aglomerado de fragmentos proteicos da proteína beta-amiloide, chamados de placas amiloides.

(10) O outro é a presença de emaranhados de uma proteína conhecida como tau.

(11) Quando a equipe de cientistas comandada por John Collinge estudou os cérebros de pacientes recém-falecidos em função da Doença de Creutzfeldt-Jakob (CJD, na sigla inglesa), topou justamente com essas pistas.

(12) Todos os pacientes tinham contraído a doença através de injeções de hormônio de crescimento que receberam quando crianças.

(13) Entre os oito corpos estudados, sete tinham depósitos amiloides, algo surpreendente por causa da idade relativamente jovem (entre 31 e 51 anos) porque eles não tinham histórico familiar de Alzheimer.

(14) Para Collinge, a descoberta sugere que os hormônios podem ter passado pequenas quantidades – ou “sementes” – de beta-amiloides, além das proteínas que causaram o CJD.

(15) Isso significa que, em teoria, amiloides podem ser espalhados acidentalmente em procedimentos médicos e cirúrgicos e “semear” o Alzheimer.

(16) Estudos feitos em animais corroboram a tese, mas é preciso cautela.

(17) Nenhum dos pacientes analisados teve diagnóstico de Alzheimer e não está claro se desenvolveriam demência. Também não há provas de que o acúmulo de amiloides estava diretamente ligado às injeções de hormônios.

(18) Collinge, por sinal, afirma que mais estudos precisam ser feitos. Ele diz já ter contactado o Ministério da Saúde do Reino Unido para checar se existem antigos estoques de hormônio de crescimento que podem ser examinados para detectar a presença de amiloides.

(19) “Não acho que seja causa para alarme. Ninguém precisa adiar ou cancelar cirurgias”, disse o cientista.

(20) Tratamentos com injeções de hormônio de crescimento – extraídos de cadáveres humanos– foram interrompidos em 1985 depois de descoberto o risco de contágio com CJD. Testes especiais passaram a ser feito em hospitais para minimizar os riscos.

(21) Para o médico Eric Karran, diretor da Alzheimer Research UK, entidade que promove pesquisas sobre a doença, as atuais medidas de profilaxia hospitalar já tornam o risco de contágio com CJD extremamente baixo, e mesmo que se confirme o risco de transmissão do Alzheimer, há fatores mais determinantes.

(22) “Os principais fatores de risco do Alzheimer ainda são idade, genética e hábitos”, afirma Karran.

#### ANÁLISE

(23) Estudos como este talvez precisassem vir com um aviso: “pode causar alarme desnecessário”.

(24) Dizer isso não significa desacreditar seu valor científico –os resultados são interessantes e importantes para aprofundar o conhecimento.

(25) Mas eles devem ser interpretados com cautela: há muitos “se” para que seja possível chegar a qualquer conclusão firme.

(26) Os cérebros observados são de um pequeno grupo de pacientes submetidos, anteriormente, a um tipo de tratamento que já foi abandonado há muitos anos.

(27) Embora ainda não esteja claro o motivo pelo qual algumas pessoas desenvolvam o Alzheimer e outras não, especialistas concordam que não é possível “pegar” a doença, como se fosse uma gripe.

Artigo II



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/09/1679848-alzheimer-pode-ser-transmissivel-diz-estudo.shtml>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

(1) Uma nova terapia genética permitiu modificar células de câncer de próstata para que o corpo do paciente possa atacá-las e matá-las. A técnica descoberta por cientistas americanos induz o tumor a se autodestruir – daí o nome “terapia do gene suicida”.

(2) A pesquisa identificou um aumento de 20% no índice de sobrevivência de pacientes com câncer de próstata após cinco anos de tratamento. Mas um especialista em câncer consultado pela reportagem disse que estudos adicionais são necessários para comprovar a eficácia do tratamento.

(3) No Brasil, o câncer de próstata é o segundo mais frequente entre homens, atrás apenas do câncer de pele não melanoma. É também o sexto tipo mais comum no mundo e o mais prevalente em homens – representa cerca de 10% do total de cânceres.

(4) O estudo, conduzido por pesquisadores do Hospital Metodista de Houston, no Texas, parece mostrar que essa

“terapia do gene suicida”, combinada com radioterapia, pode ser um tratamento promissor para o câncer de próstata no futuro.

(5) A técnica envolve a modificação genética de células cancerosas, que passam a emitir um “sinal” ao sistema imunológico para atacá-las. Em geral, o corpo não reconhece células cancerosas como inimigas, porque elas se desenvolvem a partir de células saudáveis comuns.



(6) Diferentemente de uma infecção, que motiva reação do corpo, o sistema imunológico não reage para matar células cancerosas. Usando um vírus para transportar a terapia genética até o tumor, o resultado é que as células se autodestroem, alertando o sistema imunológico do paciente para lançar um ataque em massa.

## **SOBREVIVÊNCIA**

(7) Em dois grupos de 62 pacientes, um recebeu a terapia genética duas vezes e o outro grupo – todos com uma forma agressiva de câncer de próstata– foi tratado três vezes.

(8) Os dois grupos também receberam radioterapia. As taxas de sobrevivência após cinco anos foram de 97% e 94%, respectivamente. Embora o estudo não tenha empregado grupo de controle, os pesquisadores dizem que os resultados mostram um avanço de 5% a 20% em relação a estudos anteriores sobre tratamentos de câncer de próstata.

(9) Biopsias realizadas dois anos após o estudo deram negativo em 83% e 79% dos pacientes dos dois grupos. Brian Butler, da equipe do Hospital Metodista de Houston, disse que a descoberta poderá mudar a forma como o câncer de próstata é tratado.

(10) “Poderemos injetar o agente diretamente no tumor e deixar o corpo matar as células cancerosas. Uma vez que o sistema imunológico tenha conhecimento das células cancerosas, se elas voltarem, o corpo saberá como matá-las.”

### 'NOVA GERAÇÃO'

(11) Kevin Harrington, professor de imunoterapia oncológica no Instituto para Pesquisa do Câncer, em Londres, disse que os resultados são “muito interessantes”, mas citou a necessidade de mais estudos.

(12) “Podemos precisar de um teste aleatório para mostrar se esse tratamento é melhor do que apenas a radioterapia. Os vírus usados nesse estudo não se reproduzem. A nova geração de terapias virais pode se replicar seletivamente em células cancerosas – algo que pode matar o câncer de forma direta – e também ajudar a espalhar o vírus para células cancerosas vizinhas”, afirmou.

(13) Harrington disse ainda que seria “interessante” testar o tratamento com vírus que podem se reproduzir, para verificar se os resultados podem ser ainda mais efetivos.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/12/1718741-nova-terapia-genetica-faz-celulas-de-cancer-cometerem-suicidio.shtml>> Acesso em: 8 ago. 2016.

### Artigo III

(1) Cientistas australianos identificaram um exoplaneta potencialmente habitável a 14 anos-luz da Terra –distância relativamente curta no espaço.

(2) Pesquisadores da Universidade de Nova Gales do Sul descobriram que o planeta, que tem mais de quatro vezes a massa da Terra, é um dos três que orbitam a estrela-anã Wolf 1061.

(3) “É uma descoberta particularmente animadora pois todos os três planetas têm uma massa baixa o bastante para serem potencialmente rochosos e de superfície sólida. E o planeta do meio, Wolf 1061c, está na zona (chamada de) ‘Cachinhos Dourados’, onde pode ser viável a existência de água em estado líquido –e talvez até vida”, afirmou um dos autores do estudo, Duncan Wright.

(4) A estrela-anã Wolf 1061, que os três planetas descobertos orbitam, é relativamente fria e estável. Os planetas têm orbitas de 5, 18 e 67 dias. As massas são pelo menos 1,4, 4,3; e 5,2 vezes a da Terra, respectivamente.

(5) O planeta maior fica de fora do limite da área habitável

e provavelmente também é rochoso, enquanto que o planeta menor está perto demais da estrela para ser habitável.

## GLIESE

(6) Robert Wittenmyer, que também participou da pesquisa, disse à reportagem que a descoberta da super-Terra é tão importante quanto à de outro planeta potencialmente habitável fora de nosso Sistema Solar, Gliese 667Cc.

(7) Anunciado em fevereiro de 2012, o Gliese 667Cc é outro planeta da classe super-Terra, uma classe de planetas com o tamanho entre os de planetas rochosos como Terra e Marte e os gigantes gasosos Júpiter e Saturno.

(8) O Gliese 667Cc tem cerca de 4,5 vezes a massa da Terra, demora 28 dias para completar a órbita em volta de sua estrela e está a 22 anos-luz.

(9) Pequenos planetas rochosos são abundantes em nossa galáxia, e sistemas com muitos planetas também parecem ser comuns. No entanto, a maioria dos exoplanetas rochosos descobertos até agora estão a centenas –ou até milhares– de anos-luz.



## ATMOSFERA

(10) Wittenmyer afirmou que a equipe de cientistas só poderá analisar a atmosfera do planeta quando ele passar em frente à estrela.

(11) “Vamos usar nosso telescópio Minerva para procurar por trânsitos em fevereiro, quando a estrela poderá ser observada de novo. Se (o planeta) transitar (em frente à estrela) será a melhor chance, pois (o sistema) está tão perto (da Terra).”

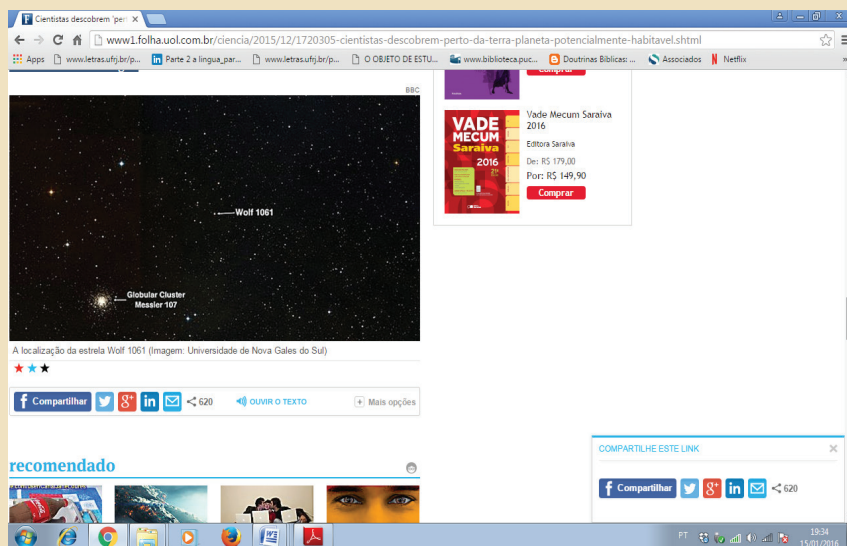
(12) O cientista afirma que, caso eles consigam observar o planeta em trânsito em frente à estrela Wolf 1061, eles poderão medir seu raio, densidade e atmosfera.

(13) A equipe da Universidade de Nova Gales do Sul conseguiu fazer a descoberta observando a estrela-anã com instrumentos específicos do Observatório Europeu do Sul em La Silla, no Chile.

(14) “Nossa equipe desenvolveu uma nova técnica que melhora a análise de dados deste instrumento preciso, construído para a caça de planetas, e nós estudamos mais de uma década de observações da Wolf 1061”, disse o professor Chris Tinney, chefe do setor de Ciência Exoplanetária da universidade australiana.

(15) “Estes três planetas bem do nosso lado se juntam ao pequeno porém crescente grupo de mundos rochosos potencialmente habitáveis orbitando estrelas próximas mais frias que nosso Sol”, acrescentou.

(16) “É fascinante observar a vastidão do espaço e pensar que uma estrela tão próxima de nós –um vizinho próximo– pode ter um planeta habitável”, afirmou Duncan Wright.



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/12/1720305-cientistas-descobrem-perto-da-terra-planeta-potencialmente-habitavel.shtml>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

Recebimento: 05/08/2016

Aceite: 25/09/2016

# FALSAS NOTÍCIAS HUMORÍSTICAS: UM ESTUDO DO GÊNERO À LUZ DO ISD E DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Karine Silveira

Pontifícia Universidade Católica  
de Minas Gerais – PUC Minas.  
Doutoranda em Linguística e  
língua portuguesa.

**E**

*Resumo*

Este estudo analisa falsas notícias humorísticas sobre a Copa do Mundo no Brasil de 2014 e objetiva verificar, a partir da infraestrutura geral do *corpus* e do mecanismo de textualização, por meio das expressões nominais referenciais e atributivas, as características dessas pseudonotícias pelo viés da Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Linguística Textual (LT). Além disso, pretendemos contribuir para a criação de oficinas de leitura e análise de textos humorísticos nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como foco a formação de um leitor crítico. As falsas notícias humorísticas são textos cômicos publicados em diversos *sites* humorísticos e acreditamos, até o momento, serem um gênero emergente, as pseudonotícias. Para a análise, no que diz respeito ao conceito de gênero discursivo, adotamos alguns pressupostos do ISD, especialmente a partir dos estudos de Bronckart (1999). No que tange ao conceito de referenciação, adotamos o arcabouço teórico da LT, tendo como relevantes os trabalhos de Adam (2011), Koch (2009), Mondada e Dubois (2003) e Carmelino e Silveira (2013) e Silveira (2013) e, por fim, para a inserção desse gênero nas aulas de LP, utilizamos Bronckart (2010). O presente trabalho verificou que o *corpus* configura um gênero emergente e reforçou a nossa tese de que o humor é um importante campo de estudo, o qual pode motivar os alunos do Ensino Médio a se tornarem leitores mais críticos, já que terão contato com um gênero mais lúdico, cujo foco principal é a crítica social.

Palavras-chave: Falsas notícias humorísticas. Interacionismo Sociodiscursivo. Humor. Leitura.

## 1 Introdução

A Copa do Mundo, a qual teve como sede, no ano de 2014, o Brasil, é um grande evento esportivo quadrienal realizado pela FIFA – Federação Internacional de Futebol – e que não deixou de ser alvo de polêmicas e protestos por todo o País, pois nela fora investido um montante de aproximadamente 25,6 bilhões, um número alto para uma nação que deixa a desejar no quesito educação, saúde, segurança e infraestrutura. Esse gasto logo incitou a população a manifestações e, infelizmente, a várias cenas de vandalismo para protestar com o lema: “não vai ter Copa”. Contudo, as polêmicas não se restringiram só aos gastos excessivos. Após a Copa, iniciaram-se os boatos sobre esta ter sido comprada. Isso nos leva a constatar que, como o contexto da Copa, por si só, já é motivo para inúmeras notícias e reportagens, ocorrendo em meio a vários protestos e polêmicas, abre-se ainda mais espaço para tantas outras notícias. Tal cenário, portanto, motivou-nos a colher um *corpus* a respeito da temática Copa do Mundo de 2014. Todavia, não é objetivo do presente artigo nem analisar o cenário do referido evento futebolístico nem as notícias sobre ele, mas sim as falsas notícias humorísticas a respeito desse evento.

Partindo dessas considerações iniciais, este trabalho tem, a princípio, como hipótese que as falsas notícias humorísticas sejam um gênero emergente, pois estamos levando em consideração os estudos de Silveira (2013, 2014) e Carmelino e Silveira (2013), que analisaram as desnotícias publicadas no *site Desciclopédia* e verificaram a proximidade com o gênero notícia. A partir disso, verificamos, no nosso *corpus*, o qual é composto por falsas notícias humorísticas de três *sites* distintos, as características deste, até então, “gênero emergente pseudonotícia”. Além disso, pretendemos contribuir para a inserção desses textos nas aulas de Língua Portuguesa por meio de oficinas de leitura, tendo como foco a formação de um leitor mais crítico.

O arcabouço teórico adotado para fundamentar as análises das pseudonotícias, as quais versam sobre a Copa do Mundo do Brasil de 2014, é a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Linguística Textual (LT). Para a análise, no que diz respeito ao conceito de gênero textual, adotamos alguns pressupostos do ISD, especialmente a partir dos estudos de Bronckart (1999) com o folhado textual a partir da infraestrutura geral do *corpus* e do mecanismo de textualização, com especial atenção

à coesão nominal realizada por meio das expressões nominais referenciais e atributivas; note-se que, nos estudos de Silveira (2013), eram essas expressões que caracterizavam o gênero em questão. Para os estudos do ISD, os gêneros são espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. Por fim, para a inserção desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa (LP), utilizaremos como base Bronckart (2010).

Tendo em vista que nosso *corpus* pertence ao campo do humor, acreditamos ser relevante ressaltar que tomamos como base a proposta de Possenti (2010), o qual concebe o humor como um campo em que são praticados os mais diversos gêneros; alguns ainda pouco estudados, como é o caso de nosso *corpus*: as falsas notícias humorísticas. Justificamos um pouco mais a escolha da temática Copa do Mundo, amparando-nos ainda em Possenti (2010), quando o autor postula que, para haver piadas sobre assuntos sérios, como é o caso da Copa do Mundo, torna-se necessário que estes se “tornem populares e controversos” (p. 13). A Copa, aqui realizada, já era um assunto sério, mas se tornou, além de sério, muito controverso. Entendemos, por conseguinte, que a construção do humor só se torna possível quando os interlocutores compartilham os mesmos conhecimentos, conseguindo, assim, construir sentido para o que leem e serem críticos quanto a isso e ao que vivenciam sobre o fato em questão. Tal colocação é relevante para a inserção desse material nas aulas de LP, visando a um leitor mais crítico.

Assim, em termos de composição, este texto se estrutura da seguinte forma: uma breve explanação sobre o folhado textual, a análise de algumas pseudonotícias, a proposta de inserção das pseudonotícias nas aulas de LP e, por fim, as considerações finais.

## 2 Uma breve explanação sobre o folhado textual

A perspectiva de Bronckart para o trabalho com o ISD está articulada com os estudos sobre o desenvolvimento humano de Vygotsky e é uma corrente associada ao interacionismo social. Segundo Lousada (2010, p. 5), “o interacionismo sociodiscursivo [...] visa a mostrar o papel fundador da linguagem e sobretudo do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano”. Com isso, o ISD desenvolve trabalhos em três níveis, a saber: os pré-

construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento. No que diz respeito aos pré-construídos, o objetivo foi o de elaborar um modelo coerente de organização interna dos textos. Constatamos, portanto, que o ISD tem por objetivo verificar as condições de efetivo funcionamento dos textos, já que os gêneros textuais são concebidos como produtos de uma atividade de linguagem coletiva, a qual se organiza por meio das formações sociais e visa a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais. Em relação às mediações, os estudos do ISD se voltaram para o campo educativo adaptando, modernizando e elaborando métodos e programas de ensino por meio de sequências didáticas para domínio de um gênero, baseadas no modelo da arquitetura textual. Já no que se refere ao desenvolvimento, os estudos de Bronckart se interessaram pelos campos de condições de construção e condições de transformação dos construídos sócio-históricos (LOUSADA, 2010).

Interessam-nos neste trabalho os dois primeiros níveis: o nível dos pré-construídos e o nível das mediações, pois é neles que se encontram os estudos acerca dos gêneros de textos e do folhado textual. No plano de trabalho do ISD, segundo Bronckart (2008, p. 113):

Os textos são os correspondentes empíricos das atividades linguageiras [...]. Eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades de situação de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições históricos-sociais de sua produção [...]. Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são [...] reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

Isso posto, para se compreender a organização interna dos textos e, assim, melhor se compreender o gênero, Bronckart (1999) propõe um aparelho conceitual, ou um modelo de arquitetura interna textual, em que todo texto é articulado em três níveis superpostos e interativos, denominado folhado textual. O folhado textual é composto por três camadas, são elas: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral dos textos é constituída pelo plano geral, o qual se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 120) do texto analisado,

e pelos tipos de discurso, relacionados a mundos discursivos produzidos pelo texto, que Bronckart divide em: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração. Para Lousada (2010, p. 8):

[...] os tipos de discurso podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor. O eixo do narrar (disjunção), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O eixo do expor (conjunção) pode também ser implicado ou autônomo. Sendo assim, dentro desses dois eixos, há uma outra divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjuntivo e autônomo (tipo de discurso narração); narrar – disjuntivo e implicado (tipo de discurso relato interativo) e expor – conjuntivo e implicado (tipo de discurso interativo) e expor – conjuntivo e autônomo (tipo de discurso teórico).

E, por fim, a infraestrutura geral dos textos é composta pelas sequências, que tiveram como base os estudos de Jean-Michel Adam. Para esse autor, as sequências “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados [...]” (ADAM, 2011, p. 205) que dão origem a sequências narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas.

No que diz respeito aos mecanismos de textualização, que são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, subdivide-se em conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão, realizada por meio dos organizadores textuais, se caracteriza por marcar as articulações temáticas. A coesão nominal tem duas funções, segundo Bronckart (1999): introduzir temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada e substituição por meio das anáforas (pronomes pessoais, relativos, possessivos e demonstrativos e sintagmas nominais). Já a coesão verbal, conforme o autor, ocorre por meio dos tempos verbais, garantindo, portanto, a organização temporal do texto.

Por fim, os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática. De acordo com Lousada (2010), baseada nos estudos de Bronckart, são analisados, nesse nível, as modalizações, responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático e que podem ser divididas, em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

A partir do exposto, analisaremos, no tópico seguinte, o *corpus*, tendo como parâmetro metodológico o folhado textual no que tange à infraestrutura geral dos textos, no nível do plano geral, e o mecanismo de textualização, no que diz respeito à coesão nominal. Acreditamos que os dois níveis escolhidos nos fornecem dados suficientes para cumprir nosso objetivo: caracterizar o gênero pseudonotícia.

### 3 As pseudonotícias pelo olhar do ISD

Para a compreensão das principais características do *corpus* selecionado, constituído por um gênero que estamos caracterizando como emergente – falsas notícias humorísticas, ou pseudonotícias –, iremos analisar três textos provenientes de *sites* de humor diferentes, a saber: “Saci Pererê vai dar o pontapé inicial da Copa no Brasil”, publicado no *site Sensacionalista*; “A seleção ostentação da Copa do Bananil vence arbitragem e se classifica com antecedência eliminando os inventores do futebol”, publicada na *Desciclopédia*, e “Náutico desiste da Arena e estádio deve ser demolido após a Copa do Mundo”, publicada no *Diário Pernambucano*. Nas análises, levamos em consideração a metodologia do ISD. Primeiramente exploramos o plano geral de cada pseudonotícia e, em seguida, abordamos a coesão nominal no nível dos mecanismos de textualização.

A primeira pseudonotícia a ser analisada é a que foi publicada no *site Sensacionalista*, “Saci Pererê vai dar o pontapé inicial da Copa no Brasil”. Esse *site* se caracteriza como “isento de verdade” e não possui uma seção do tipo “quem somos” para fornecer mais informações ao leitor sobre a história de criação e as características do referido *site*. O que ele tem é esse aviso ao fim da página: “O *Sensacionalista* é um *site* de humor com notícias fictícias. Fundado em 2009”. Isso posto, a falsa notícia humorística selecionada baseia-se num fato realmente ocorrido no dia 12 de junho de 2014, dia da abertura da Copa do Mundo do Brasil. A notícia que motivou o texto humorístico se intitula: “Paraplégico dá pontapé inicial na Copa do Mundo”,<sup>1</sup> transmitida pelo Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, no dia 12 de junho de 2014, e encontra-se disponível no portal G1 para quem quiser revê-la. Além dessa notícia, veiculada pelo JN e disponível no portal G1, há ainda a notícia “Jovem paraplégico usa exoesqueleto e chuta bola na abertura da Copa”,<sup>2</sup> publicada no portal G1, na sessão “Ciência e Saúde”, com título bastante semelhante e, assim, podendo também ter motivado a produção da falsa notícia em análise. No entanto,

1 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/v/paraplegico-da-pontape-inicial-na-copa-do-mundo/3412635/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

2 Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2014/06/jovem-paraplegico-usa-exoesqueleto-chuta-bola-na-abertura-da-copa.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

como nosso objetivo é somente a análise do texto cômico, é somente este que trazemos abaixo para posterior análise.

### (1) Saci Pererê vai dar o pontapé inicial da Copa no Brasil

ARRAIAL DOS TUCANOS – A Copa do Mundo do Brasil vai começar de uma forma inusitada. Graças aos esforços da bancada nacionalista, Saci Pererê vai dar o pontapé que abrirá os jogos. O Saci, porém, será atualizado para não provocar reações contrárias politicamente corretas. “Ele não usará cachimbo”, explicou um funcionário da Fifa.

Tradicionalmente o show de abertura é feito por artistas locais no mundo inteiro. Supersticioso, o Saci está cumprindo um ritual para que tudo dê certo na abertura. “Hoje eu tentei pisar com o pé direito no chão assim que acordei. Mas infelizmente não deu”, disse ele. Há quem acredite que, por ser uma lenda, o Saci não aparecerá para todos. O argumento é fortemente rebatido pelos organizadores. “O saci estará lá, sim, assim como o legado da Copa”, afirmou Joseph Bate Nossa Carteira.

A escolha do Saci provocou ciúme em outros seres do Folclore nacional. A Mula Sem Cabeça disse que o Saci só vai abrir a Copa porque entrou pelo sistema de cotas para negros e deficientes.

O texto acima, cujo contexto de produção foi o dia 12 de junho, dia de abertura dos jogos da Copa, o qual teve como destaque um rapaz paraplégico que, devidamente equipado, deu o chute de abertura, tem a intenção de criticar um dos maiores eventos esportivos do mundo por meio da figura do Saci-Pererê. Além disso, não só ironizou-se o fato de um paraplégico dar o pontapé inicial na Copa como também o legado da mesma, relacionando-os a uma lenda. Já ao final do texto, há uma crítica ao sistema de cotas na fala da Mula Sem Cabeça: “o Saci só vai abrir a Copa porque entrou pelo sistema de cotas para negros e deficientes”. Logo, verificamos que tal falsa notícia humorística toma a realidade como base, bem como o humor como recurso para criticar e/ou ironizar tal realidade.

O segundo texto que compõe o *corpus* é “A seleção ostentação da Copa do Bananal vence arbitragem e se classifica com antecedência eliminando os inventores do futebol”, publicado na **Desciclopédia**. A **Desciclopédia** consiste em um *site* humorístico lançado em 2006 e caracteriza-se, principalmente, por tentar satirizar o *site* da **Wikipédia**, tanto em sua estrutura de apresentação (*layout*), quanto em relação aos artigos que publica; artigos esses que são abertos para usuários

cadastrados editá-los. A **Desciclopédia** considera-se, ainda, uma “enciclopédia livre de conteúdo e que qualquer um pode editar”, definindo suas pseudonotícias, as desnotícias, como:

Uma fonte de notícias livre e de grátis, feita por pessoas e animais como você em mais de 25 mil idiomas. [...]. O seu conteúdo pode ser modificado, impresso e distribuído livremente para os seus amigos, ou para que você possa os colorir, saiba como!

Tal definição evidencia o teor cômico e fictício dos textos publicados. A desnotícia, assim intitulada pela **Desciclopédia**, selecionada para compor o *corpus* de análise do estudo em questão teve sua última atualização em 20 de junho de 2014 e se baseou na notícia “Costa Rica surpreende novamente, bate a Itália e se classifica”,<sup>3</sup> publicada no *site* **Votu News** em 20 de junho de 2014. Abaixo se encontra o texto da desnotícia a ser analisado:

3 Disponível em: <<http://www.votunews.com.br/?p=58325>>. Acesso em: 20 out. 2016.

### (2) Desnotícia: A seleção ostentação da Copa do Bananil vence arbitragem e se classifica com antecedência eliminando os inventores do futebol

Veneza BR, Bananil

Na Arena Pernambuco, foi realizado um dos jogos menos esperados da primeira fase: a tradicional Casa Nostra, que contava com Andréia Pinto no meio de campo e Buffet, goleiro que entrou para a história das Copas ao disputar a 5ª competição da categoria consecutiva tomando frangos e passando vergonha, e a Seleção Costarriquenha de Futebol, que chegava a sua 4ª participação, que seria mais uma mera figuração. Seria...

No primeiro tempo, foi um jogo mais entediante do que o Pink Floyd, com poucas chances para as ambas seleções, onde de emocionante teve apenas um pênalti não marcado (pois ao contrário de nós, a Costa Rica não conseguiu subornar o juiz com um “pastel de flango”, porque o mesmo não era asiático, o que justificou a arbitragem favorável à Itália) e um gol no final do primeiro tempo, marcado por Juiz Ruiz.

No começo do segundo tempo, os italianos orquestraram violentas investidas contra os ostentadores, barrados pela camisinha Navas (patrocinadas pelas camisinhas Ochoa). Porém, isso não adiantou muito, uma vez que eles entraram em mais de oito mil impedimentos durante a maior parte do segundo tempo, mais até que o Fred. Mesmo assim, a Costa Rica teve mais posse de bola, com direito a olé. No fim, deu 0 a 1 pra Costa Rica, que foi a 4ª seleção a se classificar antecipadamente ao mata-mata, mandando os turistas ingleses de

volta pra casa, e forçando italianos e uruguaios a dançar frevo entre si para conseguir a outra vaga.

O que se percebe ao ler a pseudonotícia publicada pela **Desciclopédia** é que ela toma como pano de fundo o jogo ocorrido entre a seleção da Costa Rica e a da Itália para fazer críticas não só à Copa do Mundo, mas principalmente à seleção brasileira.

Por último temos: “Náutico desiste da Arena e estádio deve ser demolido após a Copa do Mundo”, publicada no **Diário Pernambucano**. O **Diário Pernambucano** cujo *slogan* é: “falsiê, mas sem farsas”, é um *site* de humor jornalístico que satiriza o **Diário de Pernambuco**, o qual se apresenta como “o jornal mais antigo em circulação na América Latina – 190 anos de credibilidade”. O **Diário Pernambucano**, tal qual a **Desciclopédia**, e diferentemente do **Sensacionalista**, traz um esclarecimento ao leitor, na sessão “quem somos”, sobre os textos publicados. Segundo os organizadores, o **Diário Pernambucano** é:

[...] um site de notícias meio *fake* (falsas), meio reais. *Falsiê* talvez seja o melhor conceito. Nossas notas não são fonte de informação (não de informação usual). Não somos um site que produz somente mentiras ou mera desinformação. Trabalhamos com verdades incômodas e com mentiras convenientes. Jornalismo fictício contra-hegemônico. Hiperrealismo, quiçá. A mentira a serviço da verdade? Acreditamos que a maneira mais fácil de se injetar uma crítica é através do humor (ou do mau humor). Comédia não! Logo, produzimos o verossimilhante, “o bom demais pra ser verdade”. Se você ou um produto seu está citado em uma das nossas pequenas notícias e dessa forma se sente ofendido, favor pedir a remoção do vosso nome e de vosso produto. Nossa intenção original não é injuriar, difamar ou caluniar qualquer cidadão, ainda que a barreira entre o humor e a imbecilidade seja muito frágil: nós não estamos imunes ao erro. Desejamos liberdade de expressão e livre-arbítrio para tecer críticas (mesmo que veladas) em relação ao que estorva o desenvolvimento desse belo país. Nada desejamos além disso. A maior das conquistas do homem ocidental aconteceu há mais de dois milênios e chama-se democracia. Jornalismo fantástico? Periodismo reprimido? Infosátira? Humor? Crítica? Análises sociais? Esquerda? Direita? Disléxico? Ironia? Galhofa? Ansiedade? Apocalipse? Tudo isso – e muito mais – compõe o estado afetivo do jornal que é *fasiê, mas é sem farsas*.

Com base no perfil do *site*, verificamos que as falsas notícias humorísticas publicadas são baseadas em notícias reais. Isso fica claro nas partes: “um *site* de notícias meio *fake* (falsas), meio reais” e “trabalhamos com verdades incômodas e com mentiras convenientes”. É possível perceber que, para os idealizadores do *site*, o contexto de produção de suas falsas notícias parte de uma visão de que o humor é uma maneira se de criticar as mazelas da nossa sociedade.

Isso posto, temos, a seguir, uma falsa notícia humorística proveniente do *site* **Diário Pernambucano**:

### (3) Náutico desiste da Arena e estádio deve ser demolido após a Copa do Mundo

A decisão passa pela recusa do Clube Náutico Capibaribe em ser o mandante dos jogos na Arena a partir de 2014. Tudo já estava acertado entre os dirigentes do Clube e o governo do estado, quando o presidente do conselho, Delírio Junior, retrocedeu e desistiu de levar o Clube da Rosa e Silva para São Lourenço da Mata.

Ao que tudo indica, o clube recebeu uma proposta de uma construtora, ainda desconhecida, para a construção de uma arena no local onde hoje fica o estádio dos Aflitos.

O governo do estado contatou o América-PE para que firmasse parceria e levasse os seus jogos para a Arena, mas também não obteve sucesso. O mequinha, como é o popularmente conhecido, já conta com uma estrutura nos padrões FIFA dentro do estádio Ademir Cunha (O Cunhão) em Paulista, região metropolitana do Recife.

Para evitar gastos futuros com uma mega estrutura em desuso, a melhor decisão passará pela demolição da Arena, que ocorrerá em agosto de 2014 cas nenhum clube optar por levar seus jogos para São Lourenço.

O texto em questão foi publicado em 31 de dezembro de 2011, bem antes de a Copa do Mundo ocorrer, e possivelmente se baseou nos seguintes fatos: a desistência da cervejaria Itaipava de associar seu nome à arena por meio do *namings rights*, sendo noticiado da seguinte forma “Itaipava deve desistir da Arena PE, aumentando o prejuízo”, pelo **Blog do Torcedor**, ou o fato ocorrido no mês de abril de 2015 sobre o Clube do Sport não dar mais suporte à Arena Pernambuco, fato noticiado da seguinte maneira “Presidente da Arena Pernambuco sugere que arena do Sport seja de 20 mil lugares” pelo **Diário de Pernambuco**, *site*, como já dito, parodiado pelo **Diário Pernambucano**.

Após a reflexão sobre o contexto de produção das três falsas notícias humorísticas selecionadas, passemos para a análise do plano geral, que constitui um nível da camada da infraestrutura geral desses textos que estamos, até o momento, compreendendo como gênero emergente. No que diz respeito à estrutura, todos têm um título que se assemelha muito ao estilo de título de uma notícia, atrativo e resumidor do que será exposto, trazendo o objeto principal em destaque logo no início. Todos os três textos são curtos, o texto (1) e o texto (2) são compostos por três parágrafos, e o texto (3), por quatro, sendo que o texto (1) e o (2) evidenciam o local onde o fato ocorre antes do início do primeiro parágrafo: “ARRAIAL DOS TUCANOS” e “Veneza BR, Bananil”, respectivamente. O mesmo não ocorre com o texto (3).

É comum aos três textos a presença de marcas de posicionamento de quem produz tais pseudonotícias, por meio de advérbios, adjetivos e expressões argumentativas. Alguns exemplos são: no texto (1), “inusitada”, para caracterizar a Copa do Mundo, e a expressão “Graças aos esforços da bancada nacionalista”, que justifica o fato que virá em seguida e que, conseqüentemente, é o tema da falsa notícia humorística. No texto (2) ocorrem três manifestações de posicionamento dos autores: “menos esperados” para qualificar o jogo entre a seleção da Costa Rica e a da Itália; a segunda expressão, “tomando frangos e passando vergonha”, atribui uma característica negativa ao goleiro Buffet e, por fim, a oração subordinada adjetiva explicativa “que seria mais uma mera figuração” caracteriza a seleção da Costa Rica, incitando o leitor a uma reflexão sobre a verdadeira atuação dessa seleção. Já no texto (3), empregam-se os adjetivos “suntuoso” e “tupiniquins”; o primeiro diz respeito à Copa, ou melhor, à maneira irônica segundo a qual o autor do texto concebe a Copa, e o segundo caracteriza o termo “terras”, que, por sua vez, está empregado no lugar de “Brasil”. O uso da expressão “terras tupiniquins” retoma a história do Brasil, que era habitado por índios, sendo que pode haver um emprego ambíguo da expressão, voltada para o lado sarcástico, representando os brasileiros como selvagens.

Algo também comum aos três textos e que os aproxima da redação de uma notícia é o tipo de informação presente no primeiro parágrafo de cada um deles, pois trouxeram a resposta às perguntas: Onde? Quem? O quê?, funcionando como uma síntese de todo o texto, algo como o *lead* de uma notícia que traz as principais informações logo no início do texto. Esse é o modelo que, no jornalismo, se chama pirâmide invertida.

Abaixo agrupamos as respostas a essas perguntas nos textos em forma de quadro:

QUADRO 1 – Síntese

	Texto (1)	Texto (2)	Texto (3)
Onde?	Arraial dos tucanos	Veneza BR, Bananil, mais especificamente na Arena Pernambuco	na Arena [Pernambuco]
Quem?	Saci-Pererê	a tradicional Casa Nostra [Seleção Italiana] e a Seleção Costarriquenha de Futebol	Clube Náutico Capibaribe
O quê?	“Saci Pererê vai dar o pontapé que abrirá os jogos”	Realização de um dos jogos menos esperados da primeira fase	O Náutico recusa ser o mandante dos jogos na Arena a partir de 2014

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito aos parágrafos seguintes, no segundo parágrafo do texto (1) e do texto (2) e no segundo e terceiro parágrafos do texto (3) é apresentado o detalhamento do fato acompanhado da opinião explícita de quem o produz; diferentemente da notícia que se apresenta como um texto neutro, livre de opiniões e, por não fazer análise profunda dos fatos, parece apenas mostrá-los como aconteceram. Por fim, o último parágrafo de todos os três textos configura o fechamento, a conclusão. No *corpus* em análise, esse último parágrafo é muito breve e, como todo o resto do texto, bastante crítico quanto ao fato que expõe. Como são textos do campo humorístico, cabe, ainda, ressaltar que, por meio de um texto cujo objetivo é a diversão, é possível criticar as mazelas sociais. De acordo com Possenti (1998, p. 126), “fazer humor é basicamente produzir um equívoco, ou, melhor, desnudar um equívoco possível”.

Passando para o segundo nível de análise do folhado textual, temos os mecanismos de textualização. Neste estudo, focamos somente na coesão nominal por ela ter apontado uma característica que compõe as pseudonotícias. Como já mencionado, a coesão nominal pode inserir novos itens ao texto (temas e/ou personagens), assegurar a sua manutenção ou sua substituição para evitar a repetitividade do mesmo termo. Ela é, portanto, realizada por meio de anáforas.

Ao analisarmos os textos que compõem o *corpus* verificamos que uma característica marcante das falsas notícias humorísticas é ter a coesão nominal realizada por meio de expressões nominais referenciais e atributivas que são responsáveis por deflagrar o humor; como já verificado por Silveira (2013) na análise das desnotícias. De acordo com a autora, que se baseia na perspectiva da Linguística Textual, tais expressões são “todas as descrições definidas ou indefinidas compostas por artigos, pronomes demonstrativos, seguidas de um nome, podendo ou não haver a presença de modificadores” (SILVEIRA, 2013, p. 26), utilizadas para introduzir ou retomar determinado objeto dentro do texto. Isso posto, o quadro abaixo expõe as expressões nominais referenciais e atributivas presentes em cada pseudonotícia para desconstruir o objeto real e o que elas introduzem ou retomam de fato entre parênteses.

QUADRO 2 – Coesão nominal

EXPRESSÕES NOMINAIS REFERENCIAIS E ATRIBUTIVAS RESPONSÁVEIS PELA COESÃO NOMINAL		
Texto (1)	Texto (2)	Texto (3)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRAIAL DOS TUCANOS (<i>Brasil</i>)</li> <li>• a bancada nacionalista (<i>o governo</i>)</li> <li>• Joseph Bate Nossa Carteira (<i>Joseph Blatter, presidente da FIFA na Copa de 2014</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A seleção ostentação da Copa do Bananil (<i>a seleção da Costa Rica</i>)</li> <li>• a Copa do Bananil (<i>a Copa do Brasil</i>)</li> <li>• os inventores do futebol (<i>os ingleses</i>)</li> <li>• a adicional Casa Nostra (<i>a seleção da Itália</i>)</li> <li>• os ostentadores (<i>a seleção da Costa Rica</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o suntuoso evento esportivo (<i>a Copa do Mundo</i>)</li> <li>• terras tupiniquins (<i>Brasil</i>)</li> <li>• Delírio Junior (<i>Berillo Junior, presidente do Clube Náutico Capibaribe no período de 2010-2011</i>)</li> <li>• o Clube da Rosa e Silva (<i>Clube Náutico</i>)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Esse quadro nos permite observar que para a compreensão das expressões é necessário ter um certo conhecimento prévio do fato desconstruído, pois sem ele torna-se complicado perceber a ironia, a crítica ou a sátira realizada, que, conseqüentemente, será responsável pela produção do humor do texto.

A partir dessa breve abordagem do ISD na análise de uma amostragem de um *corpus* composto por um número maior de textos, foi possível verificar, até o momento, a proximidade, no que diz respeito à estrutura, com o gênero notícia e o distanciamento em relação ao mesmo, pois são textos de humor que veiculam críticas e ironias, desconstroem o fato a que fazem referência e se caracterizam, por meio da coesão nominal, por introduzirem e retomarem os objetos do discurso, fazendo uso das expressões nominais referenciais e atributivas. Além disso, apesar de cada texto pertencer a um *site* específico, há, como acabamos mencionar, características comuns a eles, o que nos permite reafirmar que as falsas notícias humorísticas mostram-se, cada vez mais, um novo gênero – as pseudonotícias –, que surge graças às facilidades propiciadas pela Internet.

#### 4 As pseudonotícias, falsas notícias humorísticas, nas aulas de LP

Incluir as falsas notícias humorísticas (as pseudonotícias) nas aulas de língua portuguesa, assumindo a perspectiva do ISD, pode ser uma estratégia eficaz para motivar a leitura, a pesquisa e a percepção de informações implícitas, tornando o leitor, assim, mais atento e crítico, já que precisará se ater ao contexto de produção, à estrutura do texto e à forma como os objetos são, além de inseridos e retomados, desconstruídos. Isso posto, Bronckart (2010, p. 10), tendo em vista as sequências didáticas, postula que:

[...] é necessário elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino. Esse modelo reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe, isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido (e, principalmente, ao suposto estado dos saberes e do saber-fazer dos alunos e dos professores).

No entanto, a inserção das pseudonotícias pode ser um pouco trabalhosa no início, pois, dada a nossa experiência de sala de aula com textos de humor, nem todos os alunos percebem que se trata de textos cômicos, cabendo ao professor orientar as primeiras leituras. Como o *site Sensacionalista* é um pouco mais divulgado (compartilhado) nas redes sociais, pode ser que um certo número de alunos reconheça que os textos postados pelo *site* em questão não passam de uma invenção satírica. A *Desciclopédia* já foi mais lembrada na época em que existia

a rede social *Orkut*, mas, como o próprio nome sugere, eles podem vir a perceber que há alguma aproximação com a **Wikipédia**, tão utilizada para consultas e pesquisas escolares. Por outro lado, o **Diário Pernambucano** necessita de ser um pouco mais contextualizado e exposto visto que o *site* que fomenta a sátira, o **Diário de Pernambuco**, é pouco conhecido por quem mora fora da Região Nordeste.

Acreditamos ainda que, ao utilizar as pseudonotícias pela primeira vez, o professor precise optar por temas mais comuns como o da Copa do Mundo, pois, sobre fatos corriqueiros os alunos dispõem de mais informações, ficando, portanto, mais fácil para eles identificar os desvios de informação, as alterações, os trocadilhos, as ironias, os absurdos, dentre tantos outros mecanismos linguísticos de produção do humor.

Dada essa iniciação, o próximo passo é incitar um debate sobre ser ou não ser pertencente ao gênero notícia e as características que aproxima esses textos e/ou os distancia desse gênero. Isso condiz com a colocação de Bronckart (2010, p. 10): “[...] é necessário escolher gêneros representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal”. Isso facilita que eles reconheçam tais traços de aproximação e distanciamento do gênero notícia. Talvez também seja interessante que o professor leia com os alunos e os auxilie a apontar certas características, propondo-lhes associações com o conhecimento que eles já têm do fato, fazendo com que identifiquem traços de humor. É necessário, ainda, lembrá-los de que nem todo texto de humor é feito para se dar gargalhadas, o riso é uma consequência, pois na nossa sociedade o que predomina é o riso motivado pelos estereótipos (de loira, de português, de sogra) ou com apelo sexual e palavras de baixo calão, o que acarreta as gargalhadas; tem-se pouco costume com um humor mais intelectual, de salão, ou textos que fogem ao estilo das piadas, charges, tirinhas, tão comuns no nosso dia a dia.

Ainda como parte da oficina de leitura das pseudonotícias com base no ISD, o professor pode sugerir que os alunos escrevam sobre as características estruturais desses textos (a infraestrutura geral) a fim de verificar se mesmo advindas de *sites* distintos possuem ou não as demais características. Além disso, o professor deve levar os alunos a perceberem como os temas e personagens são introduzidos, referidos e desconstruídos por meio das expressões nominais referenciais e atributivas, que são responsáveis pela coesão nominal (item

que constitui os mecanismos de textualização). A identificação e análise dessas expressões fará com que os alunos lidem com o conhecimento que já possuem e, se não o possuem, a atividade com certeza levará a uma pesquisa que lhes permitirá ampliar seu conhecimento de mundo.

Finalizamos essa sugestão de oficina de leitura amparados no que é recomendado pelos PCN+ (Língua Portuguesa, Ensino Médio), de 2002:

O trabalho com a diversidade de gêneros permite que se estabeleçam diferentes relações entre textos e que se proponham alguns procedimentos:

- comparar paráfrase, avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original;
- avaliar a intenção da paródia de um texto dado;
- identificar referências ou remissões a outros textos;
- analisar incoerências ou contradições na referência a outro texto ou na incorporação de argumento de um outro autor;
- estabelecer relações temáticas ou estilísticas (de semelhança ou de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Tal recomendação, portanto, pode ser realizada com o estudo das pseudonotícias, um gênero novo também para os alunos, que os torna mais atentos e críticos. Esse estudo também torna a aula mais lúdica por se tratar de um gênero do campo do humor.

## 5 Considerações finais

A análise que apresentamos aqui teve por objetivo levantar algumas características do gênero emergente que denominamos como pseudonotícias a partir dos procedimentos teórico-metodológicos do ISD. Devemos ainda ressaltar a importância das tecnologias da comunicação na produção de novos gêneros. Com o advento da internet, muitas modificações de suporte ocorreram e, por isso, novos gêneros

surgiram. Segundo Assis (2006, p. 136), “o surgimento de novas tecnologias possibilita e mesmo define [...] mudanças nos relacionamentos sociais e nos processos de textualização bem como a própria criação de novos gêneros”. Entendemos, portanto, que as pseudonotícias configuram um gênero emergente.

Além disso, verificamos que a perspectiva teórica e metodológica do ISD se mostrou bastante eficaz tanto para a análise do *corpus* quanto para o planejamento de uma oficina de leitura para o Ensino Médio. Por fim, as pseudonotícias, por serem textos humorísticos diferentes daqueles a que os alunos estão acostumados, incitam a curiosidade para se descobrir o que está sendo desconstruído e motivam a leitura das notícias verídicas a fim de verificar até que ponto o que expõem as pseudonotícias é real.

## ABSTRACT

The present paper aims to investigate humor fake news about 2014 Brazilian World Cup based on sociodiscourse interactionist (SDI) approach and Textual Linguistic (TL). It aims to verify on the corpus its characteristics through text design and the textualization mechanisms through referential and attributive nominal expressions. Besides this, it intends to contribute to creating reading workshops and humorous texts analysis in Portuguese classes, focusing on the formation of a critical reader. Humor fake News are comic texts published in many humorous sites and we believe that they are a new genre. For analysis, we adopt the SDI perspective to understand the discursive genre concept and we consider relevant the work from Bronckart (1999). To study the nominal expressions concept, we adopt the Textual Linguistic based on sociocognitive interactionist perspective, specially from Adam (2011), Koch (2009), Mondada and Dubois (2003), Carmelino and Silveira (2013), Silveira (2013). To finish, we read and use Bronckart (2010) to insertion of the humor fake news in Portuguese classes. Finally, this work reinforced our view that the humor is an important study area to motivated students to be more critical readers, because they will be in contact with a genre more playful whose main focus is social criticism.

Keywords: Humor fake News. Sociodiscursive interactionism. Humor. Reading.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Semtec, 2002

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita. In: **Conferência Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita**, PUC-SP, 2010.

CARMELINO, Ana Cristina; SILVEIRA, Karine. Desnotícia: as escolhas lexicais na construção do efeito de sentido humorístico. In: **Calidoscópio**, v. 11, n. 3, p. 250-258, set./dez. 2013.

DESCICLOPÉDIA. **A seleção ostentação da Copa do Bananil vence arbitragem e se classifica com antecedência eliminando os inventores do futebol**. Disponível em: <[http://desciclopedia.org/wiki/Desnot%C3%ADcias:A\\_sele%C3%A7%C3%A3o\\_ostenta%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Copa\\_do\\_Bananil\\_vence\\_arbitragem\\_e\\_se\\_classifica\\_com\\_anteced%C3%A2ncia\\_eliminando\\_os\\_inventores\\_do\\_futebol](http://desciclopedia.org/wiki/Desnot%C3%ADcias:A_sele%C3%A7%C3%A3o_ostenta%C3%A7%C3%A3o_da_Copa_do_Bananil_vence_arbitragem_e_se_classifica_com_anteced%C3%A2ncia_eliminando_os_inventores_do_futebol)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DIÁRIO PERNAMBUCANO. **Náutico desiste da Arena e estádio deve ser demolido após a Copa do Mundo**. Disponível em: <<http://www.diariopernambucano.com.br/noticias/nautico-desiste-da-arena-da-copa-e-estadio-deve-ser-demolido-apos-a-copa-do-mundo/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010.

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

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

SENSACIONALISTA. **Saci Pererê vai dar o pontapé inicial da Copa no Brasil**. Disponível em: <<http://sensacionalista.uol.com.br/2014/06/12/saci-perere-vai-dar-o-pontape-inicial-da-copa-no-brasil/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SILVEIRA, Karine. **Desnotícias sobre o Acre**: a construção do humor e de Identidades sociais. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

Recebimento: 10/08/2016

Aceite: 15/09/2016

# PROCESSO 'METONÍMICO' DE REFERENCIAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO PRESENTE EM UM MATERIAL PUBLICITÁRIO

Carlos Luiz Alves

Universidade Cruzeiro do Sul  
(UCS). Mestre em Linguística.

P

*Resumo*

Para se comunicar de forma efetiva, o ser humano faz uso de diversos gêneros e recursos verbo-visuais que “transformam” seu modo de “referenciar” e “categorizar” objetos de discurso. Neste processo interacional de construção de sentidos, com uso de enunciados concretos, notamos que as macroestruturas e microestruturas textuais sofrem alterações significativas que podem ser analisadas a luz da Linguística Textual em colaboração com os pressupostos provenientes da Análise do Discurso. Este presente artigo, a partir das teses defendidas pelo Círculo de Bakhtin, com os pressupostos teóricos da Linguística Textual, nas categorias de “referenciação” e “categorização”, procurará descrever como os referentes sofrem mudanças de sentido por meio de processos metonímicos (marca/produto) em uma progressão textual por meio da referenciação e categorização de objetos discursivos. O *corpus* selecionado para nossa análise é um material propagandístico de uma bola esportiva que explora de forma pertinente todos os recursos verbo-visuais, facilitando o processo de significação por parte do leitor em um contexto sócio histórico de pós-Copa do Mundo. Além dos recursos verbo-visuais, o enunciador faz referências que vão além de uma tessitura textual.

Palavras-chave: Linguística Textual. Referenciação. Categorização.

## 1 Considerações iniciais

No decorrer da história da comunicação, podemos notar que houve uma evolução considerável nos processos de enunciação, tudo objetivando a “transmissão” de uma mensagem. De uma comunicação oral (gênero primário) a uma comunicação verbo-visual (gênero secundário), o ser humano, para melhor se comunicar, faz uso de diversos tipos de linguagens a fim de facilitar o processo interacional (dialógico) com seu suposto interlocutor ou interlocutores.

Podemos perceber o uso desses recursos no material publicitário das Bolas *Penalty*, em que há características de um texto híbrido, com marcas de uma carta comercial, inseridas em um contexto de material de propaganda, que, por sua vez, é endereçado a prováveis clientes.

O gênero discursivo híbrido, calcado na verbo-visualidade, apresenta-se em formato de um texto curto, em que se destacam a expertise da marca *Penalty* e as qualidades de seu produto: Bolas *Penalty*.

Reproduzimos no quadro abaixo, o referido *corpus* para melhor analisá-lo:

*Prezado (a),*

*Há mais de 40 anos produzindo materiais esportivos e bolas para diversas modalidades, a Penalty tem como objetivo a constante busca por inovação na criação e no desenvolvimento de seus produtos, que são referência de tecnologia, design e qualidade.*

*Este esforço contínuo tem nos proporcionado conquistas extremamente relevantes no Brasil e no exterior.*

*Somos hoje a única marca aprovada por todas as Confederações e Federações mais importantes do mundo que, após submeterem as bolas Penalty aos mais rigorosos testes de qualidade, aprovam e endossam o uso de nossos produtos.*

*Neste material, você poderá conhecer em detalhes as bolas Penalty da coleção 2015, que estarão “rolando” nos principais campeonatos nacionais.*

*Bolas Penalty, produtos de alta qualidade, durabilidade e performance. A escolha certa para você!*

*Obrigado e um abraço.*

*Paulo Ricardo de Oliveira*

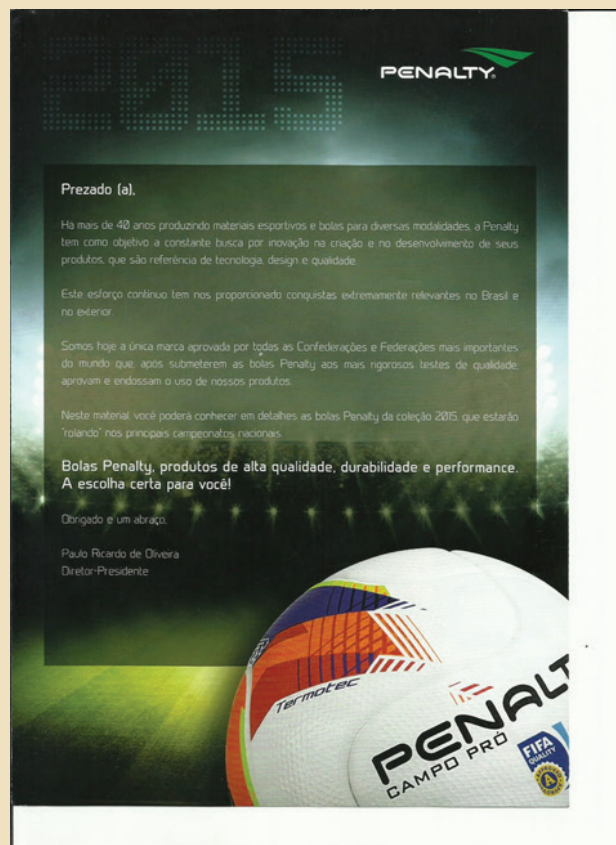
*Diretor – Presidente*

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, é oportuno descrever as impressões gráficas do material propagandístico, em que se destacam as cores verde e branca.

O material tem quase o tamanho de um papel no formato A4. Tem o fundo verde, representando o gramado de um campo de futebol, em que podemos notar em evidência a imagem da bola, que se destaca no canto inferior direito da folha.

Acima, no canto superior direito, temos o logotipo da marca *Penalty* com letras em caixa alta, na cor branca, que se destaca com o fundo verde musgo (escuro), o qual representa o céu ou espaço aéreo que está sobre o estádio, que se delineia em uma linha horizontal no ponto médio do material. Nesta mesma linha, podemos perceber as arquibancadas e os refletores ao fundo, de modo vago, circunscrevendo o objeto discursivo que é a bola. Em um *esfumatio* vemos silhuetas de pessoas que assistem ao jogo, não há jogadores, apenas a bola bem realçada, de forma parcial, sugerindo que ela é a protagonista do evento, ou seja, as pessoas estão lá, em uma arquibancada, aparentemente lotada, para ver apenas uma bola que se apresenta bastante especial sob os holofotes.

FIGURA 1 - Imagem do material propagandístico



Entre a arquibancada e a bola, percebemos um quadro menor, em que se insere o texto “carta comercial”, em letras que estão também na cor branca, destacando-se do fundo verde.

A saudação inicial do gênero carta comercial: “Prezado (a)”, encontra-se em um tamanho de letra um pouco maior em relação ao resto do corpo, sugerindo a importância do interlocutor, a quem está endereçada a mensagem, tendo em vista os objetivos do material propagandístico. Ao se referir a homem ou mulher, de forma direta, a forma de tratamento “prezado (a)” procura atingir a ambos os sexos.

Logo abaixo do vocativo, notamos a presença de cinco parágrafos que se encontram separados por espaço duplos. Após o quinto parágrafo, temos os agradecimentos finais e o nome e a função do suposto enunciador.

Após o corpo da carta, destaca-se a figura da bola em mais ou menos 80% de sua imagem, em que podemos percebê-la na cor branca e com outros detalhes nas cores vermelha, laranja, amarela, verde-claro e azul. Nela, destaca-se a marca *Penalty* com a expressão “campo pró” abaixo. Podemos notar também o logotipo da FIFA nas cores azul, amarela e branca informando que o produto, bola, é aprovado por esta federação internacional. No canto superior esquerdo da bola, vemos a expressão “termotec” em azul sob fundo branco, que nos remete ou nos sugere o uso da tecnologia na confecção do objeto físico.

No canto inferior esquerdo, percebemos a cor verde-clara do gramado, que presumimos estar iluminado pelas luzes dos refletores. Acima, no canto superior esquerdo temos o ano (2015) quase apagado em uma tonalidade entre o verde e o azul.

Antes de finalizarmos essa descrição gráfica, é importante frisar a expressão: “Bolas *Penalty*, produtos de alta qualidade, durabilidade e performance, a escolha certa para você!”, que é todo o quinto parágrafo, que se encontra em letras cheias e na cor branca, destacando-se no texto com as luzes dos refletores e da arquibancada ao fundo.

Ao observarmos todo o texto, percebemos que os elementos gráficos (verbo-visuais) presentes são de fundamental importância na compreensão da mensagem e na categorização do objeto discursivo, que procuram convencer o leitor ou o suposto cliente da qualidade do produto da marca *Penalty*.

O enunciado apresentado traz pertinentes marcas dialógicas, que, em um processo de referenciação refletem e refratam o discurso “Padrão FIFA de Qualidade”, que foi bastante disseminado durante a construção de estádios e conseqüentemente da realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil em 2014.

Conforme Faraco (2009),

No processo de referenciação, realizam-se, portanto, duas operações simultâneas nos signos: eles refletem e refratam o mundo. Quer dizer: com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) deste mundo. (FARACO, 2009, p. 50)

Faraco (2009), nesta mesma linha de raciocínio, cita Medvedev, que afirmou, certa vez, que “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias”, ou seja, em um processo de referenciação, em que os enunciados adquirem múltiplos sentidos a partir de um determinado contexto histórico ou social, o sujeito constrói o objeto de discurso por um processo intra e extradiscursivo, ou seja, o mesmo faz uso de elementos linguísticos e ou lexicais que, por sua vez, são “enriquecidos” por “novos sentidos” que sobrevivem de um espaço além do texto (extralinguístico). A este processo de “semantização” do referente, neste texto, passaremos a chamar de “categorização”, pois, segundo Mondada e Dubois (2003, p.20), “o sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso.” Desta forma, o enunciatador ao inscrever signos como os da FIFA em seu texto, procura destacar as qualidades da Bola *Penalty* em relação às propostas de qualidade que poderão ser verificadas pelo cliente ao adquirir o referido produto.

Até que ponto o signo corresponde a uma realidade extralinguística? Até que ponto o produto “Bolas *Penalty*” coincide com o discurso “padrão FIFA de qualidade”?

A partir dessas considerações iniciais iremos, no decorrer desta análise linguística, observar os pressupostos teóricos

relacionados ao conceito de referenciação abordado por Koch (2004) e Cavalcante et al (2003) no intuito de aprofundarmos no campo da Linguística Textual e, conseqüentemente, da Pragmática da Enunciação, no que se refere ao nível da Semântica, pois, segundo Cavalcante et al (2003, p.22) “as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam sincrônica e diacronicamente nos discursos, porque são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente”. Isso significa que cada enunciador, a partir de seu conhecimento de mundo fará um esforço mental ou cognitivo para dar sentido a um texto ou enunciado. Logo, é tarefa do analista do discurso rever os caminhos e avaliar as marcas discursivas presentes nos textos.

Segundo Goffman (1974, apud Cavalcante et al 2003), “de um ponto de vista linguístico, quando um contexto discursivo é reenquadrado, as categorias podem ser reavaliadas e transformadas, juntando diferentes domínios”.

A variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos. A mesma cena pode, mais geralmente, ser tematizada diferentemente e pode evoluir – no tempo discursivo e narrativo – focalizando diferentes partes ou aspectos. Este domínio pode ser abordado considerando os recursos linguísticos e visuais que servem para tematizar uma entidade, para sublinhar a saliência de um aspecto específico ou de uma qualidade de um objeto, para atrair a atenção do leitor para uma entidade. (cf. GIVÓN,1989; LAMBRECHT,1994; BERTHOUD; MONADA, 1995 apud CAVALCANTE *et al*, 2003, p.25).

Para o nosso contexto de análise, podemos perceber no corpus o uso de recursos linguísticos e visuais que servem para tematizar uma entidade, que no caso é a bola; esta traz um aspecto específico, a ideia de qualidade FIFA, que pode ser também a de uma bola profissional, para atrair a atenção do leitor (futuro cliente, consumidor do produto *Penalty*) para uma entidade particular que é a bola da marca *Penalty*.

É a partir desse reenquadramento do objeto discursivo bola *penalty* que iremos identificar e analisar o processo de referenciação e categorização adotados pelo enunciador a fim de atingir seus propósitos mercantilistas. De um modo geral, fica evidente que não podemos fazer uma análise linguístico-discursiva pertinente às exigências semânticas e pragmáticas do

texto sem considerarmos os aspectos gráficos e ou não verbais presentes no material publicitário de Bolas *Penalty*.

Isso significa que todo o conjunto do enunciado só poderá ser analisado de forma lógica, dentro dos pressupostos da análise textual e discursiva, a partir das macroestruturas e microestruturas do texto em questão, cujo modelo cognitivo requer o acesso a *frames* e *scripts* que estão previstos em uma esfera esportiva, mais precisamente no contexto histórico de uma partida de futebol, pois são esses modelos de cognição, que facilitam uma representação mental do objeto discursivo “bola” em uma dimensão de qualidade e profissionalização.

Van Dijk (apud KOCH, 2004) amplia o conceito de análise linguístico-discursiva ao propor o uso de modelos cognitivos como *frames* e *scripts* no processo de representação mental de uma dada entidade. Por meio de um processo de categorização, que tem como base uma estratégia que adota três tipos de informação: acontecimentos, contexto e cognição, o enunciador reenquadra o objeto discursivo em outros níveis semânticos, pois ninguém consegue uma representação mental *in vácuo*, ou seja, sem considerar as situações ou contextos sociais mais complexos. Para Koch,

Isso significa que o compreendedor terá três tipos de informações, que são informações sobre os próprios acontecimentos, informações da situação ou contexto e informações das pressuposições cognitivas. Estas informações podem ser combinadas de maneira efetiva, de tal modo que uma representação mental do acontecimento “ou da entidade” é construída o mais rápido possível e tão bem quanto possível. (KOCH, 2004, p.16)

Ao fazer uso de tais pressupostos, os usuários da língua constroem uma representação não só do texto com maior facilidade, mas também do contexto social em que o objeto do discurso está inserido, construindo uma referenciação coerente da entidade, que no caso é o objeto bola.

Os usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interação verbal e não verbal que ocorrem em uma dada situação discursiva. Isso implica que a representação do discurso na memória dependerá dos pressupostos do leitor sobre os propósitos (objetivos) e outras motivações subjacentes do locutor (enunciador), assim como os objetivos e motivações do próprio enunciatário ou leitor. [...] A compreensão, portanto,

não se constitui em uma simples construção ou leitura passiva de uma representação de um objeto, mas parte de um processo interacional no qual o leitor ativamente interpreta as ações do enunciador. (VAN DIJK, apud KOCH, 2004, p.18)

Blikstein (apud Koch, 2004, p.51) defende a tese de que o que consideramos realidade é resultado de um processo cognitivo e de percepção. Ele informa que a realidade é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, ou seja, as nossas percepções referentes a um determinado objeto físico fazem com que ele se transforme em um objeto discursivo por meio da linguagem. Neste caso, há um condicionamento de nossa percepção, que acaba sendo reforçada por meio de uma linguagem que reitera constantemente, via discurso, as características valorativas e culturais que o objeto nos proporciona:

O referente (objeto mental, unidade cultural) extralinguístico não significa que deva ser relegado pela linguística, pois ele está simplesmente situado atrás ou antes da linguagem, como um evento cognitivo, produto de nossa percepção. É na dimensão da percepção-cognição que se fabricam os referentes, os quais, embora destituídos de estatuto linguístico, vão condicionar o evento semântico. [...] a experiência perceptiva é um processo (não-verbal) de cognição, de construção e de ordenação do universo, [...] a percepção/cognição transforma o real em referente, ou seja, a realidade se transforma em referente por meio da percepção/cognição humana. (BLIKSTEIN apud KOCH, 2004, p.51-52)

Partindo desses pressupostos teóricos da Linguística Textual, podemos inferir com segurança que uma boa análise exigirá uma melhor observação dos elementos verbo-visuais presentes no material publicitário, que, como pistas deixadas pelo autor (enunciador), trarão consideráveis informações para o processo de compreensão, análise e interpretação do *corpus* selecionado.

## 2 Análise do *corpus* a partir do processo de referenciação

Segundo Koch (2004), entendemos referenciação como o conjunto de diversas formas que introduzem um novo referente ou uma nova entidade em um texto. Nesse sentido, a referenciação faz parte de um processo que organiza um texto, tornando-o coeso, coerente e, portanto, dotado de sentido.

Assim sendo, por meio de anáforas e catáforas, o enunciador (re)constrói objetos de discurso a partir dos referentes presentes no texto.

Neste trabalho, além das anáforas e catáforas, propomos os elementos verbo-visuais como marcas ou pistas deixadas intencionalmente pelo autor, que contribuem significativamente na reconstrução de objetos de discurso, que, no nosso caso, giram em torno das Bolas *Penalty*.

Para facilitar a compreensão da mensagem, o autor, por meio de *frames* e outras estratégias cognitivas, conduz seu interlocutor por uma teia de enunciados, tentando convencê-lo de que o produto ou objeto apresentado possui qualidade e, por esta razão, deve ser adquirido, deve ser comprado.

Quanto aos *frames*, temos a esfera esportiva, mais exatamente o contexto de uma partida de futebol, em que a bola assume o centro das intenções. Para isso, o enunciador faz uso de elementos verbo-visuais, que destacam a suposta qualidade do objeto discursivo.

Ao analisarmos o *corpus*, temos o referente bola marcado graficamente pelo selo de qualidade da FIFA, o que reforça o argumento ou a tese de que não se trata de uma bola qualquer, mas de uma bola que conta com o “padrão FIFA de qualidade”.

Além dos recursos não verbais e ou gráficos, o enunciador, durante a construção textual, faz uso de sequências verbais que expõem, narram e argumentam a qualidade da bola, com o intuito de convencer o leitor e ou futuro consumidor dos produtos da marca *Penalty*.

No primeiro parágrafo do texto, podemos observar uma valoração da marca *Penalty* que há “mais de 40 anos produz materiais esportivos e bolas para diversas modalidades, tendo “como objetivo a constante busca por inovação na criação e no desenvolvimento de seus produtos, que são referência de tecnologia, design e qualidade”. Nesta retomada do referente bola, já percebemos que há um tom valorativo no processo de referenciação por meio da anáfora: “produto de qualidade”, que é estabelecido pela “inovação tecnológica e pelo *design*”.

No segundo parágrafo, temos a expressão: “Este esforço contínuo tem nos proporcionado conquistas extremamente relevantes no Brasil e no exterior”, que retoma a expressão “busca por inovação” e conseqüentemente, qualidade das bolas *Penalty*, pelo fato de os produtos da referida marca terem sido

“utilizados em competições nacionais e internacionais”, cujo critério de qualidade é bastante elevado. Neste mesmo parágrafo, percebemos um reforço de sentido que destaca o “desempenho da marca *Penalty* na busca por inovação e qualidade” e que, ao mesmo tempo, se transfere para as disputas ou campeonatos esportivos, em que deduzimos que produtos da mesma marca foram utilizados.

Essa busca por inovação e reconhecimento pelo desempenho da marca em competições nacionais e internacionais faz com que o argumento “Somos hoje a única marca aprovada por todas as Confederações e Federações mais importantes do mundo que, após submeterem as bolas *Penalty* aos mais rigorosos testes de qualidade, aprovam e endossam o uso de nossos produtos.”, que é o terceiro parágrafo, tenha um sentido mais qualitativo, reforçando a tese “padrão FIFA de qualidade”. Isso é possível pelo uso dos termos “confederações e federações mais importantes do mundo”, que, no nosso caso é a FIFA, referencial presente na bola em forma de selo.

No quarto parágrafo, o enunciador se dirige para seu suposto interlocutor, tratando-o de “você”, com tom de familiaridade, com voz de amigo, sugerindo confiança, preparando-o a observar os “detalhes” do material, direcionando o olhar do interlocutor para o *design* da bola, destacando as supostas qualidades das “Bolas *Penalty*”, coleção 2015, que estarão “rolando” nos principais campeonatos nacionais: “Neste material, você poderá conhecer em detalhes as bolas *Penalty* da coleção 2015, que estarão “rolando” nos principais campeonatos nacionais. ”

A palavra “rolando” foi usada de modo conotativo, proporcionando-nos múltiplos sentidos, como o termo “rolar” em “a bola está rolando do campo”, ou de “rolar” como gíria ou termo de discurso da esfera esportiva, como se nota na frase: “A bola está rolando”, isto é, “a marca está conquistando as pessoas”. Logo, considerando o tempo verbal do verbo estar no futuro do presente do indicativo, podemos concluir que “as bolas da marca *Penalty* conquistarão as pessoas nos campeonatos nacionais em 2015 pela sua *performance* e qualidade”

No quinto e último parágrafo, temos a expressão: Bolas *Penalty*, produtos de alta qualidade, durabilidade e *performance*. A escolha certa para você!, que reforça a tese de que quem adquire o produto estará “conquistando” algo que não deixa dúvidas sobre sua suposta qualidade e *performance*.






Por fim, temos o desfecho do enunciado:

“Obrigado e um abraço.  
Paulo Ricardo de Oliveira  
Diretor – Presidente”

Podemos notar, que se trata de alguém que tem interesses de se aproximar do cliente ao usar as palavras “obrigado” e “um abraço”, próprias de uma linguagem informal.

Considerando os processos de referênciação e categorização” das bolas *Penalty* expostos anteriormente, podemos esquematizá-los, demonstrando como se dá uma progressão metonímica, que se inicia a partir da marca e que se chega, finalmente, ao produto, ou seja, transfere-se por meio de esquemas de associação e substituição os aspectos ideológicos qualidade e *performance* da marca (*Penalty*) para o produto (bola *Penalty*).

Figura 2 – Esquema de progressão por referênciação e categorização.

TEXTO – PARÁGRAFOS	PROGRESSÃO (REFERÊNCIAÇÃO/CATEGORIZAÇÃO)	ESQUEMA
<i>Há mais de 40 anos produzindo materiais esportivos e bolas para diversas modalidades, a Penalty tem como objetivo a constante busca por inovação na criação e no desenvolvimento de seus produtos, que são referência de tecnologia, design e qualidade.</i>	-Categorização de tempo (40 anos) -Categorização de produto (materiais esportivos) -Categorização de qualidade (desenvolvimento e tecnologias)	Penalty (marca)  Bolas (produto)
<i>Este esforço contínuo tem nos proporcionado conquistas extremamente relevantes no Brasil e no exterior.</i>	- Referênciação (conquistas no Brasil e no Exterior)	Penalty (marca) 
<i>Somos hoje a única marca aprovada por todas as Confederações e Federações mais importantes do mundo que, após submeterem as bolas Penalty aos mais rigorosos testes de qualidade, aprovam e endossam o uso de nossos produtos.</i>	- Referênciação (marca aprovada por todas as Confederações e Federações) - Categorização (rigorosos testes de qualidade) - Categorização/Referênciação (Bolas Penalty)	Bolas (produto testado)  Bolas Penalty (produto e marca)
<i>Neste material, você poderá conhecer em detalhes as bolas Penalty da coleção 2015, que estarão “rolando” nos principais campeonatos nacionais.</i>	- Categorização (bolas Penalty/ Coleção 2015) - Referênciação (bolas Penalty que estarão “rolando” nos campeonatos nacionais)	 Bolas Penalty (Coleção 2015)
<i>Bolas Penalty, produtos de alta qualidade, durabilidade e performance. A escolha certa para você!</i>	- Categorização (produtos de alta qualidade) - Referênciação (bola Penalty – produtos de alta qualidade, durabilidade e performance.	 Bolas Penalty (Produto de alta qualidade)

Demonstração esquemática do processo de progressão textual por referênciação e categorização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro acima, temos a categorização de tempo, de produto e de qualidade. Entendemos categorização como um processo cognitivo e perceptivo que capta a essência do objeto, no caso bola, inserindo-o em nossa memória discursiva, cujo acesso se dá por meio da ativação de nosso conhecimento de mundo do leitor em relação à marca *Penalty*.

Segundo Koch (2004, p.56), “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, seus modelos de mundo, todavia não é estática, reconstrói-se”. Isso significa que a língua é uma entidade viva, é a própria vida na fala de Bakhtin (2011).

Ora, no processo de categorização de um objeto discursivo há uma ativação de nossa memória discursiva, que acaba construindo e ou reconstruindo nosso objeto de análise. No primeiro parágrafo, como vimos, há um ativamento da marca *Penalty*, que permanece em nossa memória durante a construção e reconstrução do produto Bolas *Penalty*.

No decorrer do encadeamento do texto, em uma progressão textual, o autor traz para o discurso outras memórias. Memórias essas que são expressões nominais que acabam se referindo à marca e ao produto e que possuem reconhecimento social. Expressões que estabelecem algumas regras, tais como: produtos inovadores, com tecnologia, design e qualidade, restrições que são reelaboradas com o intuito de associar à marca ao produto por processo de substituição dos referidos elementos, por associação e encapsulamento, pois para Koch (2004),

Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não postulamos uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. (KOCH, 2004, p.57)

A referenciação diz respeito às operações que o autor faz à medida que desenvolve seu discurso, pois segundo ela, “o discurso é a construção de uma representação de uma memória compartilhada que é realimentada pelo próprio discurso”

(KOCH, 2004, p.58). Analisando o quadro acima, notamos que o enunciador faz retomadas que reforçam as características da marca, transferindo-as para o produto por associação e substituição, ao longo de sua argumentação.

### 3 Considerações finais

Ao longo deste estudo, pudemos perceber que os processos de referenciação e categorização vão além das macro e microestruturas textuais. Para facilitar a apreensão de sentido por parte do leitor, o autor (enunciador) faz uso de outros recursos, além dos verbo-visuais, que nos remetem a um espaço translinguístico (conforme Bakhtin, 2011), cujos conhecimentos são ativados por meio de *frames* e *scripts*. Como em um hipertexto, no formato de *links*, as informações contidas no texto, tanto verbais como visuais, ativam nosso conhecimento de mundo ou memória discursiva, trazendo para o texto outras informações que são relevantes para a sua compreensão e sentido, ou seja, ao desenvolver o texto, o autor, propõe algumas pistas ou marcas, tanto verbais ou visuais (signos), que orientam o olhar do leitor, levando-o a um objetivo, que no nosso caso é a possível aquisição de uma bola *Penalty* pela suas qualidades intrínsecas.

Finalmente, podemos concluir que um autor faz uso de vários recursos, tanto linguísticos como discursivos, para atingir o leitor de forma eficiente e eficaz. Temos, por exemplo, esse *corpus* analisado, em que um objeto singular, bola, tornou-se o centro das atenções por meio de um processo metonímico de referenciação, que categorizou uma bola esportiva (bola *Penalty*) como um objeto sem igual no mercado.

Sem pretender esgotar o tema, propomos a continuidade desta investigação analisando outros *corpora*, nos seus campos semânticos, nos quais fazem uso da referenciação e da categorização como elementos de progressão textual, que, ao nosso ver, vão além das dimensões macro e microestruturais de um texto.

## ABSTRACT

In order to communicate effectively, people use several verbal-visual genres and resources that “transform” their way to “refer” and “categorize” objects of discourse. In this interactional process of building meanings, with the use of concrete statements, we noticed that the textual macrostructures and microstructures undergo significant changes that can be analyzed under the light of Textual Linguistics in a collaboration with the presuppositions that stem from Discourse Analysis. This article, from the thesis defended by the Bakhtin Circle, with the theoretical presuppositions of Textual Linguistics, in the categories of “referentiation” and “categorization”, will seek to describe how the references undergo changes in meaning through metonymic processes (brand/product) in a textual progression through the referentiation and categorization of discourse objects. The corpus selected for our analysis is an advertising material of a sports ball that explores in a pertinent fashion all verbal-visual resources, facilitating the process of signification by the reader in a post-World Cup sociohistorical context. Besides the verbal-visual resources, the enunciator makes references that go beyond a textual fabric.

Keywords: Textual Linguistics. Referentiation. Categorization.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M.; **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra; 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**, 3 ed., São Paulo: Contexto, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. (Org.) **Referenciação**. Coleção Clássicos da Linguística. São Paulo: Contexto, 2003.
- FARACO, C. A.; **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KOCH, I. G. V.; **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do texto**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Recebimento: 25/10 /2017

Aceite:16/12/2016

# UMA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO TEXTO “APRESENTAÇÃO”, EXTRAÍDO DE CADERNOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PARA O CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS DA UAB/UNIMONTES

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa.



## Resumo

Este presente trabalho focaliza um conjunto de textos denominado “Apresentação”, parte de um gênero nomeado de *caderno didático*, produzido pela Universidade Estadual de Montes Claros para atender aos cursos de formação de professor a distância da Universidade Aberta do Brasil. O objetivo central deste estudo é descrever se um conjunto de cinco textos de “Apresentação”, extraídos de igual número de diferentes cadernos didáticos, produzidos para o curso de Letras/Português da UAB/Unimontes, apresenta os mesmos elementos característicos: linguísticos, organizacionais, retóricos que evidenciam a escrita de um mesmo texto, por diferentes autores. A intenção dessa proposta é contribuir com a pesquisa sobre a escrita de textos específicos para o ensino a distância, revelando se os produtores têm conhecimento tácito sobre a organização e funcionamento desses gêneros. Para isso, elegemos a abordagem sociorretórica para o estudo dos gêneros textuais, com destaque para as reflexões de Swales apud Hemais; Biasi-Rodrigues (2005), especialmente na aplicação de seu modelo CARS (*create a research space*), ao analisar gêneros textuais em universo acadêmico e profissional; Bazerman (2006) que destaca o enfoque social e Miller (2012) que se refere ao padrão e à ação, conceitos fundamentais à abordagem sociorretórica. O método qualitativo permitiu a análise dos textos de “Apresentação”, com vistas à descrição dos padrões textuais recorrentes e à distinção das diferenças linguísticas e organizacionais dos textos. Por fim, ainda que comprovadas as diferenças no padrão da escrita desses textos por diferentes autores, defendemos que os textos de “Apresentação” apresentam traços regularizados na escrita, em razão de seu propósito sociocomunicativo.

Palavras-chave: Gênero textual. Texto “Apresentação”. Análise sociorretórica.

## 1 Introdução

A noção plural gênero textual/discursivo é central no estudo da própria linguagem por colocar em relação, língua, sociedade e discurso<sup>1</sup>, por essa razão tem constituído tema de estudo de muitos pesquisadores de diferentes áreas que têm produzido um vasto e profícuo quadro teórico dedicado ao estudo do gênero, estabelecendo, com isso, novos paradigmas conceituais na ciência linguística contemporânea.

A produção científica dedicada à definição e ao estudo do gênero vem produzindo um rico diálogo entre diferentes correntes teóricas. Neste sentido, as expressões “gênero discursivo” ou “gênero textual” são empregadas para se referir ao mesmo objeto, apesar de as diferenças conceituais e os dispositivos de análises dentro de cada modelo teórico serem diversos. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 8) afirmam que “as abordagens teóricas tanto se aproximam – ao lançar um olhar social e discursivo sobre a linguagem – quanto se distanciam – ao pôr em cena conceitos-chave bastante distintos”. Desse modo, os estudos de como os gêneros são aprendidos, produzidos, realizados e a análise de diferentes gêneros, por cada uma das abordagens, amplia o campo de estudo e de pesquisa.

Em relação às abordagens existentes, elas podem ser definidas sob três teorias gerais: as abordagens sociossemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva, conforme Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Para entender melhor, a abordagem sociossemiótica caracteriza-se por apresentar e refletir sobre os modelos teóricos de Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough que se basearam totalmente ou parcialmente, na teoria sistêmica (funcionalismo de M.A.K. Halliday) nas análises críticas e na teoria textual. Já, na abordagem sociorretórica, estudiosos como Swales e Miller voltam-se para a retórica, a teoria do texto e de como os gêneros são fundamentalmente relacionados à situação. Por fim, a abordagem sociodiscursiva apresenta reflexões e contribuições fundamentais de M. Bakhtin que influenciaram e guiaram às posições de Adam, Bronckart, Maingueneau acerca da análise do discurso, da teoria do texto e, principalmente, tratam a noção de gênero como categoria do discurso cuja função social é mais significativa do que a simples análise estrutural dos textos.<sup>2</sup>

Na verdade, todas as abordagens oferecem um vasto e complexo conjunto de teorias que serve para orientar diferentes tratamentos analíticos e pedagógicos. Em relação a essa questão, vale destacar a função social que os gêneros exercem no ensino de língua oral e escrita em contextos escolares desde a

1 O Dicionário de Linguística da Enunciação define o termo discurso como “um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos. Constitui-se no âmbito do já-dito e, ao mesmo tempo, é orientado para o discurso-resposta que é solicitado a surgir. Todo discurso responde a outros dizeres e, por conseguinte, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes [...]”. (FLORES et al., 2009, p. 84).

2 A orientação teórica sobre as três abordagens aqui apresentadas considerou a organização teórica e conceitual para o estudo do gênero discursivo/textual da obra “Gêneros: teorias, métodos, debates”. MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH (Org.). 2005).

educação básica até os ambientes acadêmicos. Então, podemos depreender que, ainda que haja um esforço em criar uma taxonomia de abordagens de gêneros, é inevitável o cruzamento entre os diferentes quadros teóricos, mesmo que algumas rotas ofereçam dispositivos teóricos e analíticos mais adequados ao tratamento de textos que emergem de contextos específicos como os escolarizados, por exemplo.

Neste trabalho, adotamos os aportes teóricos dos estudos retóricos de gêneros que emergem da obra da nova retórica, de acordo com Reiff e Bawarshi (2013). Os autores concebem a retórica como ação simbólica por meio da qual os seres humanos apropriam-se da linguagem para estabelecer interação e cooperação alterando, com isso, a realidade social. Essa nova visão dos estudos retóricos que não se atrela somente às formas de erudição, contribuiu com os estudos retóricos de gêneros que se dedicam em “examinar a maneira como os gêneros – como modos retóricos tipificados de agir em situações recorrentes – atuam como meios simbólicos de estabelecer identificação e cooperação social” (REIFF; BAWARSHI, 2013, p. 84).

Nossa filiação a esse modelo teórico, neste texto, deve-se as pesquisas e as perspectivas teóricas sobre a aquisição e a escrita de gêneros em contextos acadêmicos específicos, particularmente nos estudos cujo foco destaca a análise dos padrões e traços regularizados dos textos que permitem que eles sejam nomeados ou não de um mesmo gênero pelas organizações sociais. A par disso, o objetivo central deste estudo é descrever se um conjunto de cinco textos intitulados “Apresentação”, extraídos de igual número de diferentes cadernos didáticos produzidos por diferentes autores para o curso de Letras/Português, na modalidade a distância, da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes, apresenta os mesmos elementos característicos: linguísticos, organizacionais, retóricos que possibilitam relacionar essas características com os propósitos retóricos desse gênero, eleito para instruir e orientar o aluno a distância sobre a organização, a leitura e a compreensão das unidades que compõem cada caderno didático. Com isso, pretendemos verificar, ainda, se existem diferenças de padrões textuais no que se denomina de “o mesmo gênero”, mesmo considerando sua função sociodiscursiva.

Assim, partimos da teoria dos movimentos retóricos de John M. Swales (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), que se dedicou à análise de gêneros textuais que emergem de contextos profissionais e acadêmicos e à descrição e à

aplicação de princípios teóricos metodológicos embasados nos movimentos retóricos do modelo CARS (*create a research space*). Interessam-nos ainda as reflexões de Bazerman (2006), que destaca o enfoque social na análise de gêneros textuais, focalizando temas como: conjunto de gêneros, sistemas de gêneros e tipificação, e Miller (2012), ao discorrer sobre a base cultural dos gêneros, que se refere ao padrão, à convenção e à ação, conceitos fundamentais à abordagem sociorretórica.

## 2 Fundamentação teórica

Os estudos retóricos de gêneros dedicam-se a explicar como os gêneros possibilitam aos usuários, por meio de recursos linguísticos e retóricos, desempenharem ações na e com a linguagem simbolicamente situada e, com isso, exercerem papéis sociais e alterarem relações e padrões comunicativos preestabelecidos. Reiff e Bawarshi acrescentam que os estudos retóricos de gêneros, doravante ERG,

se concentram no modo como os gêneros, através de seu uso, mantêm e ajudam dinamicamente a reproduzir práticas e realidades sociais, além de revelar tensões internas. Para os ERG, portanto, o contexto fornece mais do que um valioso conhecimento de base com respeito a propósitos comunicativos, pertencimento à comunidade discursiva, nomenclatura de gêneros [...]. O foco da análise de gêneros nos ERG, dessa forma, foi dirigido para a compreensão de como os gêneros medeiam práticas, interações e realidades simbólicas situadas [...]: em suma, **o papel que os gêneros desempenham na maneira como os indivíduos experimentam, coconstroem e se engajam em práticas sociais e núcleos de atividades** (REIFF; BAWARSHI, 2013, p. 81, grifo nosso).

Para entender como os gêneros se moldam e se constroem, tendo em vista as atividades sociais que realizam, Bazerman (2006) propõe uma incorporação dos gêneros em três configurações. A primeira, denominada de “conjunto de gêneros”, refere-se a um conjunto de tipos de textos que uma pessoa, representando um determinado papel, tende a produzir. A segunda, nomeada de “sistema de gêneros”, reúne os vários gêneros utilizados pelos membros de uma empresa, por exemplo, que apresentam traços padronizados na escrita, na organização, e na função social que exercem. Por fim, a terceira e última configuração “sistema de atividades” atrela-se ao “sistema de

gêneros” eleitos por uma organização. Devemos considerar, por exemplo, em determinadas atividades, que os gêneros orais se mostram mais apropriados que os gêneros escritos e vice-versa. Ao apresentar essas configurações, Bazerman (2006) oferece ao campo de estudo orientações metodológicas e dispositivos analíticos sobre o reconhecimento de gêneros, cujos padrões e traços textuais revelam os contextos sociais e culturais em que são empregados, como, por exemplo, a modalidade de ensino a distância, que faz uso de gêneros textuais específicos, considerando seu propósito formativo e sociocomunicativo.

Outra expoente da proposta sociorretórica para o estudo de gêneros textuais, a professora de retórica e pesquisadora Carolyn Miller (2012), acompanha Bazerman, ao defender que “um conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, assim como valor ou função repetitiva ou recorrente” (MILLER, 2012, p. 47). Para Miller, o gênero é um artefato cultural, em que é possível constatar uma relação entre as instanciações individuais (ações particulares) na produção de um gênero e a interferência abstrata de uma instituição, com seus sistemas de valores, que solicita a produção desse gênero:

Ver gênero desse modo, como um nexos estrutural de nível intermediário entre mente e sociedade, sugere a contribuição específica que a retórica oferece ao problema na teoria social; isso deriva da natureza “direcionada” da retórica. A necessidade prática de concatenar recursos linguísticos em prol da ação social conecta os níveis micro e macro. [...] O indivíduo tem que reproduzir noções padronizadas de outros, de outros indivíduos institucionais ou sociais, e a instituição, a sociedade ou a cultura têm que oferecer estruturas pelas quais os indivíduos possam fazer isso. O conhecimento mútuo, cultural, que possibilita a atores individuais comunicarem-se com participantes competentes, inclui estruturas de interação, de exigência, de papéis participantes e de outras regras e recursos<sup>3</sup> (MILLER, 2012, p. 50-51).

3 Miller (2012), ao se referir às características que definem os gêneros, defende o argumento de que uma noção retoricamente eficaz de gênero deve privilegiar não a substância ou a forma do discurso, mas a ação empregada em sua realização. Para comprovar a validade desse argumento, a pesquisadora sugere analisar as relações entre gênero e situação recorrente e a maneira como o gênero pode expressar uma situação retórica tipificada.

A defesa de Miller de que o gênero é ação social deriva do fato de concebê-lo como estrutura social. Miller refere-se ao teórico social Anthony Giddens (GIDDENS apud MILLER, 2013), cujas reflexões sobre ação e estrutura tiveram grande impacto no conjunto de suas teorizações sobre gênero, para defender que a estrutura, ou forma, é um elemento constituinte da ação e a ação é o fator mais relevante. De acordo com o ponto de vista de Miller, não somos capazes de compreendermos os gêneros

sem relacioná-los a um universo coletivo que os constitui, sem relacioná-los a uma instituição, cultura, comunidade. As reflexões de Miller esbarram em um dos pontos centrais que regem a escrita deste artigo: a escrita de um texto específico, por diferentes autores de uma mesma instituição, revela um conhecimento tácito sobre os padrões textuais, linguísticos e organizacionais que compõem esse texto? A resposta pode ser extraída de um campo emergente de pesquisas empíricas sobre textos e gêneros produzidos em contextos acadêmicos.

Um dos grandes expoentes desse quadro teórico, notadamente, é John M. Swales, que dedica sua obra “para aplicações em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais. Tanto que o nome dele é associado à área de estudos e ensino de inglês para fins específicos” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 108). Trata-se de um estudo inovador sobre a análise de gêneros textuais e dos propósitos comunicativos que desempenham em comunidades discursivas específicas como em contextos pedagógicos de aprendizagem de inglês para fins acadêmicos. As reflexões de Swales partem de uma análise linguística que revela muito mais da organização do texto (escolhas linguísticas) e das práticas sociais (acadêmicas e profissionais) adotadas na configuração do gênero; elas incidem, assim como defende Miller, na necessidade de pesquisar e de rastrear, junto à comunidade que utiliza o gênero, a função social que ele desempenha e os papéis dos envolvidos em sua produção e recepção.

Swales (apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) admite faltar clareza na noção de gênero. Para ele, essa noção é resumida como uma fórmula textual, por essa razão mal compreendida e, por esse motivo, é recorrentemente alvo de críticas. Diante dessa percepção, Swales inspirou-se em diferentes perspectivas teóricas para formular sua concepção de gênero, recorrendo a diferentes campos como o folclore, os estudos literários e a linguística. O resultado de suas reflexões corrobora a elaboração da noção de gênero que apresenta cinco características elementares: a primeira característica refere-se à ideia de classe. O gênero é reconhecidamente uma classe de eventos comunicativos; a segunda característica, considerada por ele, é a mais importante, é a de que uma classe de eventos comunicativos realiza um propósito comunicativo claro, objetivo; a terceira característica apresenta traços específicos em sua definição, referindo-se à prototipicidade; a razão ou a lógica subjacente ao gênero constitui a quarta característica, que simboliza que cada gênero tem uma lógica própria em razão de

seu propósito comunicativo que permite que uma comunidade o identifique; a última é quinta característica do gênero é a terminologia criada pela comunidade discursiva para seu uso (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

É preciso incluir, nas contribuições de Swales para o estudo do gênero, o conceito de comunidade discursiva, já que os gêneros podem emergir, serem produzidos e consumidos em espaços sociais determinados:

Com base na teoria de estruturação (GIDDENS, 1979), em que as estruturas sociais existem virtualmente e são produzidas por pessoas, e também na teoria de comunidade como um construto retórico (MILLER, 1992), Swales conclui que uma comunidade retórica “persiste por instanciação e envolvimento, em vez de existir por associação e coletividade” (1993, p. 696). [...] No caso de uma universidade, qual seria a comunidade discursiva: a universidade inteira, o centro (por exemplo, o Centro de Teologia e Ciências Humanas), o departamento, ou a cadeira? (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 116).

Como se vê, não é fácil definir os limites que constituem uma comunidade discursiva em uma universidade, por exemplo. Isso se dá em razão de muitas comunidades acadêmicas poderem se encontrar em fase de implantação, desenvolvimento e, por esse motivo, não apresentarem gêneros que revelem traços linguísticos e retóricos estáveis dessa comunidade. Para responder a questões como essa, Swales (1998b apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) apresenta uma noção de comunidade discursiva de lugar, como um grupo de pessoas que frequentemente trabalha junto, e que comunga uma noção estável, ainda em evolução, dos objetivos apresentados pelo grupo. Essa comunidade produz uma variedade de gêneros cuja função é atender aos objetivos propostos. Pode-se afirmar que esses gêneros apresentam traços linguísticos e retóricos característicos que permitem aos membros de uma determinada comunidade, como de uma universidade, elegê-los e não outros, tendo em vista as ações que almejam desempenhar, a interação entre os participantes e as situações de uso.

Adentramos, pois, em uma noção imprescindível nas reflexões de Swales sobre os gêneros textuais, a de propósito comunicativo. Após o lançamento de **Genre Analysis** em 1990, Swales reviu as bases de sua teoria e afastou-se de sua posição inicial de defender o propósito comunicativo como noção responsável

pelo conceito de gênero. Em artigo escrito em coautoria com Inger Askehave (ASKEHAVE; SWALES, 2001 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), os autores apresentam o emprego de duas estratégias para a identificação de gêneros: um procedimento textual/linguístico em que se examina em uma etapa a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo. Numa outra estratégia, o propósito comunicativo é revelado na revisão do gênero; ainda se devem considerar a identificação da comunidade, seus valores, os gêneros produzidos, além dos traços que regulam a produção de gêneros da comunidade.

### 3 Metodologia e *Corpus*

Os estudos de Swales (1990 apud REIFF; BAWARSHI, 2013) apontam para os principais padrões de organização textual de artigos de pesquisa de língua inglesa e deram origem ao modelo CARS (*create a research space*) que se tornou bastante utilizado no ensino e na análise de gêneros produzidos em espaços acadêmicos e profissionais.

No presente trabalho, observou-se em que medida o modelo de análise proposto por Swales (1990) possui aplicabilidade no estudo do gênero “Apresentação”, verificando-se, também, se há diferenças nos padrões de organização textual e retórica na produção do mesmo gênero produzido por diferentes autores, quase todos vinculados a uma mesma instituição, para introduzir cadernos didáticos de diferentes disciplinas das áreas de Língua Portuguesa e Linguística, destinados à formação de professores no curso de Letras/Português na modalidade a distância da UAB/Unimontes. Para tanto, foram analisados cinco textos denominados “Apresentação”, mediante adaptação do modelo de análise proposto por Swales (1990), adaptado por Zakir; Andreu-Funo (2013). Em seguida, verificou-se a ocorrência ou não desses padrões nos textos por meio da análise de comparação.

Posteriormente, passamos a identificar quais padrões são semelhantes e quais não seguem o modelo adaptado (1993), o que sugeriria padrões de regulação distintos em textos do mesmo gênero escrito por diferentes autores. Por último, estabeleceu-se uma comparação entre os cinco textos produzidos por diferentes autores, observando as principais características de organização em textos de um mesmo gênero. Para seleção e composição do *corpus* de análise, consideramos os textos de “Apresentação”, extraídos da 1ª reedição dos cadernos das áreas de Língua Portuguesa/Linguística que

compõem o conjunto de materiais didáticos obrigatórios do curso de Letras/Português para o período 2014-2017 da UAB/Unimontes, são eles: Introdução à leitura – 1º período; Introdução à linguística – 2º período; Leitura e produção de textos – 3º período; Ensino de gramática na escola – 4º período e Língua Portuguesa: morfologia – 5º período. Esses cadernos encontram-se disponíveis em <<http://www.ead.unimontes.br/material-graduacao/material-didatico-de-letras-portugues>>.

### 3.1 O modelo CARS descritivo da organização textual proposto por Swales

A partir dos estudos de Swales (1990), acerca da organização textual de exemplares do gênero artigo de pesquisa, o QUADRO 1 mostra o esquema protótipo do modelo de análise de gêneros proposto e revisto pelo próprio autor:

QUADRO 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa (SWALES, 1990, p. 141).

MOVIMENTO 1: Estabelecer o território
Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Passo 2 – Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou Passo 3 – Revisar a literatura (pesquisas prévias)
MOVIMENTO 2: Estabelecer o nicho
Passo 1A – Contra-argumentar ou Passo 1B – Indicar lacuna/s no conhecimento ou Passo 1C – Provocar questionamento ou Passo 1D – Continuar a tradição
MOVIMENTO 3: Ocupar o nicho
Passo 1A – Delinear os objetivos ou Passo 1B – Apresentar a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse modelo tem sido empregado, com adaptações, às análises de variados gêneros textuais, como “Wood (1982), em seções de métodos e resultados em textos de química; Dudley-Evans(1986), em seções de introdução e discussão

de dissertações de mestrado; Crookes (1987), em textos científicos de diversas áreas” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 122). No Brasil, a aplicação deste modelo na análise de gêneros, principalmente dos textos produzidos em ambientes acadêmicos, tem produzido pesquisas interessantes, ver Motta-Roth (1995); Araújo (1996); Aranha (1996), dentre outros.

### 3.2 O padrão descritivo da organização textual do gênero “Apresentação”

Nesta análise, objetivando contribuir para o estudo do texto denominado “Apresentação”, segue uma proposta de análise textual baseada no modelo CARS, e na adaptação desse modelo apresentado por Zakir; Andreu-Funo (2013), que descrevem os componentes textuais que possibilitaram a identificação de unidades e subunidades retóricas na organização social desse gênero.

O texto de “Apresentação”, que introduz cada um dos cinco cadernos descritos, tem a função precípua de descrever a organização geral de cada caderno, desempenhando um papel importante ao fazer mediação entre a instituição, os autor(es) e os alunos, socialmente dispersos, considerando a modalidade de formação a distância. É por meio desse texto que se estabelece a interação entre autor-conteúdo-aluno e, ainda, por meio dele que são apresentadas e definidas estratégias de ações tipificadas, tendo em vista os papéis sociais e institucionais desempenhados pelos agentes envolvidos na produção e recepção desse gênero. “Para Miller, portanto, os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também pelas ações sociais que ajudam a produzir” (REIFF; BAWARSHI, 2013, p. 96).

Assim, adaptamos e expandimos o modelo proposto por Zakir; Andreu-Funo (2013) para quatro unidades retóricas (URs), em razão da seleção e condução das informações que revelam, por meio de cada tópico, os temas e os propósitos específicos padronizados, dentro do que se denomina de o mesmo texto. Assim, dentro de cada unidade retórica, apresentamos e descrevemos subunidades (S) retóricas sequencialmente numeradas, conforme os propósitos comunicativos que realizam.

Passamos à descrição do modelo criado para esta análise: a unidade 1 (UR1), considerada de maior relevância, é responsável por mostrar as estratégias eleitas pelos produtores para apresentação da disciplina e os recursos linguísticos empregados para estabelecer interação, por meio do que é exposto no tópico da subunidade 1. As subunidades 2 e 3 constituem tópicos em que os autores se apresentam, saúdam os alunos e apresentam os objetivos da disciplina, sendo que a ordem dessas informações não é padrão nos cinco textos de “Apresentação”, o que demonstra uma alternância nas informações apresentadas, aqui caracterizadas pelos conectivos e/ou, conforme descrito no modelo CARS, revelando os critérios de seleção e relevância das informações pelo(s) produtor(es) do gênero.

Na unidade retórica 2 (UR2) são descritos métodos, procedimentos didáticos e referencial teórico, por meio de apenas duas subunidades 1 e 2. A subunidade 1 mostra a metodologia escolhida pelo(s) autor(es) na condução dos conteúdos que serão apresentados, imbricada a subunidade 2 que expõe os principais referenciais teóricos utilizados.

Na sequência, a unidade retórica 3 preenchida pelas subunidades 1, 2 e 3 respectivamente, ou de modo alternado, descrevem a organização da disciplina, carga horária, metodologia, ementa extraída do Projeto Político Pedagógico (documento que regulamenta essa modalidade de curso), e os objetivos: geral e específicos.

Por fim, na unidade retórica 4 é apresentada e descrita a organização da disciplina em unidades que compõem o caderno didático. Nessa unidade, a subunidade 1 apresenta maior densidade informativa, por constituir o tópico que descreve as unidades que organizam o caderno. Na sequência, a subunidade 2 apresenta informações sobre elementos textuais que são acrescentados ao longo do texto de cada unidade, que possibilitam interação e consulta a outras fontes. Já, a subunidade 3 apresenta como serão arrematadas todas as informações de cada unidade, além de citar as referências bibliográficas e a obrigatoriedade da realização da Atividade de Aprendizagem – AA.

A seguir, apresentamos o QUADRO 2, versão adaptada e expandida do modelo apresentado por Zakir; Andreu-Funo (2013), e o QUADRO 3, em que são reproduzidos fragmentos de “Apresentação” que ilustram a organização do gênero em unidades retóricas e subunidades.

QUADRO 2 – Unidades retóricas (URs) e subunidades (S) identificadas na análise de textos de “Apresentação”

<p><b>UR1: Apresentando a disciplina/referência a conhecimentos prévios</b></p> <p><b>Subunidade 1:</b> Apresentação da contextualização temática da disciplina; tentativa de estabelecer interação; 00000000000000000000000000000000 e/ou</p> <p><b>Subunidade 2:</b> Apresentação breve dos autores, saudação aos alunos; e/ou</p> <p><b>Subunidade 3:</b> Apresentação dos objetivos da disciplina que servirão de subsídio para seu estudo.</p>
<p><b>UR2: Apresentando métodos, procedimentos didáticos e referencial teórico</b></p> <p><b>Subunidade 1:</b> Apresentação da metodologia escolhida que guiará os estudos; e/ou</p> <p><b>Subunidade 2:</b> Apresentação dos principais referenciais teóricos que nortearam a escolha dos conteúdos que comporão as unidades do caderno didático.</p>
<p><b>UR3: Apresentando informações sobre a disciplina, estabelecendo relações com outras disciplinas</b></p> <p><b>Subunidade 1:</b> Apresentação da organização da disciplina: carga horária; metodologia; e/ou</p> <p><b>Subunidade 2:</b> Apresentação e descrição da ementa, filiando-a ao projeto político-pedagógico do curso a distância; e/ou</p> <p><b>Subunidade 3:</b> Apresentação e descrição dos objetivos geral e específicos.</p>
<p><b>UR4: Apresentando e descrevendo a organização da disciplina em unidades que compõem o caderno didático</b></p> <p><b>Subunidade 1:</b> Apresentação e descrição da temática de cada unidade que compõe o caderno didático</p> <p><b>Subunidade 2:</b> Apresentação e explicação sobre a função de elementos textuais acessórios e links interativos: Glossário; Para Saber Mais; Dica; Atividade;</p> <p><b>Subunidade 3:</b> Apresentação das seções complementares às unidades do caderno: Resumo; Referências básicas e complementares; Atividades de Aprendizagem –AA</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 3 – Unidades retóricas (URs) e subunidades (S) identificadas na análise de textos de “Apresentação”

**UR1: Apresentando a disciplina/referência a conhecimentos prévios**

**Subunidade 1:** “Neste semestre, temos uma disciplina intitulada Introdução à Linguística. Nessa disciplina, vamos abordar uma atividade humana extremamente utilizada: a linguagem. Já reparou quando nos interagimos, comunicamos e expressamos o pensamento em nosso dia a dia? Pois é. Especificamente, vamos nos restringir à linguagem verbal humana, ou seja, a língua falada e escrita, e, também, às suas concepções”. (Caderno Introdução à linguística, p. 9, linhas 1-5).

**Subunidade 2:** “ Os professores conteudistas, responsáveis pela disciplina Introdução à leitura, felicitam-no por ter conquistado a chance de fazer um curso superior. Saiba que essa é uma oportunidade que, embora direito de todos, ainda é reservada àqueles que se esforçam e que fazem por merecer. Sabemos que muitos conhecimentos referentes à disciplina já foram elaborados por você, ao longo de sua vida, entretanto, esperamos contribuir no sentido de possibilitar o contato com ferramentas linguísticas, discursivas e enunciativas, que oportunizarão a ressignificação dos seus conhecimentos e aquisição de conhecimentos outros, num processo de metacognição (reflexão sobre o próprio saber)”. (Caderno Introdução à leitura, p. 9, linhas 1-11).

**Subunidade 3:** “ Apenas no século XX, teremos uma ciência que investigará a linguagem verbal humana com seu objeto de estudo, com métodos próprios de investigação. Ciência que será denominada Linguística”. (Caderno Introdução à linguística, p. 9, linhas 11-13)

**UR2: Apresentando métodos, procedimentos didáticos e referencial teórico/estabelecendo interação**

**Subunidade 1:** “Dessa ciência, veremos seu conceito, métodos investigativos, objeto de estudo, modalidades, ramificações... Ah, veremos noções de variação linguística (as maneiras diferentes de se usar uma língua em contextos diferenciados). (Caderno Introdução à linguística, p. 9, linhas 14-16).

**Subunidade 2:** “ Teceremos reflexões sobre o ensino de gramática na escola: métodos e procedimentos, sobre gramática tradicional gramática contextualizada, abordaremos os princípios norteadores do ensino previstos nos documentos oficiais, visando explicitar problemas e possibilidades de ensino de língua materna”. (Caderno Ensino da gramática na escola, p. 9, linhas 13-16).

**UR3: Apresentando informações sobre a disciplina; estabelecendo relações com outras disciplinas**

**Subunidade 1:** “A disciplina “leitura e Produção de Textos” será ministrada no curso de Letras – Português com uma carga horária de 75 horas. Ela é complementar às disciplinas Iniciação Científica e Metodologia Científica, ministradas no 1º e 2º períodos do curso, respectivamente”. (Caderno Leitura e produção de textos, p. 10, linhas 22-24).

**Subunidade 2:** “De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português, será desenvolvida a ementa: Textos científicos: artigos, resenhas, relatórios e resumos. Memorial: geral e acadêmico. Monografia”. (Caderno Leitura e produção de textos, p. 10, linhas 25-29).

**Subunidade 3:** “O objetivo geral desta disciplina é: oferecer aos acadêmicos a oportunidade para o estudo de parâmetros para a leitura e a escrita de trabalhos acadêmico-científicos, como forma de subsidiá-los para as tarefas no desenvolvimento dessas práticas. Os objetivos específicos estão explicitados após apresentação de cada unidade”. (Caderno de Leitura e produção de textos, p. 10, linhas 30-35).

**UR4: Apresentando e descrevendo a organização da disciplina em unidades do caderno didático**

**Subunidade 1:** “ Para o alcance desses objetivos, a disciplina está organizada em quatro unidades:

Unidade I – O ensino de gramática na escola: algumas perspectivas;

Unidade II – Tipos de ensino de língua e a realidade do ensino de gramática no Brasil;

Unidade III – Métodos e procedimentos didáticos para o ensino de gramáticas;

Unidade IV – Tópicos de aplicação do ensino de gramática”. (Caderno Ensino de gramática na escola, p. 10, linhas 53-57).

**Subunidade 2:** “Alguns termos que possam dificultar a sua compreensão estão explicitados ao lado do texto na forma de GLOSSÁRIO. Você pode também recorrer a um dicionário caso seja necessário. Paralelamente, vão sendo inseridas ATIVIDADES a serem realizadas antes ou após a discussão do conteúdo. Algumas delas estão no próprio Caderno, outras pressupõem pesquisa no ambiente virtual, e/ou em equipes de estudo. Elas podem ser feitas individualmente ou em grupos e há algumas para as quais sugerimos, inclusive, o envolvimento de seus familiares. O importante é que você não deixe de fazê-las, pois elas, ora funcionam como levantamento do seu conhecimento prévio, ora como autoavaliação para confirmação do seu entendimento e consequente alcance dos objetivos”. (Caderno Ensino de gramática na escola p. 10, linhas 64-73).

**Subunidade 3:** As SUGESTÕES e DICAS PARA ESTUDOS e para PESQUISAS COMPLEMENTARES estão localizadas junto aos textos. Elas são oportunidades para você se tornar um aprendiz autônomo, qualidade que hoje se faz cada vez mais necessária em todas as áreas. Após cada unidade estão as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e, ao final da disciplina, você encontrará um breve resumo com os principais pontos abordados. Lembre-se de que a realização das atividades avaliativas é obrigatória. (Caderno Ensino de gramática na escola, p. 10, linhas 73-78).

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos fragmentos dos cinco textos denominados de “Apresentação” mostra uma padronização na organização das informações que compõem o gênero, embora cada texto apresente e disponha as unidades retóricas e as subunidades de modo a revelar arranjos e estratégias particulares empregados em sua composição. Dos cinco textos analisados, quatro extraídos dos cadernos das disciplinas – Introdução à leitura – 1º período; Introdução à linguística – 2º período; Leitura e produção de textos – 3º período; Ensino de gramática na escola

– 4º período – apresentam mais de uma autoria. A maioria dos autores é vinculada à Unimontes e pertence à mesma comunidade acadêmica, com exceção do texto “Apresentação” do caderno de “Língua Portuguesa: Morfologia” – 5º período, que foi escrito por apenas um autor, que não mantém nenhum vínculo com o sistema UAB/Unimontes, nem faz parte do quadro de docentes da instituição. Após a análise, ainda que reconheçamos que a organização retórica de todas as unidades e subunidades que compõem os textos de “Apresentação” demonstra ações retóricas tipificadas na escrita desse gênero, a origem e a filiação de autores a um outro universo acadêmico denunciam outras formas de organização textual e linguística. Em relação a isso, Hemais; Biasi-Rodrigues (2005, p. 124) afirmam que “essa frequência bastante reduzida das unidades retóricas básicas nem sempre ocorre na ordem esperada, se tomarmos como parâmetro a estrutura-padrão de textos acadêmicos, em geral”.

A descrição que se segue demonstra uma flexibilidade nas estratégias de organização retórica das unidades e subunidades que constituem o gênero “Apresentação”: A UR1 que apresenta a disciplina e faz referência a conhecimentos prévios desmembrada em S1 (Apresentação da contextualização temática da disciplina; tentativa de estabelecer interação) aparece em todas as cinco “Apresentações”; a S2 (Apresentação breve dos autores, saudação aos alunos) não ocorre no texto do caderno de Língua Portuguesa: Morfologia – 5º período e a S3 (Apresentação dos objetivos da disciplina que servirão de subsídio para seu estudo) não aparece na “Apresentação” dos cadernos de Introdução à Leitura – 1º período e no de Língua Portuguesa: Morfologia – 5º período.

Na sequência, a UR2 que apresenta métodos, procedimentos didáticos e referencial teórico/estabelecendo interação desmembrada na S1 (Apresenta a metodologia escolhida que guiará os estudos) e S2 (Apresenta os principais referenciais teóricos que nortearam a escolha dos conteúdos que comporão as unidades do caderno didático) são recorrentes em todos os cinco textos.

Já a UR3 que apresenta informações sobre a disciplina, estabelecendo relações com outras disciplinas desmembrada em subunidade 1 (Apresenta a organização da disciplina: carga horária; metodologia) ocorre em quatro dos cinco textos, apenas não aparece no texto do caderno de Introdução à Linguística – 2º período, da mesma forma estão ausentes a

S2 (Apresenta e descreve a ementa e filia ao projeto político-pedagógico do curso a distância) e a S3 (Apresenta e descreve os objetivos geral e específicos).

Por fim, a UR4 que apresenta e descreve a organização da disciplina em unidades que compõem o caderno didático desmembrada em S1 (Apresentação e descrição da temática de cada unidade que compõe o caderno didático) é reconhecida em todos os cinco textos do gênero. A S2 (Apresentação e explicação sobre a função de elementos textuais acessórios e links interativos: Glossário; Para Saber Mais; Dica; Atividade) está presente em quatro das “Apresentações”, percebe-se seu apagamento na “Apresentação” do caderno de Língua Portuguesa: Morfologia – 5º período. Já a S3 (Apresentação das seções complementares às unidades do caderno: Resumo; Referências básicas e complementares; Atividades de Aprendizagem –AA) não recorre nas “Apresentações” dos cadernos de Introdução à Leitura – 1º período e Língua Portuguesa: morfologia – 5º período.

Analisando e descrevendo os textos denominados “Apresentação”, extraídos de cinco cadernos do curso de Letras/Português da UAB/Unimontes, percebemos, por meio da comparação, que os textos apresentam diferenças na organização das unidades e subunidades retóricas identificadas para nomear os tópicos temáticos que constituem os textos. No entanto, a flexibilidade na organização e o apagamento de subunidades não inviabilizam a construção de um modelo padrão de que se reveste a escrita desse gênero. Assim, a análise revelou-nos muito mais opções idiossincráticas na composição do gênero do que a ausência de traços recorrentes e padronizados. Sobre a recorrência, Miller (2012) ensina que “a recorrência é inferida por nossa compreensão de situações como sendo de algum modo ‘comparáveis’, ‘similares’ ou ‘análogas’ a outras situações” (MILLER, 2012, p. 49). De outro modo, a recorrência tem profunda relação com a forma pela qual os atores sociais reproduzem, por meio de suas ações, propósitos comunicativos que tipificam instituições específicas, como a escrita de material didático para o ensino a distância, de forma a pôr em negociação os conhecimentos sobre as características e padrões que regulam um dado gênero, como o aqui analisado, e as estruturas disponibilizadas para sua composição, além é claro de considerar os papéis desempenhados pelos envolvidos nesse cenário.

#### 4 Considerações finais

Neste texto, elegemos a noção de gênero textual filiada à abordagem sociorretórica, em que se destaca, particularmente, a função pedagógica do texto “Apresentação”, parte do gênero “caderno didático”, produzido para atender a uma demanda crescente de formação de professor a distância pela Unimontes. Para nos guiar na escrita deste texto, conferimos especial atenção às reflexões de Reiff e Bawarshi (2013) que comentam as pesquisas e a aprendizagem de gêneros produzidos em ambientes acadêmicos, em que se sobressaem nomes como o de John Swales (1990) apud Hemais; Biasi-Rodrigues (2005) e a descrição do seu modelo CARS (*create a research space*) para análise retórica de gêneros, e ode Miller (2012) e Bazerman (2006), que compõem um quadro teórico no qual o gênero é compreendido como ação social.

As reflexões desse grupo de pesquisadores e a seleção e a aplicação do modelo apresentado por Zakir; Andreu-Funo (2013), adaptado do modelo CARS de Swales, possibilitou-nos analisar e descrever cinco textos denominados de “Apresentação”, por meio das estruturas empregadas na composição dos textos e dos traços linguísticos regulares e padronizados que o caracterizam como o mesmo gênero, apesar de reconhecermos estratégias particulares de seleção e organização das unidades e subunidades retóricas.

Os resultados das análises comparativas dos cinco diferentes textos denominados de “Apresentação” revelam uma estabilidade na composição dos textos, ainda que as quatro unidades retóricas e as suas respectivas subunidades não tenham se mostrado presentes na organização de todos os textos. cremos que, ao percebermos a presença de unidades retóricas semelhantes em um texto de um mesmo gênero, podemos facilmente identificar o propósito sociocomunicativo idealizado e almejado num nível micro (autoral) e macro (institucional) para esse gênero, cuja finalidade é instruir alunos a distância para que sejam aptos a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem e formação.

No tocante a essa questão, os estudos e análises de gêneros que partem desta perspectiva teórica da sociorretórica podem contribuir para a compreensão do processo de escrita e da organização de gêneros complexos, como o que ora analisamos.

## ABSTRACT

The present work focuses on a set of texts called "Presentation", part of a genre named didactic notebooks, produced by the State University of Montes Claros to attend the distance learning teacher training courses from the program Open University of Brazil. The main objective of this study is to describe if a set of five "Presentation" texts, extracted from an equal number of different didactic books, produced for the UAB/Unimontes course of Language/Portuguese, presents the same characteristic elements: linguistic, organizational and rhetorical that evidence the writing of the same text, by different authors. The intention of this proposal is to contribute to the research on the writing of specific texts for distance education, revealing if the producers have tacit knowledge about the organization and functioning of these genres. For this, we chose the socio-rhetorical approach for the study of textual genres, particularly the reflections of Swales apud Hemais; Biasi-Rodrigues (2005), especially in the application of its CARS model (create a research space), when analyzing textual genres in academic and professional universe; Bazerman (2006), that emphasizes the social approach, and Miller (2012), that refers to the pattern and the action, fundamental concepts to the socio-rhetorical approach. The qualitative method allowed the analysis of the "Presentation" texts, with a view to describing the recurrent textual patterns and to the distinction between the linguistic and organizational differences of texts. Finally, although the differences in the writing patterns of these texts by different authors have been proven, we argue that the texts of "Presentation" present regularized traits in writing, due to their sociocommunicative purpose.

Keywords: Textual genre. Text "Presentation". Sociorhetoric analysis.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L, BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODIGUES, Bernadete. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEITE, João de Deus; CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães. **Introdução à leitura**. 2. ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013. Disponível em: <[www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo1/introdução-a-leitura.pdf](http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo1/introdução-a-leitura.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MARGOTTI, Felício Wessling. **Língua Portuguesa: morfologia**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo5/lingua-portuguesa-morfologia.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEPOMUCENO, Arlete Ribeiro; BARBOSA, Liliane. **Introdução à linguística**. 2. ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2014. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo2/introducao-linguistica.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

NEVES, Ana Caroline Barreto; CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães; OLIVEIRA, Sandra Ramos. **Leitura e produção de textos**. 2. ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2014. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo3/leitura-producao-textos.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

NEVES, Ana Caroline Barreto; CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães; OLIVEIRA, Sandra Ramos. **Ensino da gramática na escola**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2015. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/arquivos/cadernos/uab/oferta2/letras-portugues/periodo4/ensino-gramatica-escola.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

REIFF, Mary; BAWARSHI, Anis S. **Gênero**: história, pesquisa, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra et al. São Paulo: Parábola, 2013.

ZAKIR, Maísa de Alcântara; ANDREU-FUNO, Ludmilla Belotti. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984...)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Recebimento: 17/08/2016

Aceite: 30/09/2016

# PERSPECTIVAS TEÓRICAS E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENSINO MÉDIO

Jaqueline Teodora Cardoso da Costa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutoranda em Língua Portuguesa e Linguística pela no Programa de Pós-graduação em Letras.

T

## *Resumo*

Tomando como objeto de estudo a coleção de livros didáticos **Produção de Texto para o Ensino Médio**, este trabalho tem como objetivo analisar o tratamento dado à produção de texto, a fim de verificar se as atividades propostas são coerentes com os pressupostos teóricos apresentados como balizadores do trabalho desenvolvido nos livros didáticos. Para isso, elegeu-se um conjunto de categorias que, conforme se buscará mostrar, estão implicadas na base teórica eleita pelas autoras. Assim, verificar-se-á se o trabalho com a escrita, proposto nessas atividades, leva, realmente, em consideração o fato de que a linguagem é um sistema de caráter interacionista em que o enunciador se constitui na relação que estabelece com o enunciatário por meio da palavra.

Palavras-chave: Produção de texto. Gênero textual. Livro didático. Interação.

## 1 Gênero textual e o ensino/aprendizagem da escrita

É notório que o ensino de língua portuguesa passou por inúmeras transformações nas últimas três décadas em função das investigações promovidas pela Linguística e suas subáreas, como a Linguística do Texto, Análise do Discurso, Sociolinguística e Pragmática. Muitas delas trouxeram importantes contribuições, principalmente no que se refere ao tratamento dado aos objetos dessa disciplina, os quais passaram a ser abordados na perspectiva da interação, isto é, no uso da língua em diversas práticas sociais nas quais estão implicados um *eu* que enuncia e um *tu* que participa do processo enunciativo.

Todos esses estudos promoveram significativas mudanças nos documentos oficiais que orientam o ensino dessa disciplina, uma vez que se passou da visão prescritiva e normativa para a funcional. As proposições apresentadas nos PCN (1997), por exemplo, sinalizam que a língua não deve ser entendida como um sistema estático e fechado, mas como um meio que permite ao homem construir significados para o mundo e para a realidade que o cerca. Já a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica (...)” (BRASIL, 1997, p. 22), que se realiza nas diversas práticas sociais. Embora não se faça menção à fonte, percebe-se que essa perspectiva revela traços dos postulados de Benveniste na medida em que apresenta a definição de língua a partir da interação social estabelecida com o outro, bem como à linguagem como elemento a partir do qual o indivíduo se constitui.

Em decorrência disso, as metodologias de ensino, que eram voltadas para a memorização de regras, passaram a se pautar pela criação de práticas concretas de produção textual, o que gerou a demanda pelo trabalho com os gêneros textuais, pela definição de contextos comunicativos específicos, a fim de que os alunos pudessem desenvolver habilidades linguísticas que lhes permitissem assumir-se como atores sociais e usarem a língua para se comunicar.

Nesse sentido, a categoria gênero textual assume um papel importante tanto no ensino da leitura quanto no da produção textual nas práticas escolares, uma vez que contempla seus usos e funções nas mais diversas situações comunicativas. Trabalhar a partir desse princípio implica “favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isso, os textos escritos e orais [devem ser] objetos de estudo (leitura, análise e produção)” (BEZERRA, 2010, p. 44).

Os pressupostos desse tipo de trabalho trouxeram, então, impactos sobre o mercado editorial, que se empenha para atender às exigências dos PCN e também dos avaliadores dos livros didáticos. Veem-se, assim, manuais com diversos gêneros textuais, seções que parecem valorizar a reflexão sobre o uso da língua em detrimento da prescrição de regras gramaticais e propostas de produção de texto que levam esse princípio em consideração. Percebe-se, porém, que nem sempre essa tentativa de adequação atinge as expectativas quando se trata das atividades relacionadas à produção de textos, uma vez que alguns elementos importantes implicados nesse processo parecem ser desconsiderados.

De acordo com Bezerra (2010), são chamados gêneros textuais “os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos” (BEZERRA, 2010, p. 43). Nessa perspectiva, acredita-se que, ao propor a produção de um texto, as categorias gênero textual, situação de produção, propósito e participantes (locutor e alocutário), esboçadas por Bezerra, deveriam ser consideradas, pois, como se trata de uma abordagem que leva em consideração a língua em uso em práticas concretas, elas interferem nos modos de dizer, na maneira como o aluno irá tratar a temática proposta e se posicionar em relação a ela.

## 2 Apresentação da situação-problema

A coleção **Produção de Texto para o Ensino Médio**, produzida por Ana Paula Fonseca Vignoli, Isabel Adília Monteiro, Sandra Maria Fragozo Borges e Regina Lúcia Péret Dell’Isola, é composta por três volumes de livros didáticos (LD) que apresentam um trabalho específico com a escrita. Segundo salientam as autoras, os exemplares têm como objetivo fornecer aos estudantes recursos para que escrevam com autonomia e eficácia, exercendo a cidadania por meio de textos escritos.

Divididos em três seções (Praticando a palavra, Analisando a composição textual e Produzindo texto), esses LD buscam propor, no estudo dos gêneros e das tipologias textuais, uma reflexão sobre a enunciação. Além disso, contemplam os fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos nas situações comunicativas.

No livro do professor, especificamente, na seção “Apresentação da Coleção”, nota-se a preocupação das autoras em evidenciar

a que correntes teóricas se filiam para fundamentar o trabalho que propõem com a produção de texto no ensino médio. Nesse sentido, elas lançam mão das proposições de Bakhtin e Benveniste para mostrar que, em decorrência da mudança que houve na concepção de língua, adotam-na como um sistema de caráter interacionista, “sujeito à ação dos falantes que dela fazem uso em parceria”. (VIGNOLI et al. 2014, p. 3). Citam ainda Koch (2002), Marcuschi (1999) e Geraldi (1996), com o intuito de elucidar a relação direta entre as concepções de língua, sujeito e texto, bem como o modo de ensinar língua. Ademais, prescrevem que compete ao professor de Produção de Texto “propor situações em que o aluno possa produzir textos nos quais se considere um leitor específico, a situação de produção em que se encontram os interlocutores e as intencionalidades dos produtores” (VIGNOLI et al. 2014, p. 4).

Fica evidente, nesse texto introdutório, que as autoras concebem a língua como atividade e, conseqüentemente, o texto como processo de interação entre sujeitos que, em determinadas situações comunicativas, têm intenções específicas. Delineada, assim, essa filiação teórica, parte-se do pressuposto de que as atividades apresentadas nessa coleção irão contemplar as categorias necessárias para que o processo de produção de texto seja vislumbrado pelo aluno como algo que se constitui na e pela interação.

A partir desse discurso frente às concepções teóricas, pretendo analisar a seção do livro didático, intitulada “Produzindo texto”, a fim de verificar se as categorias listadas como prementes no processo de escrita são consideradas nas atividades propostas. Para isso, far-se-á, primeiramente, o levantamento de algumas concepções teórico-metodológicas apontadas pelas autoras como importantes para orientar o trabalho com o gênero textual no ensino de língua portuguesa, especificamente no que se refere às práticas da escrita, para, em seguida, analisar as atividades propostas nos LD.

### 3 Concepções teóricas subjacentes no discurso das autoras dos LD's

Na abertura de cada volume que compõe a coleção de livros didáticos **Produção de Texto para o Ensino Médio**, as autoras apresentam os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho realizado por elas. São evidenciadas, por exemplo, as concepções de língua, do processo enunciativo, bem como o

modo segundo o qual se devem abordar os objetos de ensino da disciplina língua portuguesa.

Primeiramente, elas esclarecem que buscam romper com os paradigmas educacionais inadequados às exigências do mundo moderno para empreenderem um trabalho em que o aluno-aprendiz seja sujeito ativo capaz de produzir textos cujos efeitos de sentido sejam percebidos. Além disso, salientam que, “desde Bakhtin (1992) e Benveniste (1991), a concepção de língua é redimensionada de uma estrutura estática para um sistema de caráter interacionista de linguagem, sujeito à ação dos falantes que dela fazem uso em parceria”. (VIGNOLI et al. 2014, p. 3).

Nesse sentido, mostram a importância de se pensar a partir dessa ótica interacionista, já que, como toda palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BENVENISTE apud VIGNOLI et al. 2014, p. 3), é preciso levar em consideração tanto as condições de produção do texto quanto o propósito em relação ao público a que ele se destina.

As autoras também salientam que cada concepção de língua e linguagem pressupõe uma concepção de texto e de sujeito. Assim, elas citam e parafraseiam Koch (2002) para esclarecer que se embasaram na concepção de língua como atividade e de texto como processo.

Fica esclarecido, também, que, de acordo com Geraldi (1996), a elaboração de textos é entendida por elas como uma atividade interindividual e, por isso, julgam ser imprescindível a especificação de fatores citados por Marcuschi (1999 apud VIGNOLI et al. 2014) como relevantes na produção de textos, “tais como participantes, objetivos, público, tema, conhecimento linguístico (linguístico e enciclopédico, do autor e do leitor), estilo, situação comunicativa e gênero do texto” (VIGNOLI et al. 2014, p. 4).

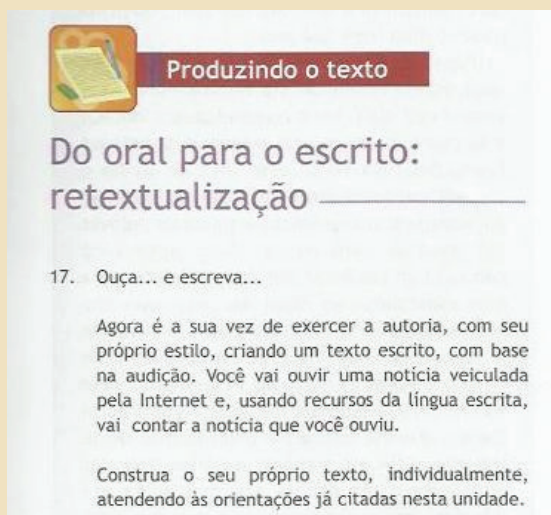
Essa é a declaração feita pelas autoras mais importante para este estudo, já que ela aponta para uma perspectiva de ensino sociointeracionista e concebe a produção de texto como uma atividade em que convergem as intencionalidades de um sujeito que enuncia e as expectativas de um outro que se vislumbra no processo enunciativo. Dessa forma, será tomada como referência no processo de análise das atividades presentes nos LD.

## 4 Análise dos dados

Ao analisar o *corpus* deste trabalho, isto é, o discurso das autoras sobre as concepções teóricas axiais dos LD e as 26 propostas de produção de texto apresentadas especificamente na seção “Produzindo o texto” dos três volumes que compõem a coleção de livros didáticos em questão, buscou-se verificar se essas atividades, de fato, levam em consideração as categorias gênero textual, situação de produção e, principalmente, interlocutores e suas intencionalidades. Tal recorte foi feito porque, conforme apontado pelas autoras, esses elementos interferem no processo enunciativo e determinam como este será.

Tomemos, então, como primeira referência a proposta apresentada na página 17 do volume 1.

FIGURA 1 – Propostas de produção de texto.

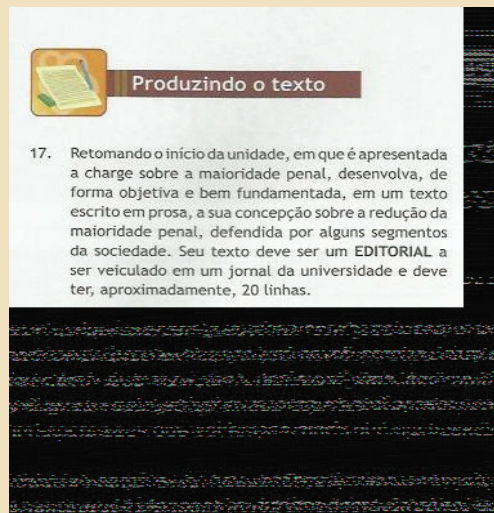


Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 17, v. 1.

Nota-se, logo no subtítulo da seção, um aspecto bastante apontado pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, que é o trabalho com a oralidade. Além disso, mesmo que não tenha sido especificado, pode-se inferir que o gênero textual em questão é uma notícia, ao se levar em consideração o contexto apresentado. Nesse sentido, pode-se dizer que o exercício mostra-se coerente com as orientações expostas nesse documento oficial. Há, no entanto, uma lacuna no que se refere à definição do público-alvo, já que não se cria uma situação em que fique definido quem será o leitor do texto produzido pelo aluno.

Dessa forma, ao se levar em consideração esta categoria, participantes (enunciador e enunciatário), constatou-se que 54% das propostas de produção de texto analisadas não determinam um público específico. Conforme se observa na figura 2, algumas atividades apresentadas nesses LD desconsideram as ideias anunciadas nas bases teóricas mencionadas pelas autoras.

FIGURA 2 – Propostas de produção de texto.



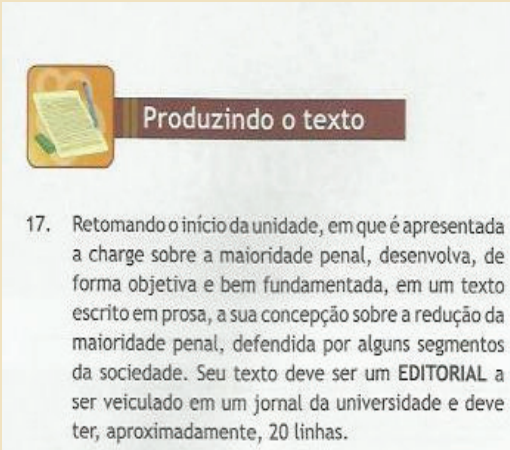
Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 63, v. 3.

Diana Pessoa de Barros (2004), afirma que “(...) as imagens dos interlocutores ou os simulacros dos sujeitos constroem e determinam as relações de comunicação e de interação entre sujeitos” (BARROS, 2004, p. 45). Nesse sentido, acredita-se que a especificação dessa categoria se faz necessária, pois, como as próprias autoras dos LD asseveram, é a partir da projeção desse outro, dessa ação entre parceiros que se selecionam a modalidade linguística que será utilizada e os tipos de fatos ou procedimentos discursivos mais adequados para atingir o propósito do enunciador.

As propostas em questão, por exemplo, ao não especificarem quem o enunciador terá de convencer, se são adolescentes ou adultos, pertencentes ou não a grupos que são adeptos às ideologias em que ele acredita, cerceiam a possibilidade de o aluno lançar mão de argumentos mais apropriados para a defesa de sua tese. Consequentemente, tornam a produção de texto uma ação menos significativa para o aprendiz. Bezerra (2010) advoga contra essa perspectiva, pois, segundo ela, “é justamente a desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função” (BEZERRA, 2010, p. 44).

Já no que se refere à especificação do gênero textual, percebeu-se que 77% das propostas contemplam essa categoria, que é abordada, às vezes, de forma explícita, como se observa na figura 3, ou de modo que ela possa ser deduzida pelo contexto (figura 4).

FIGURA 3 – Propostas de produção de texto.

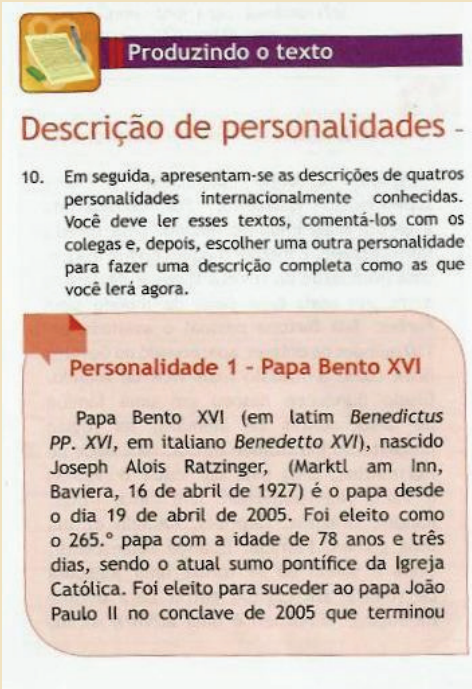


**Produzindo o texto**

17. Retomando o início da unidade, em que é apresentada a charge sobre a maioridade penal, desenvolva, de forma objetiva e bem fundamentada, em um texto escrito em prosa, a sua concepção sobre a redução da maioridade penal, defendida por alguns segmentos da sociedade. Seu texto deve ser um EDITORIAL a ser veiculado em um jornal da universidade e deve ter, aproximadamente, 20 linhas.

Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 43, v. 2.

FIGURA 4 – Propostas de produção de texto.



**Produzindo o texto**

**Descrição de personalidades -**

10. Em seguida, apresentam-se as descrições de quatro personalidades internacionalmente conhecidas. Você deve ler esses textos, comentá-los com os colegas e, depois, escolher uma outra personalidade para fazer uma descrição completa como as que você lerá agora.

**Personalidade 1 - Papa Bento XVI**

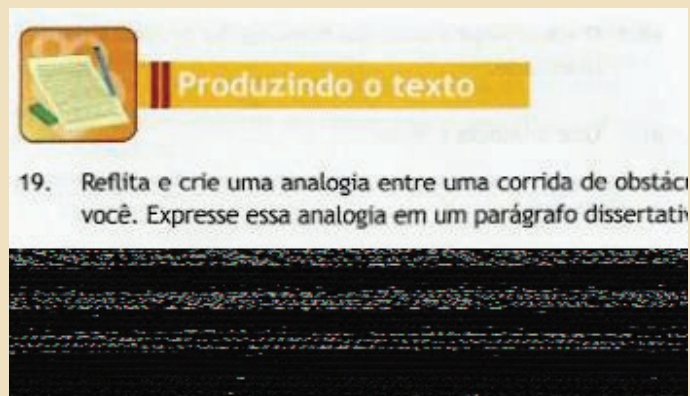
Papa Bento XVI (em latim *Benedictus PP. XVI*, em italiano *Benedetto XVI*), nascido Joseph Alois Ratzinger, (Marktl am Inn, Baviera, 16 de abril de 1927) é o papa desde o dia 19 de abril de 2005. Foi eleito como o 265.º papa com a idade de 78 anos e três dias, sendo o atual sumo pontífice da Igreja Católica. Foi eleito para suceder ao papa João Paulo II no conclave de 2005 que terminou

Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 57, v. 1.

O apontamento dessa categoria mostra não apenas um trabalho voltado para as situações reais de uso da língua, como também uma proposta que leva em consideração a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de saber mobilizar diferentes modos de dizer em função da situação comunicativa. Sendo assim, entende-se que o estudo do gênero é uma forma de fazer com que o processo de aprendizado seja mais significativo para o aluno, contribuindo para que ele desenvolva suas habilidades linguísticas na interação com o objeto de estudo.

Quanto à situação de produção, verificou-se que 50% das atividades não levam essa categoria em consideração, uma vez que apresentam apenas, ora o gênero textual, ora o propósito e desconsideram os participantes e suas intencionalidades na situação comunicativa. A figura 5 confirma tal assertiva.

FIGURA 5 – Propostas de produção de texto.

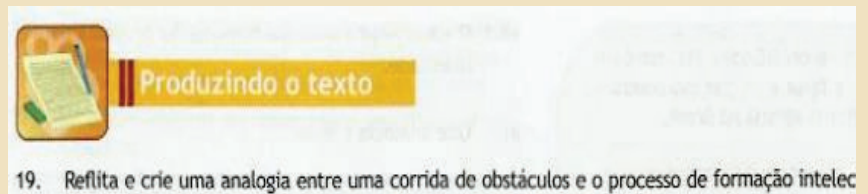


Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 58, v. 2.

Pode-se depreender que, embora a proposta evidencie que o aluno deve produzir uma resenha, não menciona o local onde o texto será publicado ou os seus possíveis leitores. Acredita-se que a omissão desse contexto comunicativo interfere no processo de tomada de decisão do aluno em relação à produção discursiva e desconsidera o caráter dialógico da linguagem, já que a construção do discurso de dá na relação com o outro.

Vale ressaltar ainda que se percebeu uma particularidade em relação ao volume 1, já que, nele, as categorias em questão não foram contempladas como se esperava. Prova disso é que 75% das propostas não apresentavam uma situação de produção específica em que fossem explicitados um enunciador e suas incumbências em relação a um público determinado e tampouco apontavam qual gênero textual deveria ser produzido pelo aluno. Tais atividades abordavam apenas a tipologia trabalhada na unidade. Isso pode ser observado na figura 6.

FIGURA 6 – Propostas de produção de texto.



Fonte: VIGNOLI et al., 2014, p. 72, v. 1.

Ao observar essa proposta, nota-se que ela leva em consideração apenas o tipo textual e desconsidera as categorias mencionadas pelas autoras. Isso compromete o caráter interativo da atividade, aproximando-a da tradicional redação, texto sem propósito comunicativo e que circula exclusivamente no contexto escolar.

## 5 Considerações finais

Percebe-se que há, hoje, por parte dos autores de LD um esmero em evidenciar que a produção de suas obras leva em consideração as prescrições estabelecidas pelos documentos oficiais sobre o ensino de língua. Observa-se também a tentativa de apresentar atividades que estejam fundamentadas em pressupostos teóricos consoantes com as diretrizes traçadas por esses parâmetros. Isso pode se dar pela aspiração a atender às exigências dos PCN, as quais são avaliadas pela comissão que analisa os LD. Muitas vezes, porém, isso não é transposto para as atividades que acabam se limitando a propostas descontextualizadas e que nada têm a ver com as situações reais de uso da língua escrita.

Na coleção em questão, percebeu-se que cada unidade dos LD é encabeçada por um gênero textual específico e que boa parte das atividades contempla essa categoria. A partir dessa constatação, pode-se inferir que já é consensual a percepção de que o ensino de língua deve se pautar pelos gêneros textuais.

Por outro lado, encontrou-se uma quantidade expressiva – cerca de 50% das atividades – que não abrange elementos fundamentais à situação de produção de textos. Categorias como enunciatário, suporte e intencionalidades do enunciador são apontadas, no discurso das autoras, como fundamentais para o processo de produção textual, mas desprezadas em algumas propostas.

Dessa forma, compreende-se que as atividades dos LD em

questão não estão em consonância com os fundamentos teóricos, apontados pelas autoras, referentes ao entendimento de que o discurso se constrói em situações que levam em consideração a relação estabelecida entre parceiros. É preciso, portanto, que essa perspectiva seja vislumbrada em todas as atividades, a fim de que, na sala de aula, o caráter interativo de língua não se limite à abordagem do gênero textual, mas abarque todas as categorias evidenciadas no discurso teórico de que se apropriaram as criadoras desses materiais didáticos. Se, por exemplo, o outro interfere nos modos de dizer do enunciador, e compete ao professor levar isso em consideração, conforme ressaltam as autoras, ele não deveria ser delineado na proposta de produção de texto?

Acredita-se que, embora tenha havido significativas mudanças em relação ao ensino de língua e ao desenvolvimento de atividades meramente metalingüísticas e descontextualizadas, ainda há um abismo muito grande entre o discurso e a forma como se desenvolve o trabalho com a produção de texto na prática. Pode-se dizer que inúmeros são os estudos e pesquisas que sinalizam a importância dessa transposição e que já há, por parte dos autores de LD, a compreensão de que isso se faz necessário. Resta saber o que ainda compromete esse processo.

## ABSTRACT

Taking as an object of study the collection of textbooks Text Production for High School, this study aims to analyze the treatment given to the production of text in order to verify that the proposed activities are coherent with the theoretical assumptions presented as a guide for the work in LD. For this, was elected a set of categories which, as I intend to show, are involved in the theoretical basis chosen by the authors. Thus, it will be verified if the work with writing, proposed in these activities, takes really into account the fact that language is an interactional character system in which the enunciator constitutes the relationship established with the enunciatee through the word.

Keywords: Text production. Textual genre. Textbook. Interaction.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à linguística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. Conferência pronunciada no III ELFE – Encontro de língua falada e ensino. Maceió: UFAL, 1999.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun., p. 29-34, 2002.

VIGNOLI, Ana Paula Fonseca et al. **Produção de texto para o ensino médio**. Belo Horizonte: Educacional, 2014. v. 1.

VIGNOLI, Ana Paula Fonseca et al. **Produção de texto para o ensino médio**. Belo Horizonte: Educacional, 2014. v. 2.

VIGNOLI, Ana Paula Fonseca et al. **Produção de texto para o ensino médio**. Belo Horizonte: Educacional, 2014. v. 3.

Recebimento: 13/08/2016

Aceite: 18/09/2016

# O CORDEL E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO DA LINGUAGEM: FORMAÇÃO HUMANA, DIVERSIDADE E CULTURA

Regina Aparecida de Moraes

Pontifícia Universidade Católica  
de Minas Gerais (PUC Minas).  
Doutoranda no Programa de Pós-  
graduação em Linguística e Língua  
Portuguesa



## *Resumo*

Este texto apresenta o estudo sobre como o gênero cordel poderia contribuir para a formação linguística dos estudantes da Educação Básica. Seu objetivo foi refletir sobre a relevância do gênero para a formação do sujeito leitor e escritor. Acredita-se que tais leituras e análises poderão colaborar para a discussão de alguns processos metodológicos (didatização) no ensino de Língua Portuguesa no que tange a formação do sujeito como leitor e escritor.

Palavras-chave: Enunciação. Gênero. Cordel. Didatização. Letramento.

Seria a literatura de cordel um texto ultrapassado, morto e inoportuno para os tempos atuais? Decerto que não. A mídia recentemente fez veicular, no cinema e na tevê, textos como **Cordel encantado** (telenovela exibida pela tevê Globo em 2012) e o filme, **O coronel e o lobisomem**. São exemplos de uma hibridização, mescla de gêneros: cordel, novela televisiva e curta-metragem. Tal fenômeno é nomeado por MARCUSCHI (2008) como intergenericidade, quando um gênero se vê imbricado em outro.

Nas regiões nordestinas, encontramos, nessa ou naquela barraca, livretos impressos por meios tecnológicos mais modernos, mas seguindo a moda do cordel. Poderia o cordel se tornar objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa? A literatura de

cordel, oriunda da cultura popular nordestina, possui grande valor como um bem cultural imaterial. Logo, justifica-se sua inclusão nos currículos escolares. Nessa perspectiva, os estudos das Artes, da Literatura ou da Língua contribuem para a compreensão desse texto no seio da cultura brasileira. Áreas do conhecimento como a História e a Sociologia, dentre outras, oferecem um olhar específico importante para a formação global de estudantes brasileiros em qualquer nível escolar.

Acreditamos que esse gênero, em geral, desperta o interesse do leitor, logo, mobiliza a curiosidade de estudantes da Educação Básica, bem como de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por meio do cordel, é possível uma relação dialógica significativa com outros textos. Nesse sentido, procura-se compreender melhor a constituição desse gênero textual a fim de colaborar para a discussão de processos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa, para além das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que a linguagem constitui o sujeito e leva-o a se compreender, a compreender o mundo em que vive e a posicionar-se nele.

Este artigo reflete sobre a relevância do gênero para a formação do sujeito leitor e escritor. A ação do professor de Língua Portuguesa pode se fazer por diversas metodologias, no entanto, interessa a este estudo discutir o trabalho com gêneros textuais na perspectiva dos projetos de letramento. Diante da intenção acima apresentada, selecionamos como conceitos significativos: gêneros textuais; conteúdo temático, forma composicional e estilo (em especial forma arquitetônica e forma composicional), discurso e interdiscursividade.

Para que o estudo se efetive, foram escolhidos dois textos do gênero cordel, veiculados em diferentes suportes. O primeiro, cuja estrutura se aproxima do original do texto de cordel, é intitulado **O romance do pavão misterioso**, de João Melquíades Ferreira. Já o outro, **Lei Maria da Penha**, produzido por Tião Simpatia, é texto impresso por meio de recursos tecnológicos, divulgado também na mídia. Baseando-se nos estudos teóricos demandados e na análise dos dois enunciados acima se pretendeu entender como professores de Língua Portuguesa podem explorar o cordel na formação do aluno, uma vez que esse gênero (bem cultural imaterial) continua sendo produzido, inclusive, como um recurso na busca de conscientização dos brasileiros diante da história não oficial e dos direitos dos cidadãos, como no caso de um dos textos escolhido.

Em tempos em que a diversidade cultural tem sido um dos eixos temáticos discutidos com muita veemência, os textos analisados se apresentam como elementos que podem possibilitar inclusive essa reflexão. Nesse sentido, acredita-se que as reflexões aqui delineadas contribuem no sentido de se pensar o ensino da língua portuguesa engajado numa perspectiva sociointeracionista, progressista e emancipatória.

Iniciamos os estudos conceituando o termo enunciação (BAKHTIN, 2003). Posteriormente, a partir da ideia apresentada por Bakhtin de que “gêneros textuais são modelos mais ou menos estáveis de textos”, serão apresentadas as ideias de Marcuschi (2008) e Brait (2012) sobre os gêneros do discurso. Essa abordagem considerará o gênero textual em diferentes contextos enunciativos: a literatura de cordel no bojo de sua origem e a literatura de cordel produzida/veiculada por meio digital. Algumas publicações de cordel trazem uma narrativa histórica, recheada de feitos heroicos ou marcada politicamente por um viés de denúncia. Elas são publicadas a partir da serigrafia e da xilogravura, que muito as valorizam e, até há bem pouco tempo, eram marcas desse gênero textual.

Como se vê, o cordel saiu das cordas, está presente em textos digitais, videográficos, dentre outros. Esse dado instigante diz da presença das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) e a ampliação do acesso a diversas culturas e, conseqüentemente, a transformação de alguns gêneros textuais. Com essas novas possibilidades há uma democratização da informação e ampliação dos acessos, o que diminui as distâncias, aproxima as culturas e possibilita a efetivação de experiências diversas de multiletramento (COSCARELLI, 2005).

Além do mote apresentado acima, é importante compreender neste estudo o deslocamento da narrativa literária, inerente a esse gênero (às vezes, marcada por questões sociais) para temas sociais (etnia, direitos da mulher, programas de assistência social como o Fome Zero, dentre outros).

## 1 Língua e enunciação: fundamentos para a atuação do professor de linguagem e para os trabalhos com gêneros textuais numa dimensão efetivamente discursiva

No cenário educacional, muitas vezes se misturam quando professores são chamados a discutir o que é a Língua Portuguesa. O estruturalismo, o funcionalismo e o interacionismo se encontram em práticas diferenciadas. Demarcamos neste trabalho a ideia de língua como interação por considerar que o processo de enunciação estudado a fundo consegue aprofundar a língua em todas as suas dimensões. Por meio dele, é possível analisar os aspectos pragmáticos da prática linguística, suas exigências semânticas e seus construtos gramaticais. Para tanto, iniciemos os trabalhos a partir de um paralelo entre as considerações feitas por Bakhtin (2004) e por Benveniste (1989) quanto ao termo enunciação. Para Bakhtin,

a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua trata-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto, ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem ‘um horizonte social’. Há sempre um locutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social especial bem definido. (BAKHTIN, 2004, p. 16)

O ensino de Língua Portuguesa deve considerar necessariamente a natureza social e ideológica do discurso. Como afirma o próprio autor, o discurso não existe fora de um contexto social. Logo, entender o caráter enunciativo da linguagem requer compreender essa contextualização linguística, o que significa não estudar o texto isolado da prática discursiva. Ensinar os processos de leitura, de escrita e refletir linguisticamente sobre como eles se organizam requer que as práticas de ensino considerem o caráter social e pragmático da linguagem.

Nesse sentido, iniciemos por Benveniste (1989), para quem a enunciação parte de “um interlocutor como parâmetro das condições necessárias da enunciação (83)”, mas conta também com um alocutário, a quem o discurso é dirigido, que suscita outra enunciação de retorno. “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, p. 84). Percebamos a presença do dialogismo, quando o autor aponta a exigência de um locutor e de um

alocutário nos processos comunicativos. Por meio de Bakhtin, observamos que esse dialogismo ultrapassa os limites do tempo e do espaço, garantido aí o fenômeno ao qual chamamos de polifonia discursiva, elemento que acaba por revelar aspectos ideológicos inerentes aos discursos.

De início, o cordel, cantado nas feiras, registrado e publicado em condições bastante precárias evolui para a impressão gráfica e, mais tarde, para a produção midiática. Estudos sobre o referido gênero requerem a identificação de um eu e um tu, os quais, conforme apontado por Benveniste, são sujeitos essenciais para a enunciação. De um lado, o poeta (cordelista), de outro, o leitor (apreciador). Ambos compartilham informações e vivências que possibilitam o entendimento, assim como intenções. Se, de um lado, há como demanda a expressão de uma denúncia ou a socialização de um fato pitoresco, de outro, o interlocutor busca informações ou simplesmente o deleite, o prazer diante da poesia, principalmente em um tempo em que todos são convocados a conhecer e apreciar diferentes estéticas e diferentes culturas.

Desde suas origens na Europa, o cordel apresenta esteticamente a voz das camadas populares. Segundo, atividades poéticas semelhantes se desenvolveram em países como Portugal, Espanha, França, Nicarágua e Argentina desde o século XIX. No Nordeste brasileiro, apresenta-se a peculiaridade de um povo historicamente marcado pela colonização portuguesa, pelas dificuldades financeiras e pelas misérias que lhe são impostas pelas condições geográficas, pelas baixas produção econômica e, sobretudo pelo peso de uma sociedade capitalista, para a qual não representa grandes potenciais financeiros, logo poucos lucros.

Esses dados são importantes para a compreensão do contexto enunciativo dessa produção, o qual interfere na composição do texto (forma composicional e forma arquitetônica) e permite compreender melhor a inserção dos interlocutores nesse processo. No entanto, cada interlocutor se insere num contexto bem particular, com características muito próprias de sua história, de seu posicionamento no mundo e das próprias circunstâncias que envolvem aquela produção específica.

Outro aspecto importante são as intenções, recorrentes no gênero cordel: comunicar, sensibilizar ou denunciar de maneira poética as dificuldades, amarguras e injustiças vividas pelo povo nordestino ou disseminar histórias interessantes e cheias

de originalidade que esse grupo escuta ou vive. Obviamente, cada poema é produto de uma enunciação específica, embora se inscreva numa macroestrutura constitutiva desse gênero. Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 266), “cada enunciado particular é individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominaram gêneros do discurso”.

O gênero cordel carrega em si conteúdo, estilo e forma, que se repetem a cada poesia que representa esse grupo de textos. Cada texto de cordel tem sua especificidade, no entanto, nenhum deles é igual, pois cada texto é um texto. “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.” (BAKHTIN, 2008, p. 12 apud BRAIT, 2012, p. 371). Fica bem clara a relação dialética existente entre as construções culturais sobre a produção de um texto e seu exercício cotidiano, marcadas pelo contexto, pelas intenções, pelas escolhas feitas pelos interlocutores, dentre outros fatores que contribuirão para que um texto tenha unidade e seja uma unidade em meio a diversos textos do mesmo gênero, mesmo que trate do mesmo tema.

Para Miller (2009, p. 16) “o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. Pensemos o cordel como uma ação que interfere na realidade. Tomemos como exemplo um texto de cordel como o escrito por Tião Simpatia, **Lei Maria da Penha**, cuja enunciação se dá pela necessidade de informar sobre os direitos das mulheres que sofrem a violência doméstica. Vários textos de cordel fizeram sua denúncia, estruturando-se conforme o gênero aqui estudado. Mas cada texto faz uma intervenção social diferenciada. Já o texto **Pavão misterioso** é um exemplo marcante de uma narrativa contada no sertão nordestino, ficção romântica marcada pela estrutura do texto de cordel. Apresenta uma ação marcada pela fruição, trazendo como tema o amor. Propicia a experiência estética e o entretenimento, mas traz velados alguns elementos temáticos sobre os comportamentos humanos e valores. Nesses dois textos capta-se uma ação argumentativa e, por que não dizer, política (direitos da mulher e relações de poder, que se circunscrevem nas relações de gênero).

A partir dos elementos temáticos diluídos no texto de Melquíades Ferreira, pode-se afirmar que o gênero, considerando esse enunciado (essa materialização) oferece subsídios para a construção de projetos interdisciplinares. Certamente, são

questões que se inserem no cotidiano dos alunos e podem se constituir como objeto de reflexão e proposições para melhorar a qualidade de vida e de relação entre as pessoas. Como poderia ser descrito o processo enunciativo de cada um desses textos? Como a compreensão desses processos poderia contribuir para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa?

Para quem ensina Língua Portuguesa é fundamental a compreensão da enunciação. Mesmo que essas teorias não sejam explicitadas para os alunos, alguns aspectos pedagógicos precisam ser cuidados para que, na mediação da aprendizagem, eles compreendam a importância dos aspectos pragmáticos (contextos de elaboração e recepção, os sujeitos envolvidos, a intencionalidade que envolve a enunciação), os aspectos gramaticais e os aspectos semânticos que se articulam no processamento do texto.

Ao explorar os textos analisados, é importante compreendermos que o cordelista representa o “eu”, e o leitor, o “tu”. De um lado, no caso do texto **Lei Maria da Penha**, um cantador que pretende denunciar a violência doméstica, enquanto divulga a criação de uma lei que pode minimizar esse problema, de outro lado, o leitor? No caso, o leitor previsto é a figura feminina, principalmente aquela mulher que sofre agressões por parte de seu companheiro e familiares. Pressupõe-se uma leitora que carece de uma linguagem mais acessível em comparação com a linguagem jurídica. Nesse caso, ressaltamos a pertinência do cordel, que entrelaça a escrita formal à linguagem oral, ocorrendo, assim, uma aproximação entre a leitora e a informação de que existem mecanismos para defender sua integridade física e moral.

O contexto situacional se marca pelo início do século XXI, período próximo da promulgação da lei denominada “Maria da Penha”, em tempos em que se discute a questão da diversidade, em especial a questão de gênero. Além disso, é importante destacar o avanço das novas tecnologias de comunicação, que possibilitam a disseminação de informações. As intenções se colocam claras: o entretenimento, a fruição e a tarefa de levar ao conhecimento da população a lei e suas peculiaridades.

De outro lado, **Pavão misterioso** emerge de um contexto nordestino, cenário propício à criação de textos desse gênero por ser um componente cultural histórico. Ele se origina da necessidade de um poeta (eu) expressar-se esteticamente, direcionando seu texto a um apreciador (tu) dessa linguagem,

cujo objetivo claro é provocar a fruição e entreter a população. Numa abordagem social, relativa à questão de gênero, poderia sugerir ao leitor a história de Creuza, que vive presa sob a tutela de um pai (o conde), que a faz prisioneira, restando-lhe somente apaixonar-se por um homem, que a toma como objeto de seu amor (desejo) de forma literalmente invasiva, pois invade seus aposentos.

Atividades diversas como a retextualização a partir da troca de interlocutores poderiam contribuir para que o aluno cognitivamente experimentasse os cuidados e as demandas para se escrever tendo em vista diferentes enunciatários. Seria bem diferente se os estudantes elaborassem um texto com os mesmos conteúdos (apresentados nos textos acima), mas que fossem destinados a jovens funqueiros que estudassem no Ensino Fundamental ou a jovens românticas que amam assistir a programas como **Malhação**. A produção de um novo texto que recolocasse o conteúdo no gênero notícia ou histórias em quadrinhos, assim como diversas outras atividades escolares, possibilitaria o exercício de compreensão da enunciação enquanto um fator importante a ser considerado na escrita e na leitura de textos diversos.

Esses são alguns exemplos de práticas que estão inseridas nas escolas atuais e que são mais proveitosas quando os educadores fazem uma mediação pautada no conhecimento que têm sobre as teorias da enunciação. Ou seja, é importante que o educador compreenda a língua como uma ação sócio-histórica e interacionista, sem perder de vista como os enunciados se constituem gramaticalmente e semanticamente para que se concretizem efetivamente. Essa reflexão aponta para que sigamos adiante, pensando em como o cordel pode contribuir para a formação linguística do aluno ou para além dela, para a sua formação como sujeito de práticas de linguagem, inserido num contexto social como cidadão.

## 2 Cordel: conteúdo, forma e estilo: diretrizes para a mediação no ensino da leitura e da escrita?

Legado da cultura europeia medieval, o cordel se expressa, como outros gêneros da oralidade, por meio do contínuo oralidade/escrita. Embora seu suporte inicial fosse o livreto impresso, ele era contado e cantado para a população, que poderia comprar um exemplar, nas feiras do Nordeste brasileiro. A intertextualidade, marca de todo processo dialógico, assim

como constitutiva da interação verbal, marca também o gênero aqui estudado não somente pela heterogeneidade relativa à citação ou à alusão a algum outro texto conhecido na cultura brasileira ou, especificamente nordestina; o cordel traz em si marcas da literatura oral advindas de séculos passados.

Em termos atuais, pode-se dizer que o cordel mantém enquanto narrativa algumas características de origem como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento e não apenas entretenimento ou fruição individual [...] Por outro lado, o cordel, absorveu algumas tendências da modernidade, entre elas a veiculação de informações: alguns fatos do cotidiano passam a constituir, muitas vezes, a sua temática. Além disso, assume também um caráter individual, quando o texto e o leitor estão em um contato direto, quando a leitura é solitária ou silenciosa.

Constitui-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura e outra, literária. Por isso, matem algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso. (BRANDÃO, 2000, p. 120)

Quais são as peculiaridades da literatura de cordel? Aspectos peculiares à enunciação já foram abordados anteriormente. Iniciemos a caracterização pelo seu conteúdo. O texto de cordel traz como conteúdo polêmicas ou temas próprios da cultura popular, bem como estórias e histórias que se instauram no imaginário popular de forma a gerar-lhe a curiosidade. São temas relacionados à morte, às histórias interessantes centradas em fatos (pequenas narrativas, com personagens originais que se apresentam de forma heroica e, às vezes, pitoresca), às informações com tom noticioso e às narrativas históricas, segundo a compreensão popular. A temática desse gênero ainda aborda a religiosidade, na defesa da moral cristã, “um tanto conservadora em certos aspectos, seja no que se refere aos hábitos, costumes, e, sobretudo, deveres femininos, seja nos comportamentos gerais ligados ao casamento, à moda etc.” (BRANDÃO, 2000, p. 124).

Quanto ao estilo, podemos destacar o tom literário, a informalidade que se aproxima da fala, bem como o relativo cuidado na linguagem escrita. Texto ritmado usa ainda de boas metáforas e se marca por escolhas, muitas vezes, particulares, de acordo com a subjetividade de cada escritor. Destaca-se, quanto ao estilo, pela literalidade e pela presença do dizer e

do fazer característico da linguagem popular, cujo tom é de seriedade, respeito e orgulho do trabalho feito. Muito comum ainda, a apresentação pessoal do poeta, que se apresenta de modo a situar-se no mundo. Ocorre também de, ao final, em muitas poesias, o autor criar um acróstico apresentando seu nome, sua autoria.

Quanto à forma composicional alguns elementos tendem a contribuir para uma composição literária bem marcada: “sextilhas (estrofes de seis versos) com versos setessilábicos com esquema rítmico abcbdb, as quadras (estrofes com quatro versos) e os poemas em dez versos” (BRANDÃO, 2000, p. 122). Textos não muito longos se materializam em suporte de apenas uma folha volante avulsa, o que não é o mais comum, mas se estruturam também em folhetos com 4, 8 ou 16 páginas ou em livretos que vão de 24 a 64 páginas. Hoje, porém, muitos são os suportes responsáveis por sua veiculação. Dentre eles, pode ser tomada como exemplos a apresentação em *site*, em vídeos no Youtube e, conforme cita, em produções radiofônicas.

Embora o texto se apresente numa estrutura narrativa, há uma estratégia argumentativa inserida no discurso. Considerando as tipologias que tecem o texto, é muito comum lidarmos com a predominância da narrativa em alguns textos (**Pavão misterioso**, por exemplo). Em outros casos, há predominância da exposição ou da argumentação (**Lei Maria da Penha**). Não asseguramos que num mesmo texto estariam presentes todos os elementos expostos como características desse gênero. No entanto, por meio de suas poesias de cordel, o autor expressa seus sentimentos (*pathos*), aprecia os fatos, mas opina (*logos*) enquanto se manifesta oralmente, e muitas vezes, no texto escrito se mostra numa construção de autoridade (*ethos*) muito peculiar ao gênero. Essa autoridade não é obtida por delegação ou favor político, nem por dom divino, mas da condição de escriba, que pode e sabe escrever, e melhor, de quem sabe escrever poemas e coloca essa poesia a serviço da comunidade: entreter, narrar, opinar, divulgar e/ou informar (MENDES, 2011).

Com relação ao cordel, esse “tom”, que nos revela a imagem de si do poeta, é compassado por um ritmo, cujo **corpo vocal** também nos ajuda reconhecer/incorporar/experienciar o *ethos* que o poeta constrói em seu discurso.

[...] Podemos notar que, se relacionarmos um conjunto de elementos internos e externos à situação comunicativa

como, por exemplo, as nossas representações sociais associadas ao ritmo e ao corpo (gestos, expressões, etc.), é possível participarmos desse processo de incorporação da imagem de si que o poeta projeta em seu discurso. (MENDES, 2011, p. 86).

A complexidade da caracterização de um gênero reside, certamente, na dialogicidade como um fenômeno que entrelaça experiências histórico-culturais que ultrapassam o limite do tempo, do espaço, o encontro e o desencontro entre interlocutores que interagem. Por meio desse diálogo, o triângulo: composição, conteúdo temático e estilo se tornam, conforme apontam Brait e Pistori (2012), um reducionismo. Nesse sentido, elas discorrem sobre a inserção dos interlocutores num contexto espacial e temporal, que constitui uma relação marcada socialmente por seus desejos, interesses, valores e intenções. O gênero textual se configura de maneira ativa em meio a esses fatores e representa, muitas vezes, ações que garantem não somente uma comunicação, mas um posicionamento e, por que não dizer, uma intervenção no mundo em que tais interlocutores vivem.

Nesse sentido, o gênero de cordel não apenas comunica, mas informa, conscientiza ou registra dados constitutivos da memória coletiva, verdadeiros bens imateriais, que poderiam ser esquecidos com o passamento de toda uma geração. Dentre eles, seguem lendas, narrativas, verdadeiros documentos de como fatos reais ou fictícios se incorporaram a uma cultura. Destacamos aqui o cordel **Lei Maria da Penha** e sua missão de informar e conscientizar as mulheres sobre a novidade: a garantia de direitos e de proteção frente à violência doméstica ainda tão presente na sociedade brasileira.

Por outro lado, o texto **Pavão misterioso** representa o registro de uma história que se tornou forte elemento cultural, numa voz que ecoa na música, por exemplo, do cantor Ednardo, homônima, bem como na última cena da primeira versão da novela **Saramandaia**, quando um homem sai voando. No entanto, esse diálogo não surge a partir da canção de Ednardo (outro gênero) nem tampouco da novela de Dias Gomes (**Saramandaia**), mas quantas outras conexões podem ter feito os cordelistas? E os seus leitores? A torre de Rapunzel? As mil e uma noites?

Cabe ainda ressaltar a presença da imagem como recurso inerente ao gênero. A imagem marcada pela arte, no caso a xilogravura, de um lado é um recurso visual que, além de

enriquecer o texto, alivia a formatação. Por outro, compõe o texto, ampliando sua compreensão, resgatando o imaginário do leitor e, de alguma forma, atuando sobre este, uma vez que a imagem, assim como as metáforas, potencializa a construção de sentido na recepção do texto. A musicalidade é outro elemento que colabora para esse processo, intensificando a noção do ritmo e o envolvimento com o cenário ou o contexto narrado/cantado no texto. A figura nos remete ao mundo simples, à vida simples e a representações do imaginário popular, explorando a sensibilidade, a imaginação e convidando o leitor para adentrar na ficção, sendo ele analfabeto, dominando a norma-padrão ou aventurando-se pela sua presença naquele texto de cordel que também traz marcas da sua experiência enquanto falante de um grupo social menos privilegiado.

Como as variações de registros se inserem no cordel? Quantas modificações são possíveis em relação aos suportes? Quantos temas são tratados? Quantos diálogos são estabelecidos? O triângulo: conteúdo temático, forma composicional e estilo não consiste numa “receita” de gêneros textuais. A forma composicional não é uma fórmula. O estilo diz de uma variedade infinita para a materialização do texto. Onde reside a linha que separa esses três elementos? Há um contínuo, uma ligação extrema que jamais isola o gênero de sua história, da história dos interlocutores. Mais do que uma composição, uma estrutura é construída no imaginário coletivo das pessoas, pautada por elementos que dizem da materialização e da recorrência de escolhas e formatação.

Essa forma ultrapassa a estruturação do gênero como um enunciado, ultrapassa a própria enunciação, embora não se separe deles. Há uma forma arquitetônica que desenha o gênero para além da situação comunicativa X ou Y, mas que nela também se encontra. Essa forma arquitetônica não se resume na forma composicional; ela contém a forma composicional, mas ultrapassa essa forma, ela representa essa construção linguística, que é também cultural, construindo-se na cultura e ultrapassando-a.

Tal peculiaridade pode ser analisada no cordel a partir de sua história. O gênero não é estável, mas lida com algumas peculiaridades que permitem ao ser humano acessar no seu universo cultural uma referência (modelo mais ou menos estável) de texto. Nem o leitor nem o cordelista misturariam a novela **Saramandaia** ou a canção **Pavão misterioso** com um texto de cordel, pois nenhum deles se enquadra no padrão social e culturalmente esperado como cordel.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico centrado apenas nas regras do texto de cordel, em sua materialização, reduz toda a possibilidade de formação linguística e humana ao ensino de normas, se ele explora apenas os processos enunciativos sem considerar o enunciado, ele está sendo reducionista, por viabilizar o ensino dos aspectos pragmáticos. Se esse ensino se prende apenas aos significados, sem considerar os outros aspectos da forma arquitetônica, dificilmente os sentidos construídos darão conta do significado da linguagem do cordel para a cultura nordestina, e obviamente, para a brasileira.

Entender os interlocutores idealizados como produtores e receptores do cordel é importante, assim como reconhecer que esse texto é espaço de interdiscurso, o que marca também o ritmo, a métrica, a musicalidade da poesia de cordel; todos esses aspectos nos permitem um pouco mais compreender a complexidade desse gênero textual. A intertextualidade se acena como uma estratégia de ensino que pode contribuir para a formação dos estudantes. Perceber as vozes dos textos inerentes ao texto de cordel, identificar e analisar outros textos associados ao tema, reconstruir narrativas pode contribuir para a ampliação de um domínio linguístico que ultrapasse os conhecimentos das regras gramaticais, mas que atue na habilidade de usá-las, conduzindo em favor das suas necessidades enquanto falante, escritor, leitor e ouvinte de um texto.

Compreender a inserção de um texto no mundo em que vivemos pode ajudar-nos a nos inserirmos, nesse mundo, como sujeitos. O real letramento possibilita não o domínio das letras, mas o domínio desse sujeito diante da sociedade, uma vez que é senhor de seu discurso e sabe por que e para que quer trabalhar. Nesse conjunto se insere a significação e, obviamente, a estruturação formal de um texto. No entanto, esses atos são decorrentes da compreensão desse gênero, que só será interessante se de fato a interação ocorrer. Dizer da forma arquitetônica é dizer da “identidade de um gênero”, de sua plasticidade segundo os tempos, os sujeitos e as intenções que cada um carrega.

Essas considerações contribuem para se pensar o ensino do cordel na sala de aula. A enunciação deve ser elemento explorado na recepção do texto escolhido como objeto de análise. A produção escrita realizada pelos alunos deve considerar os aspectos pragmáticos. A contextualização possibilita visão mais significativa, pois o texto no ambiente escolar é visto de forma idealizada e artificial. Algumas questões de estilo recorrem

enquanto aspecto constituinte do gênero e enquanto aspecto representativo da escolha e do gosto de quem escreve.

Entender o cordel requer os estudos e reflexões sobre verso e prosa, estrofes, elementos formais fundamentais na construção desse texto. Quanto à métrica, poderia ser tomada informação, pois o estudo da métrica e da rima, de uma forma muito rígida pode não ser interessante para todos os alunos. Já a relação entre escrita e oralidade, entre norma-padrão e norma-popular é elemento significativo, que se constitui como conteúdo importante para a construção desse gênero e para o desenvolvimento de habilidades importantes para o bom desempenho linguístico. As metáforas também se constituem como importante estratégia de estudo, uma vez que enriquecem o texto de cordel, assim como os textos orais e escritos aos quais estamos expostos cotidianamente. É interessante ainda refletir sobre os constantes desvios ortográficos, sua significação no texto e a prática de revisão nos textos em geral, com o cuidado para não criar uma relação comparativa, que gere menosprezo por essas marcas na textualização do cordel. Quanto aos aspectos que refletem a escolha do autor, também deve ser explorada, como reflexão sobre a autoria, a liberdade de expressão e a valorização das opções de estilo que cada autor tem ao dizer/escrever.

Ao considerar a textualização, cada autor organiza o vocabulário, as estruturas frasais, as conexões, assim como administra as próprias exigências de concordância e de regência, dentre outros fatores que a tessitura vai impondo no processamento do texto. Esses também são objetos que contribuem para a compreensão da língua e das estratégias que garantem ao sujeito o domínio das competências linguísticas. Embora restritas, essas últimas considerações buscam refletir sobre a atuação do professor diante do gênero cordel. Entretanto, as atividades elaboradas e desenvolvidas de maneira fragmentada não permitem uma ação estruturada, cujo resultado é o desenvolvimento dos alunos a médio e longo prazos. Por isso, discutiremos a seguir possibilidade de planificação do trabalho com gêneros textuais por meio de um projeto de letramento.

### 3 Como pensar a entrada do gênero cordel na sala de aula?

Para discutirmos as possíveis atividades relacionadas ao trabalho escolar com esse gênero na escola, é fundamental que pensemos

mais profundamente sobre estudos já realizados sobre o fazer pedagógico na aula de língua. Para tanto, exploraremos o projeto de letramento como uma possível planificação para o trabalho com cordel. Por que essa escolha? Efetivamente, os gêneros textuais primários ou secundários estão sempre em evidência nos estudos escolares, no entanto nem sempre se desloca das velhas práticas para um modelo de fato capaz de atender a complexidade que essas mudanças requerem. Acreditamos que o projeto de letramento se configura como uma proposta de trabalho que possibilita esse deslocamento e envolve de maneira mais efetiva o estudante no processo de ensino, além de possibilitar a educadores e educandos construir novas perspectivas para o ensino da linguagem.

#### 4 Projeto de letramento

O projeto de letramento parte do princípio de que os planejamentos educacionais precisam ser revistos e retoma as contribuições de John Dewey, que aponta, assim como Paulo Freire e Celestine Freinet (apud KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013), a importância de que a escola reveja suas perspectivas de trabalho e garanta uma educação como processo social em que as experiências dos estudantes e das comunidades sejam significativas.

Nos últimos anos, experiências com projetos têm crescido no cenário educacional brasileiro. A experiência com a pedagogia de projetos nas últimas décadas tem provocado reflexões interessantes, representando práticas interessantes e positivas na construção de uma escola em que alunos e professores se colocam como atores, ou melhor, sujeitos no processo de construção do conhecimento. Trata-se de uma proposta distante da perspectiva tecnicista colocada muitas vezes de forma silenciosa no fazer educacional de vários professores em diversas escolas.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica traz em si um caráter reflexivo pautado pela interação. Tal processo requer dos sujeitos a sua inserção nas situações comunicativas reais. Por meio delas é que os homens desenvolvem práticas de letramento ou, melhor dizendo, multiletramentos.

Letramentos ou múltiplos letramentos, termos que se equivalem, é um conceito caro aos novos estudos do letramento que traz em sua acepção a ênfase na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das

práticas letradas (STREET, 2014). Nessa abordagem, letramento como prática social afigura-se como tese central. Isso, conforme Street (1984, 2014), Barton e Hamilton (1998), implica compreendê-lo como construções sociais e históricas, embebidas de crenças, valores e saberes, inscritas em relações de poder de diferentes ordens, as quais diferem no tempo e espaço, de uma cultura para outra, de um domínio social para outro, de um grupo social para outro (SILVA; ASSIS; BARLETT, 2013, 11).

Observemos que o conceito de letramento dialoga com a perspectiva de formação apontada por Freire (1995), na medida em que esses processos dizem de um posicionamento dos sujeitos envolvidos na interação verbal, bem como nos processos educacionais. Tal posicionamento requer uma capacidade de leitura que ultrapasse as palavras e as aparências que são tecidas no texto por meio de ideologias e formações discursivas. Logo, ler requer uma compreensão de mundo que ultrapassa as salas de aula e os muros da escola, mas relaciona-se intimamente com a cosmovisão que cada um vai construindo a partir de suas vivências e de suas leituras.

Já por projeto de letramento, entende-se

um conjunto de atividades de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir um outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “ escrever para aprender” e “ler para aprender” em ler e escrever para compreender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 72).

Mas quem decide o que é do interesse do aluno? Essa proposta então requer uma revisão das relações de poder no âmbito da escola. O diálogo é o ponto de partida, pois o interesse do aluno é o ponto de partida para a organização dos projetos. As atividades linguísticas estão, portanto, inseridas em práticas concretas de linguagem e de ações sociais. Os textos estudados são demandas das ações desencadeadas pelo projeto, logo se circunscrevem no projeto enquanto práticas reais de

comunicação. Ler e escrever deixam de ser tarefas escolares e relacionam-se com o engajamento social, em que os sujeitos buscam contribuir para mudar a sua realidade. “A implicação disso é ressignificação conceitual importante: ler e escrever são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo” (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 74).

O projeto de letramento se distancia das práticas conteudistas, que são frutos de uma escola conservadora, centrada no processo de repetição de informações, que gerava/gera a heteronomia, contribuindo pouco para a formação de leitores proficientes e escritores habilidosos. No entanto, tememos o risco de excesso de pragmatismos. Algumas teorias iluminam nessas práticas e nem sempre estão ligadas tão diretamente ao texto.

Por exemplo, compreender o gênero cordel e suas peculiaridades diz respeito diretamente ao domínio de alguns conteúdos que dificilmente necessitarão de um estudo sobre eles, como compreender o que são versos e estrofes, entender o que é um acróstico, etc. Estudos sobre a origem do cordel podem não aparecer como uma necessidade dentro do contexto de ação do projeto, nem mesmo dentro das situações comunicativas que ele envolve. Mas aprofundar em tais elementos pode levar o homem a compreender melhor a tessitura da poesia de cordel, bem como compreender melhor aspectos históricos da sociedade e do próprio gênero. Sem dúvida, o conteudismo não gera uma aprendizagem significativa, mas o pragmatismo minimiza as relações de ensino/aprendizagem. Não estamos afirmando que esse risco seja uma característica do projeto de letramento.

De fato, a proposta é bastante aberta, e os sujeitos definirão o grau de profundidade dos estudos. No entanto, caso o grupo tenha uma visão simplista dos conceitos, práticas e vivências realizadas, a metodologia requererá do mediador uma preparação e uma capacidade dialógica muito grande para que ocorram aprendizagens significativas e com a profundidade necessária, sem que este abuse do seu poder enquanto liderança do grupo, sem que seja autoritário ou desrespeitoso. Por outro lado, a construção de sentido e a curiosidade compõem a diversidade e a heterogeneidade tão presentes na sala de aula.

Tomando o cordel como objeto de estudo, é interessante pensar que seu lugar social pode ser reconhecido como espaço de fruição. Nesse sentido, uma possibilidade é que o trabalho

com esse gênero se resume a uma experiência estética. Uma segunda possibilidade é que o texto se torne mero pretexto para estudos dos temas tratados ou motivador para debates. Há, por fim a possibilidade de uma exploração do gênero, considerando o processo de enunciação e sua materialização. Nesse último caso, certamente, no cordel seriam reconhecidos outros papéis sociais, outras intenções e outros usos, como ocorrem no texto **Lei Maria da Penha**, em que o texto chega à hibridização (MARCUSCHI, 2008) por desempenhar sem prejuízos o papel de uma cartilha popular com o objetivo de conscientizar os cidadãos, em especial, as cidadãs, sobre os direitos da mulher e de informar e orientar minimamente sobre os recursos legais que garantem a proteção e a dignidade da mulher diante da violência doméstica.

Não seria possível, dada a riqueza que os projetos de letramento propiciam, estipular esse ou aquele uso do texto de cordel, uma vez que se trata de uma prática pedagógica que se orienta pela participação dos sujeitos envolvidos, sendo que a variedade de propostas, o aprofundamento dos estudos, as ações estão relacionados a essa participação, bem como aos eventos que cada planificação das ações pode trazer enquanto ações sociais – espaço concreto de aprendizagem e atuação na transformação de cada sujeito, aluno ou professor – e do grupo, da escola das comunidade ou da sociedade em geral.

O ensino da língua portuguesa em sua plenitude colabora para a construção da emancipação dos sujeitos, o que certamente não se reduz ao trabalho da língua portuguesa (SOARES, 2002) nem tampouco à escola, que se configura apenas como uma das instituições sociais que atuam na educação nas sociedades em geral. No entanto, é papel da instituição e dos professores contribuir para essa emancipação. O projeto de letramento atua no sentido de construir coletivamente processos emancipatórios possíveis dentro da cultura escolar, ainda muito marcada pela reprodutivismo. Embora o ensino de Língua Portuguesa, inserido no projeto de letramento, também se direcione para esse fim, ele é componente de uma construção maior: a formação integral do aluno.

Sem dúvida, o trabalho com o gênero cordel pode se inserir num projeto de letramento, mas sua realização e os procedimentos didáticos ocorrerão conforme a proposta de trabalho construída no coletivo de educadores e educandos. Constitui um material interessante na construção de práticas ínter e transdisciplinares como meio de formação integral dos

sujeitos. Várias possibilidades se apresentam como espaço de formação humana e de formação linguística. Não haveria, portanto, sentido em falar de modelos engessados de trabalho, pois não haveria coerência com a metodologia apresentada. No entanto, é interessante discorrer sobre a intertextualidade como aspecto dialógico importante para a formação linguística, sobre a autoria dos sujeitos que são cidadãos, cujas histórias se aproximam principalmente das dos alunos de classes populares, sobre o *continuum* entre oralidade e escrita, sobre o papel social de muitos textos que dizem diretamente das demandas sociais no cotidiano das pessoas, dentre outros aspectos.

## 5 Conclusão

O estudo do cordel, embora tenha sido apresentado numa perspectiva, aparentemente deôntica, configura-se como uma demanda para a formação do povo brasileiro, dada a riqueza que o texto representa inicialmente, por nascer da vida de pessoas simples, das classes populares, podendo romper com uma visão social de escrita em que somente são reconhecidos como autores sujeitos escolarizados e empoderados para essa ação. Por muitos anos, a escola deixou o sujeito num lugar de espectador dos processos de produção escrita, por acreditar numa visão linguística reducionista, que coincide com práticas autoritárias que reservava o mundo da escrita a uma pequena elite.

Hoje a democratização da informação possibilitada pelas NTIC's contribui significativamente para a mudança desse quadro. No entanto, historicamente, sujeitos da cultura ocidental, representados pelos nossos colonizadores e, em especial, os nordestinos, como legado, se impuseram ao longo dos anos, suplantando a negação desse espaço numa ação concreta, que se materializa no texto de cordel, que representa a literatura, a filosofia e a política que esses indivíduos constroem em seus entornos. Culturalmente esse grupo se impõe e deixa a cada dia, na simplicidade de seu cotidiano, um patrimônio. Uma forma de valorização desse material é a disseminação e a reflexão sobre como o cordel se organiza, sobre como utilizá-lo em suas pequenas "lutas" como denúncia, como expressão estética, e, mesmo como material para a conscientização popular.

Não é apropriado para nós traçarmos propostas ou modelos de trabalho com a literatura de cordel. No entanto, cremos que, após um trabalho significativo sobre gêneros textuais, é

produtivo pensar algumas das categorias numa perspectiva didática. O cordel foi escolhido enquanto um gênero na perspectiva de compreender quais seriam suas possibilidades pedagógicas para o ensino da língua, considerando as três propostas de didatização dos gêneros textuais apontadas acima: sequência didática, projetos de letramento e projeto didático de gêneros.

As três perspectivas se apresentam como alternativas para um trabalho capaz de compreender as experiências do homem com a língua de um ponto de vista mais profundo e científico ao considerar os avanços realizados pela Linguística em geral. Não há contradições, embora haja diferenças nas três propostas. Alguns poderiam compreender a proposta de Letramento como mais adequada ao Ensino Médio e à EJA (Educação de Jovens e Adultos), dado o grau de autonomia que é exigido dos estudantes e professores. No entanto, questionamos se a autonomia não pode ser construída no diálogo, na interação e no rigor dos compromissos firmados desde a infância. Já a ideia do projeto didático de gênero apresenta avanços em relação à sequência didática nesse item, sem perder a sistematização naquilo que é próprio do processamento do texto e de sua inserção no mundo.

Mas seria pertinente a todas essas propostas o trabalho com o gênero cordel? Ao final do texto, consideramos que, segundo a peculiaridade de cada proposta, é possível explorar sem superficialização o gênero. No entanto, penso que sua exploração não deve se restringir à ideia de leitura e escrita como habilidades pontuais, mas, como apontamos acima, na perspectiva de contribuir para o letramento de nossa sociedade numa perspectiva multicultural e engajada com as demandas de nosso tempo como, por exemplo, respeito à diversidade, democratização da informação e acesso aos direitos sociais.

Do ponto de vista linguístico, torna-se importante destacar que a ação do educador/professor de língua deve ser guiada pela compreensão desta enquanto ação sociodiscursiva, o que requer a compreensão do gênero de uma maneira mais viva e profunda. O texto materializado é o produto de um processo que incorpora um mundo real, de pessoas reais, com histórias e objetivos, nem sempre conscientes, nem sempre compartilhados, nem sempre éticos e sensíveis, mas humanos.

Isso requer “descongelar” os construtos teóricos e ressignificá-los numa dimensão menos idealizada e mais pragmática. Requer

também menos artificialização e mais realização; assim, um avanço nas três propostas demandaria a realização de eventos comunicativos. Estudar o cordel significa ler cordel, pensar cordel e escrever cordel. As atividades didáticas são estratégias que levam ao entendimento e à construção do conhecimento, mas o texto precisa se configurar como um evento linguístico que sairá dos cadernos e entrará na pauta de leitura de outros sujeitos: a organização de jornais, a construção de uma história em quadrinhos, a organização de um *blog*. No caso do cordel, pode ser interessante publicizar os cordéis produzidos pelos alunos num varal junto a uma feira local. Esse varal pode ser estendido no pátio da escola ou divulgado num *blog* para sua socialização, inclusive com aulas destinadas a sua leitura.

Aspectos como a intertextualidade, a história, o processo de enunciação e as peculiaridades do gênero – os temas, os versos, a rima, os interlocutores, as intenções, as estratégias, as marcas de oralidade e da língua popular – os suportes, as diferentes abordagens e construções linguísticas e estéticas, a ilustração são como um banco de possibilidades na elaboração de atividades que ampliam não somente as habilidades cognitivas, mas também os valores éticos, o domínio de conteúdos construídos pela ciência em diálogo com a cultura popular.

Que atividades seriam essas? Estão prontas, fechadas? Cabe a cada professor em condição de produtor do conhecimento pesquisar, selecionar e adaptar, elaborar – mas atuar como sujeito que interage e se compromete com esse processo, com esses sujeitos. Observa-se, pelos estudos, que esse gênero possibilita atividades de leitura, de reflexões linguísticas e de produção escrita e oral. Por meio dele, narrar, argumentar, expor sentimentos são caminhos que levam a uma reflexão sobre o texto, sobre a sociedade e sobre a vida.

Gostaríamos ainda de acreditar que a intervenção pedagógica para o trabalho com outros gêneros pudesse, na ação de qualquer professor brasileiro, provocar interação efetiva entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, essa reflexão propõe desconstruir a ideia de gênero, que muitas vezes movimentava a ação do professor, por meio do texto, tomado como objeto. O próximo passo é a construção da ideia de que o texto são vozes que são processadas, de forma complexa, antes de sua materialização e de que essas vozes continuam ecoando em outras enunciações, cujos produtos são novos textos. Esperamos ainda que, por meio de uma leitura dialógica, os homens possam se interpretar melhor, compreender melhor suas necessidades,

as necessidades do outro e, por fim, as necessidades que se impõem para uma vida social pautada na ética, na alteridade e na vida em comunidade. Trata-se da esperança de que a ação do professor, assim como a educação formal, possa cumprir a função de formar e transformar sujeitos rumo à emancipação.

## ABSTRACT

The paper presents the study of how the gender cordel (*string*) could contribute to language training for students of basic education. Their goal was to reflect on the relevance of gender to the formation of the individual reader and writer. It is believed that such readings and analysis can contribute to the discussion of some methodological processes (didactization) in portuguese language teaching regarding the formation of the subject as a reader and writer.

Keywords: Enunciation. Cordel. Didactization. Genre. Literacy.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz (Org.). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, Revista de Linguística (UNESP, Online), São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto cordel, discurso político e divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. Visão de conjunto. In: BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p. 113-135; 157-181.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município brasileiro**, 2012. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Dorotea%20Frank%20Kersch%20%E2%80%93%20UNISINOS%20e%20Ana%20Maria%20Mattos%20Guimar%C3%AAs%20%E2%80%93%20UNISINOS.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de gêneros. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: projetos pedagógicos de gênero nos domínios do argumentar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 17-37.

MENDES, Simone. Entre o factual e o ficcional: a construção (pré)discursiva do *ethos* em um cordel de acontecimento. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. esp., p. 83-97, jan./jul. 2012.

MILLER, Carolyn R. **Estudo sobre gênero textual, agência e tecnologia**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009, p. 19-58.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 60-83.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; BARTLETT, Lesley. Letramento e identidade: questões em estudo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 9-22, 1º sem. 2013.

SIMPATIA, Tião. **Lei Maria da Penha em cordel**. Fortaleza (CE): Armazém da Cultura.

SOARES, Magda, **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 95.

CORDEL ENCANTADO. Direção: Amora Mautner e Ricardo Waddington. Criação: Dica Rachid e Thelma Guedes. Rede Globo de Televisão. 1081i HDTV, 2011. Son., color.

O LOBISOMEM e o coronel (Animação). Produção: Elvis K. Figueiredo e Ítalo Cajueiro. Distrito Federal: Brasília, 2002. son., color., 10 min.

Recebimento: 21/11/2016

Aceite: 15/12/2016

# SARAUS CONTEMPORÂNEOS: A IMPORTÂNCIA DOS SARAUS COMO ESPAÇO POLÍTICO DE SOCIALIZAÇÃO

Fransuelen Geremias Silva

Leila Maria Ribeiro Radic

Mateus Gomes da Silva

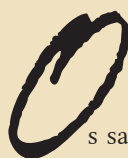
Paulo Marcus Oliveira Fonseca

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Graduanda em Direito pela Faculdade Mineira de Direito e em Letras pelo Instituto de Ciências Humanas.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Graduanda em História (Bacharelado) pelo Instituto de Ciências Humanas.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Graduando em História (Licenciatura) pelo Instituto de Ciências Humanas.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Graduando em Geografia (Licenciatura/Bacharelado) pelo Instituto de Ciências Humanas.



## *Resumo*

s saraus podem ser definidos como reuniões de pessoas que têm algum vínculo com a arte e com a cultura, sendo essas reuniões, muitas vezes, de caráter informal. O objetivo deste estudo é entender qual a importância dos saraus como espaços políticos de socialização e como podem influenciar na construção do pensamento político do indivíduo. Para isso, tomou-se como campo de investigação o “Sarau Luiz Estrela”, na cidade de Belo Horizonte, em outubro de 2015. Os resultados mostram que nos saraus ocorrem trocas de ideias entre os participantes, e, assim, esses eventos podem exercer uma forte influência no pensamento político, inclusive através dos diálogos que podem ser estabelecidos entre a literatura e os problemas vivenciados pela sociedade. Ainda nessa perspectiva, os indivíduos alimentados pelos saraus acabam rompendo com o automatismo da vivência política, construindo assim um pensamento mais crítico sobre assuntos da sociedade.

Palavras-chave: Cidadania. Democracia. Literatura. Saraus. Socialização.

Tanto em pintura como em música e literatura, tantas vezes o que chamam de abstrato me parece apenas o figurativo de uma realidade mais delicada e mais difícil, menos visível a olho nu. (LISPECTOR, Clarice. 1999, p. 31)

## 1 Introdução

Este trabalho tem como tema os saraus contemporâneos. Buscamos entender qual a importância dos saraus como espaço político de socialização e como estes podem ser usados para a reflexão do indivíduo político, organizando contribuições artísticas diferentes para um único tema.

O objetivo principal é descrever a prática do sarau e sua importância como espaço político de socialização. Ao lado desse objetivo, buscamos: conhecer o trabalho de um sarau na cidade de Belo Horizonte; entender o mecanismo de produção desses eventos através de entrevistas e observação *in loco* e examinar a importância dos saraus na formação sociopolítica da comunidade à qual pertencem.

A intenção dos autores, ao trabalhar a temática “a importância dos saraus como espaço político de socialização”, é analisar uma das formas de manifestação da sociedade, em especial cidadãos que querem conquistar direitos de participação ativa na política. Esses saraus acontecem informalmente, através da música, da dança, da poesia, da literatura, entre outras formas de expressão artística. Ressaltamos também a importância da temática abordada para os jovens acadêmicos, na construção de uma visão crítica e analítica sobre a política atual da nossa sociedade.

Na prática do nosso trabalho, identificamos um sarau em Belo Horizonte, o Sarau Luiz Estrela, para podermos recolher diretamente os materiais relativos a esse tipo de manifestação. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários semiestruturados e gravações. Visitamos o Sarau Luiz Estrela no dia 23 de outubro de 2015, na cidade de Belo Horizonte, onde 14 pessoas foram entrevistadas. A partir disso, foi feita análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas e gerados gráficos.

## 2 Saraus literários

O sarau é uma reunião de pessoas que tem algum vínculo com a arte e a cultura, expressando ali suas obras, ideias, pensamentos, dentre outras coisas. De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem. O sarau também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos, não se restringindo apenas a um tema. Prioritariamente, o sarau tem uma organização marcada pela informalidade, sendo essa característica algo motivador para várias pessoas. Em termos de inspiração, o sarau pode exercer grande influência, ao motivar as pessoas a criarem ou expressarem algum tipo de arte. Além disso, desenvolve um grande papel na promoção da arte para a sociedade, uma vez que há muitos saraus abertos ao público. Pode promover também a interação entre artistas e grupos artísticos, como faz o Sarau Complexo (2009), ao expor em seu *blog* contatos de vários grupos artísticos e artistas da região do Distrito Federal, além de promotores, produtores e pessoas interessadas em arte.

Sabe-se que se trata de uma prática que teve seu auge em momento anterior ao atual, conforme nos lembra Sergl (2013) ao discorrer sobre os saraus no período imperial brasileiro:

As reuniões familiares com intuito artístico ganham força no Brasil Imperial, sobretudo, para apresentar os dotes musicais das moças... as oportunidades que possuíam as mulheres de realizar uma aproximação aos círculos de música ou às academias de arte estavam bastante dificultadas pelo fato de que as atividades artísticas eram, nesse momento, consideradas somente aos homens. (SERGL, 2013, p. 3)

Não existe um local específico e único para a realização de um sarau. Este pode ser realizado em qualquer local, como varandas, pátios, salas ou quartos, dentre outros. Sérgio Vaz nos mostra um exemplo de local em sua entrevista a Lucía Tennina:

O espaço que o Estado deixou para nós é o bar, aqui não tem museu, não tem teatro, não tem cinema, não tem lugar para se reunir, e o bar é o nosso centro cultural, onde as pessoas se reúnem para discutir os problemas do bairro, aonde as pessoas vêm se reunir depois do trabalho, onde as pessoas se reúnem quando vai jogar

bola, ou quando é um aniversário, se reúnem para ouvir e tocar samba, então o bar é a nossa ágora, a nossa assembleia, o nosso teatro, tudo, a única coisa que o Estado deixou para nós foi o bar, então a gente ocupou o bar. É só isso o que a gente tem, então, é isso o que vamos transformar (TENNINA, 2013, p. 12).

Segundo Lucía Tennina, “a palavra sarau não é recente. Diversas músicas, romances, cartas, crônicas e memórias do século XIX, da Europa e da América, fazem referência a essas luxuosas reuniões de amigos” (2013, p. 11). O sarau também costuma ser feito à noite ou no fim da tarde. Cabe lembrar, conforme observa a autora, que o “termo sarau deriva etimologicamente do latim *serum*, que significa “tarde”, período em que se davam os encontros” (2013, p. 11).

Os saraus, assim como outras tantas formas de manifestações artísticas, ganham prestígio na sociedade, sendo esse prestígio, muitas vezes, derivado da condição (econômica e social) de seus frequentadores. Em São Paulo, no início do século XX, um dos mais famosos saraus era o realizado no salão da Villa Kirial.

O salão da Villa Kyrial, que, provavelmente, foi o berço do ‘nascimento’ da semana de 22, era um dos mais importantes da época para os artistas paulistas. A chácara do gaúcho José de Freitas Valle, que foi para São Paulo para estudar Direito, era, na década de 1910, ponto de muitos artistas, e também o local onde se organizavam saraus literários, audições musicais, banquetes e ciclos de conferências dos quais participavam Lasar Segall, Guilherme de Almeida, Blaise Cendrars, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, dentre outros (SILVA apud TENNINA, 2013, p. 11).

Atualmente os saraus têm sido reinventados, podendo ser instrumento até mesmo das escolas, que tentam promover, através destes, uma maior interação da comunidade escolar, de forma mais criativa. Um desses exemplos pode ser encontrado nos estudos de Antônio Luceni dos Santos (2010), onde é demonstrada a utilização dos saraus na Escola Municipal de Educação Básica em Araçatuba, SP.

## 2.1 Cidadania e democracia

A cidadania é elemento essencial para o exercício da democracia. Tanto que aquela se tornou alvo principal da Constituição de

1988, devido à sua relevância para a construção de um Estado Democrático de Direito. Mas o que seria cidadania? O autor que mais se dedicou aos estudos da cidadania na modernidade, Marshall, desenvolveu várias dimensões desta, propondo que cidadania plena é ter exercício de direitos civis, políticos e sociais. Influenciado pelos estudos de Marshall, um pertinente conceito de cidadania é muito bem enunciado por Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis, é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY, 2015, p. 9-).

Os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais são direitos fundamentais que devem ser compreendidos como um todo indivisível (MAGALHÃES, 1997, p. 95-96). Por isso o fenômeno cidadania é complexo e histórico, exigindo muito mais do que uma simples garantia de direitos e deveres no papel e a sua efetividade somente se concretizará com a prática constante do cidadão em prol da ampliação e garantia de todos esses direitos. Além disso, seu conceito varia no espaço e no tempo. Aquilo que se conceitua como cidadão no Brasil não necessariamente será o mesmo em outro país, devido a construções históricas distintas. Assim como vem sendo alterando ao longo dos anos o conceito de cidadania no Brasil, com a abertura de maior ou menor do *status* de cidadão e de participação política dos diferentes grupos sociais (por exemplo, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto somente em 1932).

Diante disso, observa-se que a instauração e a ampliação da cidadania nos países se dão por processos de lutas sociais que, a fim de garantir uma cidadania plena e ativa, dado que os direitos conquistados não são totalmente concretizados, promovem a verdadeira participação dos membros da sociedade para a manutenção do Estado Democrático de Direito, no qual todos participam do governo e dos controles estatais.

Efetivamente, com o Estado Democrático de Direito, concretizado no Brasil a partir do fim da ditadura militar, conseqüentemente, com a Constituição da República de 1988

(KNEIPP, 2013, p. 171), busca-se uma maior participação da população na esfera pública. A sociedade é incluída na participação da organização estatal, como pode ser observado no art. 205 da Constituição Brasileira de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estado Democrático só funcionará se a população participar da sua gestão. A cidadania deve ser exercida cotidianamente, tanto no debate sobre a gestão pública, quanto na conquista e manutenção dos direitos fundamentais, pois o Estado Democrático de Direito se caracteriza pela construção, por parte do cidadão, de seu próprio modelo econômico e social, não oferecendo nenhum modelo padrão como nas outras Constituições.

Por isso, é pertinente destacar que a participação na manutenção da coisa pública pode se dar por simples compartilhamentos comunitários literários, como os saraus urbanos, nos quais as pessoas, expressando-se por meio da literatura, geram discussões a respeito das preocupações e necessidades dos cidadãos e estimulam os anseios e o imaginário destes; interroga, revela e interpreta a condição humana, rompendo o horizonte de expectativa, não se conformando com a realidade política e social existente. Nessa perspectiva, os saraus ganham grande importância e espaço para o fortalecimento do indivíduo político e sua participação na manutenção do Estado, pois utilizam a literatura como possibilidade de dialogar com os problemas da sociedade, e, conseqüentemente, com as soluções.

## 2.2 Os saraus como exercício da cidadania

Os saraus são capazes de alimentar o sentimento de identidade da sociedade e de despertar no indivíduo, através da literatura, novas interpretações sobre os problemas e necessidades sociais. Esses encontros ampliam o conhecimento e criam discussões sobre a coisa pública, despertam valores e interesses dos membros da sociedade, ampliam os horizontes e rompem com o automatismo de vivência política dos indivíduos, que, muitas vezes, restringem sua participação no espaço público ao momento eleitoral, na escolha dos representantes políticos.

Assim, os saraus promovem uma verdadeira educação cidadã

através da literatura. Como defende Antonio Candido (2011, p. 177), “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação”. A ficção e a poesia configuram-se como veículo muito importante para demonstrar o que a sociedade preconiza, ou que considera prejudicial, no qual o leitor ou escritor consegue se encontrar ou expressar, para o público, aquilo que pensa e sente, baseando-se na sua cultura e no mundo em que vive.

Dessa forma, durante as manifestações artísticas nos saraus, nas quais atores sociais reconhecem o desejo comum de transformar os caminhos de suas vidas, muitos se apropriam da literatura para transmitir, denunciar, apoiar ou combater as ações ou problemas da sociedade em que vivem, uma vez que “a literatura (assim como a poesia) é uma vasta metáfora que interroga, recria, revela, interpreta, compreende, narra a condição humana” (LIMA, 1998, p. 47).

De modo geral, os participantes dos saraus utilizam a palavra para além das relações sociais, buscando, de maneira estética, manifestarem-se a respeito do mundo que observam e investigam, como cidadãos sensibilizados, permitindo, assim, um ataque às opressões e desigualdades dos indivíduos que geram discussões que caminham em direção à participação política.

Cada sociedade cria as suas próprias manifestações ficcionais e poéticas de acordo com seus impulsos, suas crenças, seus sentimentos, suas normas, a fim de fortalecer e expressar cada uma a presença e atuação deles (CANDIDO, 2011, p. 177). Por isso, os saraus ganham tamanha importância na construção e manifestação da coisa pública no Estado Democrático. Os cidadãos, ao se reunirem e se manifestarem a respeito da própria realidade que vivenciam e buscarem levantar e propor soluções para os problemas enfrentados, tanto no espaço público quanto no privado, realizam uma verdadeira atividade política partilhada e participativa de atuação social.

Segundo Antonio Candido, ao analisar a literatura, é possível encontrar três faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178).

O efeito da literatura perpassa os três aspectos. Como construção de objetos autônomos com estrutura e significado, pois o narrador ou o poeta constrói uma realidade no discurso a partir do mundo que o cerca. Este é capaz de se sensibilizar diante das palavras e as dispõe de um modo organizado, a fim de que se possa comunicar e se expressar com o mundo e no mundo.

A defesa que se faz é de que a literatura é uma forma de expressão também das emoções e do mundo dos indivíduos. Os personagens das narrativas são verdadeiras provocações da sociedade. Como confessa Jorge Luis Borges, em sua última entrevista, concedida em julho de 1985 ao jornalista Roberto D'Ávila: “Não criei personagens. Tudo o que escrevo é autobiográfico. Porém, não expesso minhas emoções diretamente, mas por meio de fábulas e símbolos. Nunca fiz confissões. Mas cada página que escrevi teve origem em minha emoção” (BORGES, 1985).

Além disso, ela é uma forma de conhecimento capaz de ampliar os horizontes de mundo e formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Vale dizer, do ponto de vista histórico, que o simples ato de ler já serviu de ameaça à elite, no passado, que era contra a mudança de classes, como relata o reacionário Mr. Flosky em *Nightmare Abbey*, do romancista inglês Peacock, citado por Osvaldo Coggiola (2015, p. 316): “Como podemos ser felizes se estamos rodeados por um povo que lê?”. A leitura e a escrita são grandes fontes de informação, formação, conhecimento e criticidade, necessários à atuação cidadã, participativa e transformadora da realidade.

André Luiz Mesquita (2008), em sua dissertação de mestrado, **Insurgências poéticas: arte ativista e ação coletiva** (1990-2000), analisa a convergência entre arte e ativismo político, e nos mostra que o ativismo, aqui entendido como ação que visa a mudanças sociais e/ou políticas, encontra na arte uma base criativa para a atuação social. Segundo o autor:

Movimentos sociais, arte ativista e coletiva constituem e produzem novas esferas públicas, dependem de experiência e da organização de zonas alternativas de liberdade de expressão. É nessa direção que essas práticas podem inverter os espaços existentes e trabalhar com outras identidades e sociabilidades, criando o que Oskar Negt e Alexander Kluge denominaram de “contra-esfera pública” ou de “esfera pública de oposição” – a esfera que se transforma e se amplia como fábrica do político (MESQUITA, 2008, p. 11).

Concebemos que os saraus proporcionam, através da literatura, engajamentos com a política de forma humanitária, ou seja, sensível ao universo social. Disso resulta uma literatura empenhada com as posições políticas, sociais, éticas e até mesmo religiosas. Nesse processo, os participantes se deparam com os direitos e deveres que organizam a sociedade e, conseqüentemente, fortalecem o sentimento de identidade nacional a fim de legitimá-los, através do ato de leitura de literatura ou poesia compartilhada ou como escritores que interrogam a natureza e a própria existência cidadã.

### 3 Metodologia

Para a realização de nosso estudo, buscamos dar voz aos participantes da prática que procurávamos conhecer. Identificamos um sarau em Belo Horizonte para podermos recolher diretamente dados relativos a esse tipo de manifestação. Para isso, foram utilizados questionários semiestruturados e gravações a respostas dos participantes. No dia 23 de outubro de 2015, participamos de um dos momentos do Sarau Luiz Estrela, quando o grupo iria apresentar-se na região central da capital mineira. Foram entrevistadas 14 pessoas.

Chegamos ao local com antecedência para observarmos como era a organização do local e qual a frequência de pessoas que por ali passavam. Era uma sexta-feira, e o público crescia na medida em que o tempo ia passando, chegando a um total estimado de 50 pessoas.

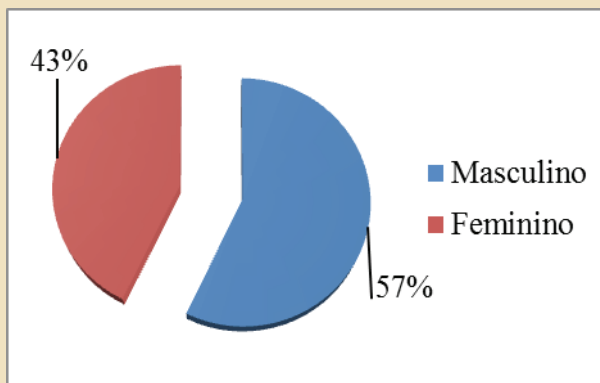
O questionário era composto por cinco questões fechadas, que previam informações dos entrevistados sobre o nível de frequência, hábitos de leitura e a participação em saraus. Havia ainda três perguntas abertas que pediam que os entrevistados falassem três palavras ou expressões que lhes viessem à cabeça sobre três temáticas, a saber: sarau, leitura e política/arte.

### 4 Análise dos dados

#### 4.1 Visões gerais dos participantes entrevistados

Por meio da entrevista feita com 14 participantes, foram produzidos gráficos que nos ajudaram a entender melhor o funcionamento de um sarau como centro de exercício político e experimentação artístico-cultural e a compreender a maneira como são construídos ali cidadãos ativos.

GRÁFICO 1 – Sexo

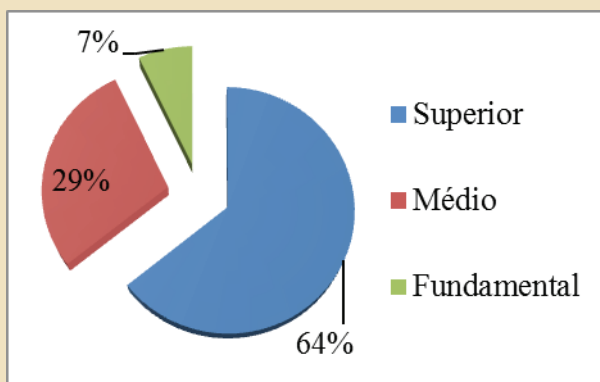


Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

Através da análise do GRÁFICO 1, acima, identificamos que o público em saraus é bem equilibrado quanto ao gênero (57% dos entrevistados eram do sexo masculino, e 43%, do feminino).

Grande parte do público (64%) está cursando ou tem ensino superior completo, conforme se comprova no GRÁFICO 2, a seguir:

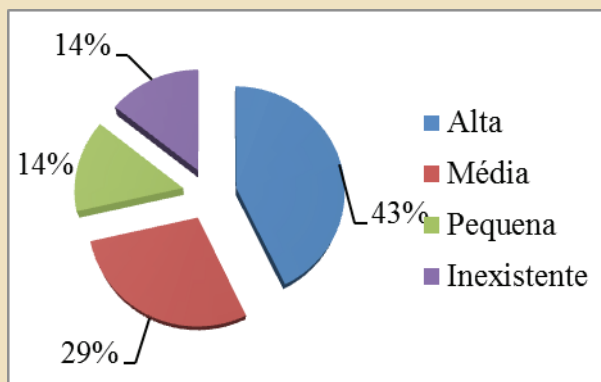
GRÁFICO 2 – Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

Quando questionados sobre a sua frequência a saraus, 43% dizem estar sempre presentes, acompanhados pelos que vão de vez em quando (frequência média) ou que começaram a ir recentemente, que são 29%.

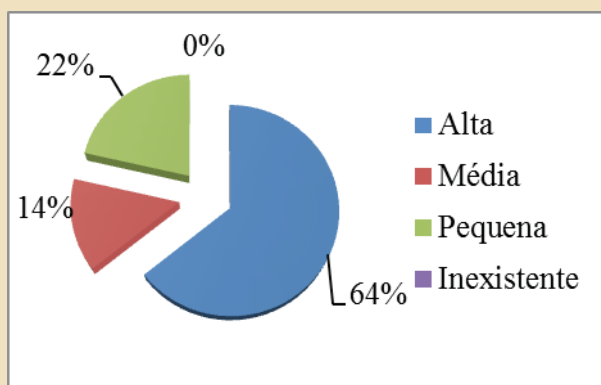
GRÁFICO 3 – Frequência a saraus



Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

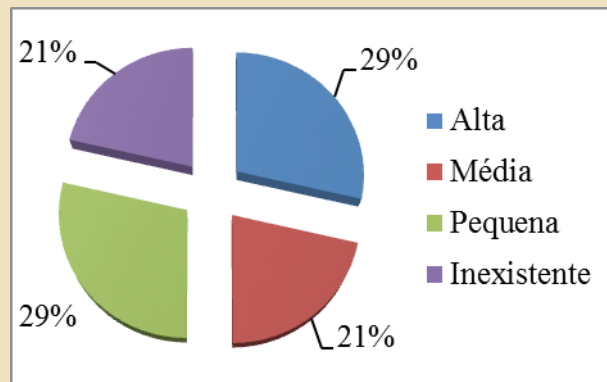
Tomando dimensões importantes para nosso estudo, criamos níveis de frequência de algumas leituras e, a partir da entrevista,

GRÁFICO 4 – Frequência de leitura literária criamos gráficos como os que se seguem.



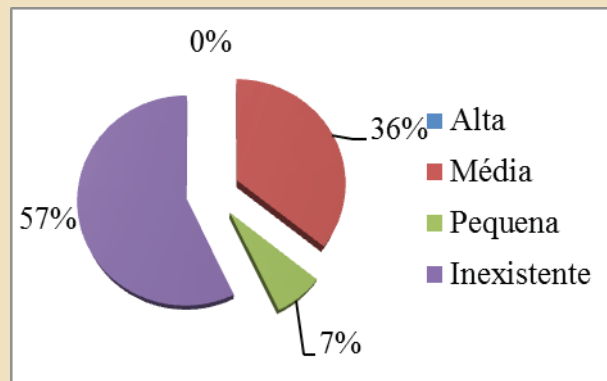
Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

GRÁFICO 5 – Frequência de leitura jornalística



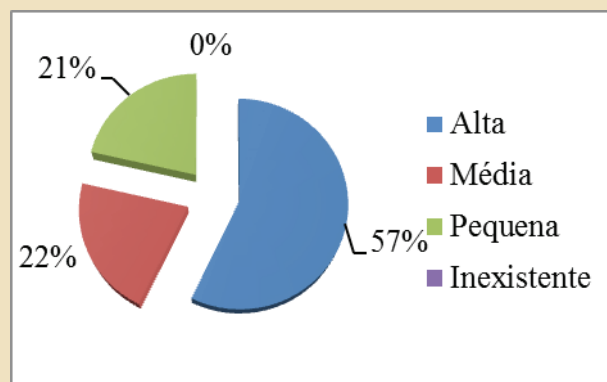
Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

GRÁFICO 6 – Frequência de leitura religiosa



Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

GRÁFICO 7 – Frequência de leitura científica



Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

Como decorrência disso, percebemos que os participantes do sarau se utilizam das leituras científica e literária regularmente. Alguns entrevistados que estão cursando o ensino superior afirmam que só leem artigos científicos porque são obrigados,

mas que eles acrescentam muito para a formação de indivíduo bem informado. Isso é diferente do que pensam sobre a leitura jornalística. Segundo eles, muitas vezes a notícia sofre manipulações pela mídia. Sobre a leitura literária, dizem que lhes dá prazer além de ajudar na criação e apresentação de poesias no próprio sarau. Sobre a leitura religiosa, muitos não se sentiam bem ao responder, dizendo não participar de nenhuma igreja, o que dá números altos de infrequência desse tipo de leitura: 57%.

### Análise dos dados discursivos

As últimas três perguntas do questionário utilizado demandavam aos sujeitos da pesquisa que dissessem as três primeiras palavras ou expressões que viessem a sua mente quando pensavam em leitura, sarau e arte e política.

Com base nas respostas coletadas, buscamos categorizar os elementos linguísticos mais recorrentes, o que resultou nas evidências recolhidas nos quadros a seguir, provindos de livres associações de ideias dos entrevistados. Tais quadros revelam um conjunto de concepções relacionadas aos objetos discursivos abordados.

QUADRO 1 – O que a leitura propicia

A leitura propicia	Imaginação
	Conhecimento
	Viagens sem sair do lugar
	Expansão mental
	Comunicação
	Criatividade
	Fraternidade
	Prazer
	Liberdade
	Ilusão

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

QUADRO 2 – O que a leitura requer

A leitura requer	Dedicação
	Entrega
	Criatividade
	Fantasia

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

QUADRO 3 – Referências de expressão artística literária

Autores	Carlos Drummond de Andrade
	Guimarães Rosa
	Fernando Pessoa

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

A análise das categorias das palavras referidas à leitura no âmbito do sarau sugere o seguinte:

Nos conceitos relativos ao que a leitura propicia, encontram-se duas vertentes:

- a) Uma vertente de lazer e evasão, indicada pelas expressões imaginação, viagens sem sair do lugar, criatividade, prazer, ilusão.
- b) Uma vertente de amadurecimento ético e de conhecimento, indicada pelas expressões conhecimento, expansão mental, comunicação, fraternidade, liberdade.

Nos conceitos relativos ao que a leitura propicia ou requer, encontramos um sentido de: concentração, entrega, “criatividade” e “fantasia”.

Os frequentadores classificaram o sarau como uma expressão de arte, como pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 4 – O que o sarau propicia

O sarau propicia	Movimento
	Expressão
	Dança
	<i>Performances</i>
	Música
	Poesia
	Liberdade

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

QUADRO 5 – O que o sarau requer

O sarau requer	Espontaneidade
	Expressão
	Improvisação
	Composição
	Música
	Poesia

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

Os frequentadores classificaram o sarau como uma expressão de política, como pode ser observado no Quadro 6.

QUADRO 6 – O que o sarau propicia

O sarau propicia	Ocupação
	Política
	Didática
	Interação
	Crítica
	Ideologia
	Falatório
	Cumplicidade

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

QUADRO 7 – O que o sarau requer

O sarau requer	Ideologia
	Interação
	Resistência
	Humanidade
	Passado
	Cumplicidade
	Simplicidade

Fonte: Elaborado pelos autores (dados do questionário – 23/10/2015).

A análise dos dados referentes ao sarau sugere o seguinte:

- 1) Nos conceitos relativos ao sarau como expressão artística, seja no que este propicia, seja no que requer, encontramos significados relativos à criatividade, livre expressão de sentimentos, interpretação e *performance*, mas sem nenhuma ligação com engajamento político ou ético.
- 2) Nos conceitos relativos ao sarau como expressão política, seja no que este propicia, seja no que requer, encontramos significados fortes de engajamento, ação e ideologia.

Não está claro por que existe uma diferença tão marcada entre as categorias de palavras utilizadas nos dois contextos de arte e política.

Uma possível hipótese é que os participantes tenham identificado a leitura como uma atividade intimista, de reflexão criativa, mas pessoal e de crescimento individual. Ao contrário, o sarau representaria um momento de ação coletiva, espontânea e extrovertida, na qual a política se transforma em ação concreta.

## 5 Considerações finais

A partir dos dados coletados, foi possível conhecer e entender a importância dos saraus como espaço político de socialização. Conhecemos através dele diversas formas de manifestação artística, as quais visam atingir objetivos de grande valor para a sociedade. O sarau é local onde os cidadãos que querem conquistar direitos de participação ativa na política se descobrem. Os frequentadores consideram o local como lugar onde podem ser quem realmente são, lugar onde podem

declamar suas próprias poesias e conhecer obras de autores famosos que não despertavam interesse até então, ou mesmo conhecer poesias dos outros indivíduos ali presentes. Sendo assim, o sarau se manifesta como um local capaz de estimular o contato entre os indivíduos e a arte. Através desse contato com a arte, em especial a leitura, esses indivíduos acabam se informando e criando posições políticas relativas ao seu tempo e aos problemas sociais enfrentados.

## ABSTRACT

Cultural gatherings may be defined as meetings of people interested in arts and culture. These gatherings are often quite informal. The objective of this study is to understand the importance of cultural gatherings as political spaces for socialization and how they can influence the construction of the political thinking of any individual. In order to achieve this objective, a field research has been realized in the "Sarau Luiz Estrela", in the town of Belo Horizonte in October 2015. Results show that ideas are exchanged between the participants to such gatherings and thus they may exercise a strong influence on political thinking, also through the dialogues that may be established between literature and the problems experienced by society. Still in this perspective, people feeding themselves on gatherings end up breaking with the automatism of their political existence, building up a more critical thinking on social issues.

Keywords: Citizenship. Democracy. Literature. Cultural Gatherings. Socialization.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 63-88.

BORGES, Jorge Luís. **Entrevista concedida ao jornalista Roberto D'Avilana**, Buenos Aires, 1985. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/533-a-ultima-entrevista-de-jorge-luis-borges/>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

KNEIPP, Bruno Burgarelli Albergaria. A evolução dos paradigmas de estado e seus aspectos econômicos. In: ALVES,

Cândice Lisbôa; MARCONDES, Thereza Cristina Bohlen Bitencourt (Org.). **Liberdade, Igualdade e Fraternidade: 25 anos da Constituição Brasileira**. Belo Horizonte: D'Plácido Editora, 2013. p. 159-174.

LIMA, Ana Paula Paschoal Pinto. Reflexões e implicações sobre o Direito à Literatura. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO, 10., Jacarezinho. **Anais...** UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. ISSN-18083579. p. 655-662.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 31.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Poder municipal: paradigmas para o estado constitucional brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997. p. 95-106.

MESQUITA, André Luiz. **Insurgências poéticas: Arte Ativista e Ação Coletiva (1990-2000)**. 2008. 429 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 429.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 592.

**Projeto Sarau Complexo**. Disponível em: < <http://evitandoplagio.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 42. Brasília, jul./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231640182013000200001&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231640182013000200001&lang=pt)>. Acesso em: 6 out. 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001. p. 131.

DOS SANTOS, Antonio Luceni. **A presença de saraus de poesia na rede municipal de ensino de Araçatuba como forma de resgate da oralidade literária**, 2010. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/7/ENSINODEARACATUBACOMOFORMADERESGATEDA.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

Recebimento: 05/08/2016

Aceite: 28/09/2016

# INTERACIONISMO DISCURSIVO: RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Zeneide Resende de Sousa Carvalho

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Doutoranda em Linguística e língua portuguesa. Professora na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).



## *Resumo*

foco deste artigo é apresentar uma reflexão teórico-prática sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e a abordagem sociodiscursiva bakhtiniana nos estudos de gêneros discursivos a partir da análise do texto “Piscina”, de Fernando Sabino, visando averiguar, especialmente, os aspectos que constituem a “arquitetura interna dos textos”, enfatizando a infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal, com base em Bronckart (1999), e a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica, no que se refere aos gêneros de discurso, o que se fará à luz da exposição das pesquisadoras Brait e Pistori (2012). Os teóricos que fundamentarão esta análise são, além dos já citados, Apotheloz (1995), Koch (2002), Pisciotta (2003) e Bakhtin (1988a). A análise evidenciou que o texto “Piscina” ancora partes da estrutura de um “folhado”: infraestrutura geral do texto, comprovada pelo plano geral do texto, em que é possível encontrar, na sequência narrativa, as partes estruturais, como nos dois primeiros parágrafos que iniciam com “Era uma esplêndida...”, na linha 1 e “Diariamente desfilavam...”, na linha 5, tem-se marcada, a Situação inicial; os mecanismos de textualização estão presentes através da conexão, coesão nominal, como também é possível constatar a forma composicional do texto no gênero do discurso.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Infraestrutura do texto. Mecanismos de textualização. Abordagem sociodiscursiva bakhtiniana. Gêneros discursivos.

## 1 Interacionismo Sociodiscursivo

Bronckart (1999) aborda os fundamentos teóricos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo com base no trabalho de Vygotsky, que surge com o seu texto-fundador *La signification historique de la crise en psychologie*, mas denominado por Bronckart *La crise* (1927/1999), o qual permite visualizar que as noções sobre o tema em discussão partem de um projeto científico, em que Vygotsky teve como propósito “uma análise do estatuto das diferentes escolas” de Psicologia “e de suas relações com as outras ciências humanas”, a partir da elaboração de “um programa teórico e metodológico”, (BRONCKART, 1999, p. 24) do qual ele só “pôde desenvolver parte restrita” (p. 27). Segundo Bronckart, Vygotsky salienta que a Psicologia tem “lugar de respaldo no campo das ciências humanas”, tendo em vista o seu confronto “à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano” (p. 24).

Mesmo reconhecendo a importância da Psicologia, tendo lançado as bases do verdadeiro questionamento dessa disciplina - suas pesquisas revelem uma fecundidade inquestionável -, o avanço do trabalho de

Bronckart (1999) enfrenta grandes dificuldades teóricas e metodológicas, tais como: 1) a que se refere à (s) unidade(s) de análise da psicologia (p. 28); 2) a que “se relaciona a delimitação e a articulação da ordem do social e da ordem do psicológico” (p. 29); 3) “refere-se ao estatuto a atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações” (p. 30). Diante dessas controvérsias, na visão de Bronckart, “para atingir os objetivos específicos definidos por Vygotsky”, a Psicologia deve passar por reformulações, deve “sair de si mesma” ou ainda “rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (p. 30). O referido projeto reúne princípios básicos condensados em um *Manifeste* elaborado por Bronckart, Clémence, Schneuwly e Schurmans (1996, cf. BRONCKART, 1999, p. 31). Então, depreende-se que o Interacionismo Sociodiscursivo parte do olhar científico da Psicologia com enfoque nas ações humanas, em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas.

Este artigo, como objetivo específico, propõe analisar dois dos três estratos da infraestrutura geral do texto – o seu “folhado” – e os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal,

com base em Bronckart (1999) e Apotheloz (1995 apud KOCH, 2002), com base na abordagem sociodiscursiva bakhtiniana, de estudos de gêneros discursivos: apresenta-se a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica, à luz da exposição das pesquisadoras Brait e Pistori (2012), a partir da análise do texto “Piscina”, de Fernando Sabino.

Para Bronckart (*op.cit.*, p. 119), a organização de um texto se dá como um “folhado textual”<sup>1</sup> constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, o que o autor considera como níveis de análise que atendem à necessidade metodológica de explicar a trama complexa que envolve a organização textual e, ainda, o caráter hierárquico de qualquer organização textual. Dessa trilogia pretende-se explorar apenas os dois primeiros eixos, como mencionado acima, sobre os quais se apresentam algumas noções.

A infraestrutura geral do texto, primeira camada do “folhado”, é o nível mais “profundo” e dispõe dos seguintes itens: do plano mais geral do texto, dos tipos de discurso que comporta, das modalidades de articulação entre estes tipos de discurso e das sequências que nele eventualmente aparecem. Esses são os pontos básicos para a análise da arquitetura interna dos textos, segundo Bronckart (p. 120).

O plano geral ou planejamento de um texto, enfatiza bem o autor, pode assumir formas extremamente variáveis; os tipos de discursos designam os diferentes segmentos que o texto comporta, como também, dito com outras palavras, são formas de organização linguística em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais; articulações entre tipos de discurso podem tomar diferentes formas, como é o encaixamento de segmentos de discurso direto num segmento de narração, exemplificado pelo travessão; sequência designa modos, de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, os modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto - sequências narrativas, explicativas, argumentativas, *etc.*<sup>2</sup>.

O autor assegura que o plano geral ou planejamento de um texto pode assumir formas extremamente variáveis, veja-se como Mattos (2003, p. 68-69), em sua pesquisa intitulada “O texto dissertativo opinativo: um modelo de representação mental”, apresenta as categorias que hierarquizam os textos com

1 Corresponde à metáfora de *feuilleté* (folhado), termo introduzido por S. Haller em seu “Mémoire de licence” (1995) dedicado ao “folhado enunciativo”.

2 Ver Bronckart, 1999, p. 120, 121, 249, 251 e 252.

esquema argumentativos: 1) Opinião inicial; 2) Argumentos; 3) Opinião principal; 4) Conclusão. Seguindo o mesmo raciocínio, Pisciotta (2003) aconselha para o estudo do texto “Piscina”, por se tratar de uma sequência narrativa, considerar-se, primeiramente, o aspecto da superestrutura do gênero narrativo, em que devem ser destacadas as partes (categorias): situação inicial, complicação, ação, resolução, situação final, avaliação moral. (PISCIOTTA, 2003, p. 113).

Dessa forma, observam-se as possibilidades de variação dos aspectos estruturais da narrativa, quanto à infraestrutura geral do texto, partindo do plano geral, como também os aspectos que são comuns, como se vê na classificação dos autores supracitados, para quem estes pilares estruturais estão para sequências narrativas, sobretudo, mas também para outros tipos.

Os mecanismos de textualização, a segunda camada do folhado, são articulados à progressão do conteúdo temático. Eles dizem respeito à:

cadeia de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo de diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto. (BRONCKART, 1999, p. 259-260).

Percebe-se que esses mecanismos retratam a linearidade do texto, explicitando, com vistas ao destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Eles se materializam em três aspectos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Dos referidos aspectos, abordar-se-ão os dois primeiros.

A conexão consiste em mecanismos que contribuem para marcar as articulações da progressão temática que são realizadas por organizadores textuais (conjunções, advérbios, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases) aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. (BRONCKART, 1999, p. 122).

Fazendo uma relação entre conexão e tipos de discurso, Bronckart (1999, p. 267) chama atenção para o fato de que

os organizadores com valor temporal aparecem, de modo privilegiado, nos discursos da ordem do NARRAR; que os organizadores lógicos são mais frequentes nos discursos da ordem do EXPOR e, para completar a trilogia básica, afirma que os organizadores espaciais, enfim, são característicos das sequências descritivas.

Os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou de correferência). Esses mecanismos apresentam duas funções: a de introdução, que consiste na inserção de uma unidade de significação nova, origem de uma cadeia anafórica, e a de retomada, que consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente) no decorrer do texto (p. 268).

Recorrendo-se, aqui, ao enfoque teórico da Linguística Textual, com o qual se faz um intercâmbio, respaldado pela abordagem de Koch (2002), é possível estabelecer um paralelo com a abordagem teórica de Bronckart (1999) no que diz respeito às Nominalizações. Esse fenômeno, como operação, atribui o estatuto de referente ou objeto de discurso a conjuntos de informações que, anteriormente, não possuíam tal estatuto, assinalando, simultaneamente, uma mudança de nível e uma condensação da informação (KOCH, 2002, p. 90).

Nominalizações organizam-se a partir de funções das formas nominais referenciais na progressão textual, subdivididas em aspectos cognitivo-discursivos, semântico-pragmáticos, argumentativos e textuais. As funções cognitivo-discursivas se realizam através das formas nominais referenciais que respondem por dois grandes processos de construção textual: retroação e prospecção. A primeira funciona como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo contexto precedente. Elas possibilitam a sua (re)ativação na memória do interlocutor.

Considerando as outras funções, essas formas nominais, ao operarem uma recategorização ou refocalização do referente ou, em se tratando de nominalizações, sumarizando e rotulando as informações-suporte, têm, ao mesmo tempo, função predicativa. Em outras palavras, trata-se de formas híbridas, referenciadoras e predicativas que, por sua vez, são veiculadoras tanto de informações dadas, como de informação inferível e nova (KOCH, 2002, p. 90).

Como se pode observar, as duas abordagens – Bronckart (1999) e Koch (2002) – têm objetivo de análise com base no texto, sendo que a primeira apresenta questões de estrutura e mecanismos de organização interna do texto: conexão, que consiste em mecanismos usados para marcar as articulações da progressão temática e coesão textual; já a segunda se volta para mostrar a organização textual a partir dos elos construídos no interior do texto, através dos processos de construção da retroação e prospecção, sem perder de vista a progressão do mesmo. As duas concepções se aproximam teoricamente, pois os processos de retroação e prospecção apresentados por Koch (2002) têm a mesma escala de valor da conexão e coesão textual defendida por Bronckart (1999), no tocante à organização interna do texto e à progressão temática.

## 2 Abordagem sociodiscursiva bakhtiniana

Sobre a abordagem sociodiscursiva bakhtiniana, pode-se discorrer à luz das postulações de Brait e Pistori (2012), por admitirem que a discussão sobre gêneros do discurso deve levar em conta a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica. As autoras apresentam a sugestão de Bakhtin de que é preciso enfrentar a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, que, para o autor, corresponde às suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. A esse conjunto de características do texto, Bakhtin denomina forma arquitetônica. Segundo as autoras, esse conceito tem relação com outro representado pela expressão “eu para o outro – o outro para mim”, que se encontra presente nos textos, nos discursos, nos gêneros.

Brait e Pistori (2012), seguindo Bakhtin, destacam o que deve ser observado para uma forma arquitetônica se realizar: a dependência de métodos composicionais definidos, o que corresponde às formas arquitetônicas essenciais, as de gênero (ver BRAIT; PISTORI, 2021, p. 378). A forma arquitetônica é como se fosse o projeto que se materializa pela forma composicional: uma está imbricada na outra.

Enfatizando a diferença entre os conceitos de forma arquitetônica e forma composicional, chamam atenção para a importância das colocações de Bakhtin (1988, p. 24, apud Brait e Pistori, 2012, p. 378), as autoras destacam o conceito

de gênero, no conjunto da obra do Círculo, e sua mobilização teórico-metodológica hoje, apresentando sua posição de que o estudo do gênero deve considerar uma concepção de texto que valorize, eminentemente, a forma arquitetônica.

As autoras aconselham ao analista de gênero que se coloque na perspectiva dialógica e se aproprie do referido conceito, uma vez que, diante de um gênero e dos textos constituintes deste, é necessário dar importância às suas dimensões (interna / externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade e a elas responder. Esses objetivos representam um movimento amplo, que vai além de descrever as estruturas da forma composicional, o qual visa justamente à forma arquitetônica do gênero, do texto, dos textos (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

As duas abordagens, o Interacionismo Sociodiscursivo com base em Bronckart (1999) e a abordagem sociodiscursiva bakhtiniana, sobre os estudos de gêneros discursivos, a partir de Brait e Pistori (2012), têm um artefato comum: o texto, sendo que Bronckart (1999) defende o texto como um “folhado” e as autoras Brait e Pistori (2012) o concebem a partir da perspectiva de gênero discursivo. O fato importante é que, em um texto que é uma sequência narrativa, podem-se ancorar duas estratégias de análise.

### 3 Análise

O texto “Piscina”, de Fernando Sabino, é o ponto de partida para a análise dos dois enfoques teóricos propostos neste artigo, os quais são o Interacionismo Sociodiscursivo com base em Bronckart (1999) e a abordagem sociodiscursiva bakhtiniana de estudos de gêneros discursivos, a partir de Brait e Pistori (2012), enfatizando que um texto com a estrutura de um folhado também caracteriza a forma composicional de gênero discursivo. O corpus-texto “Piscina” se encontra no livro **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**, organizado por Eliana Vianna Brito (Arte e Ciência Editora, 2003)<sup>3</sup>. A narrativa tem suas linhas numeradas de 01 a 28, para facilitar a leitura da sua análise.

Texto: “Piscina”

1 Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas,

3 A obra é conhecida pela autora deste artigo, a partir de sua experiência como professora da disciplina “Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia”, no Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí, onde desempenha suas funções docentes. Na oportunidade, o referido texto serviu de âncora para uma análise de aspectos sobre a língua como “marcadores de tempo”, conforme Pisciotta (2003, p. 97), no seu capítulo III intitulado “Análise Linguística: do uso para a reflexão”.

- 2 cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.  
Pena que a favela,
- 3 com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta  
do morro,
- 4 comprometesse tanto a paisagem.
- 5 Diariamente desfilavam diante do portão aquelas  
mulheres
- 6 silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em  
quando surgia
- 7 sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes  
e atentos,
- 8 espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias  
mulheres que
- 9 detinham e ficavam olhando.
- 10 Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim tônico  
no terraço
- 11 e a mulher um banho de sol, estirada à beira da  
piscina, quando
- 12 perceberam que alguém os observava pelo portão  
entreaberto.
- 13 Era um ser encardido, cujos molambos em forma  
de saia não
- 14 bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma  
lata na mão, e
- 15 estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho.  
Por um instante
- 16 as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.
- 17 De súbito pareceu à dona da casa que a estranha  
criatura se
- 18 esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos.  
Ergueu-se um pouco,
- 19 apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se  
aproximava
- 20 lentamente: já transpusera o gramado, atingia a  
piscina, agachava-se
- 21 à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e  
agora colhia água
- 22 com a lata.
- 23 Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa  
retirada, meio
- 24 de lado equilibrando a lata na cabeça – e em pouco  
sumia-se pelo

25 portão. Lá no terraço o marido, fascinado assistiu a toda a cena. Não

26 durou mais de uns dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os

27 instantes tensos de silêncio e de paz que antecedeu um combate.

28 Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

(SABINO apud BRITO, 2003, p. 112).

Ao verificar o texto “Piscina”, de Fernando Sabino, objeto de análise deste trabalho, é possível encontrar o ponto de vista da infraestrutura geral do texto. O item plano do texto segue a estruturação sugerida por Pisciotta (2003), uma sequência narrativa, que tem as seguintes partes estruturais: Situação inicial, Complicação, Ação, Resolução, Situação final, Avaliação moral. Então, nos dois primeiros parágrafos que iniciam com “Era uma esplêndida...”, na linha 1 e “Diariamente desfilavam...”, na linha 5, tem-se a Situação inicial; no terceiro e quarto parágrafos que se iniciam com “Naquela manhã...”, na linha 10 e “Era um ser ...”, na linha 13, tem-se a Complicação; no quinto parágrafo, que se inicia com “De súbito, ...”, na linha 17, têm-se a Ação e a Resolução. Há a ação da dona da casa “Ergueu-se”, na linha 18, a ação da mulher “aproximava”, na linha 19 e a Resolução por parte da mulher que “agachava”, na linha 20 e “colhia”, na linha 21; no sexto parágrafo, que se inicia com “Depois, ...”, na linha 23 tem-se a Situação final e no sétimo parágrafo que se inicia com “Não teve dúvida...”, na linha 28, tem-se Avaliação/Moral. Neste item, ainda se pode acrescentar, de acordo com Bronckart (1999, p. 121), que a noção de sequência inclui fases que o autor denomina de a) Orientação geral; b) Complicação; c) Ações; d) Resoluções. Essas fases se aproximam e se assemelham à classificação da estrutura dada por Pisciotta.

Quanto ao item tipos de discurso, é possível observar, segundo Bronckart (p. 157), que comporta a classificação: “Coordenadas gerais com o mundo – Disjunção verso Relação ao ato de produção – Narração”. O texto “Piscina” é uma sequência narrativa, como classifica Pisciotta (2003, p. 113), portanto sustenta o critério “ato de produção – Narração”.

As articulações, como mencionado por Bronckart (1999), entre tipos de discurso, podem tomar diferentes formas, como é o encaixamento de segmentos de discurso direto num segmento de narração, exemplificado pelo travessão, que neste

4 BRONCKART, 1999.

texto marca a mudança entre descrição e narração e não a mudança entre tipos de discurso – direto - marcado pela fala de personagem.

O item sequências designa modos de planificação mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano geral do texto - sequências narrativas, explicativas, argumentativas, injuntivas, descritivas etc. De acordo com Bronckart (*op. cit.*, p. 120, 121 e 251/252)<sup>4</sup>. Esse texto dá conta de registrar tal fato, pois se percebem naturalmente as sequências descritivas e narrativas. Exemplos de sequência descritiva, nas linhas 1 e 2: “Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina”. Nas linhas 13, 14 e 15: “Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho”. Exemplos de sequências narrativas no final da linha 11 e linha 12: “da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto”. Esta sequência é antecedida de uma sequência descritiva. Veja-se nas linhas 10 e início da linha 11: “Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto”, compondo um parágrafo de sequências mistas, descritiva e narrativa. Já nas linhas 18, 19, 20 e 21 há exemplo de sequências narrativas: “Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata”. Nas linhas 23 e 24, também ocorre exemplo de sequência narrativa: “iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão”, como também, na linha 28: “Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa”. Neste fragmento de texto no intervalo das linhas 18 a 21, as circunstâncias da ordem do narrar são muito evidentes, permitindo visualizar a dinâmica do texto e o deslocamento das personagens pelas ações representadas pelos verbos no pretérito: “Ergueu-se” (linha 18); “viu” e “aproximava” (linha 19); “transpusera”, “atingia” e “agachava” (linha 20) ; “colhia” (linha 21).

Outro aspecto a ser observado é o dos mecanismos de textualização, a conexão e a coesão textuais, através da introdução e retomada. Considerando que a conexão consiste em mecanismos que contribuem para marcar as articulações

da progressão temática, realizados por organizadores textuais (conjunções, advérbios, grupos preposicionais, grupos nominais e seguimentos de frases) aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas (de acordo com Bronckart, p. 122), o texto “Piscina” dispõe de termos que marcam as articulações da progressão temática: a) os marcadores das articulações entre fases da narrativa, por exemplo a) “Diariamente” (par. 2) ligando os parágrafos 1 e 2; b) “Diariamente”, “De vez em quando e “Outras vezes” (par. 2) marcam a situação inicial e a relação entre tempo e ação compondo as fases iniciais da narrativa; c) “Diariamente” (par. 2), “Naquela manhã de sábado” (par. 3), “Depois” (par. 6), “Na semana seguinte” (par. 6), são marcadores de tempo que mostram a evolução das ações, ou seja, a articulação entre as fases da sequência narrativa.

Considerando o outro aspecto dos mecanismos de textualização: coesão nominal através dos mecanismos que apresentam as funções de introdução, que consiste na inserção de uma unidade de significação nova, que é a origem de uma cadeia anafórica e de retomada em reformular essa unidade (fonte ou antecedente) no decorrer do texto (cf. Bronckart, p. 268), pode-se perceber que, no texto em análise “Piscina”, há unidades que representam esses mecanismos, conforme os exemplos a seguir: No primeiro exemplo, a unidade “ele” na linha 10 retoma não um termo precisamente presente no texto, mas uma relação mais ou menos lógica, de associação, visto que se trata de uma “residência”; logo, entende-se que tenha um proprietário, o Sr. que mora na residência, portanto “ele” se refere a esse proprietário. Considerando a função introdução, essa unidade - “ele” - está introduzindo o item “marido” na linha 25. Ainda, enfatizando essa unidade marido no sintagma: “Lá no terraço, o marido, fascinado...” na linha 25 há uma relação que justifica a sua retomada pela unidade “ele”, na linha 10. No segundo exemplo, a unidade “alguém” na linha 12 é retomada pela unidade “um ser encardido” na linha 13, pela unidade “mulheres” na linha 16, pela unidade “estranha criatura” na linha 17 e pela unidade “ela”, na linha 19. Esse fenômeno, a retomada, permite reformular essa unidade, “alguém”, um pronome indefinido que permaneceu, de certa forma, no mesmo *status*, um ser indefinido, tendo em vista os sintagmas que foram atribuídos para a referida retomada. A retomada, dessa forma, possibilitou a (re) ativação na memória do interlocutor da unidade introdutória, contribuindo com o entendimento da narrativa.

O último aspecto de análise proposto neste trabalho trata-se da abordagem sociodiscursiva bakhtiniana de estudos de gêneros discursivos, considerando a diferença entre os conceitos forma arquitetônica e forma composicional, com o apoio teórico de Brait e Pistori (2012), a partir de Bakhtin (1988a), para quem os referidos conceitos podem se diferenciar pela série de características de que dispõe cada um. A forma arquitetônica corresponde ao plano do texto, às suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. Já a forma composicional corresponde ao texto como uma unidade dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma. Com base em que se verifica o texto “Piscina” em análise, o qual é uma unidade que tem sua forma externa marcada por características apropriadas, conferindo-lhe *status* que garante ser tida, autonomamente, como uma narrativa. Embora verificando do ponto de vista das sequências, é um texto permeado de sequência descritiva e narrativa, mas sem fugir ao padrão que o classifique como uma narrativa. Portanto, constitui uma forma composicional.

Segue-se investigando com a lupa voltada para a essência do gênero de discurso, ou seja, focalizando os seguintes itens: o plano, os valores, as condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. Alguns desses itens podem ser visualizados no texto “Piscina”, que o caracterizam como uma forma arquitetônica, tais como: o plano que é perfeitamente percebido pela sua estrutura; as condições de vida que ele comporta, já que não será fácil deixar de ser considerado uma narrativa, pois há unidades constitutivas e sequências que permitem garantir o seu *status* de narrativa; as suas interdependências, pois entende-se que tanto o produtor como o leitor, ao se depararem com um texto como esse, farão uma relação com o gênero crônica, perceberão o cotidiano resplandecente em sua malha textual, perceberão a estrutura marcada pelo encadeamento das partes: situação inicial, ações, complicação, resolução, avaliação/moral; e, ainda, o questionamento que se deve fazer - onde encontrar esse tipo de gênero? – em livros, em jornais. Esses pontos estão presentes nesse texto e possibilitam a relação desse gênero com sua forma composicional. Enfim, cumprirá os critérios para ser avaliado como se encaixando no padrão de análise dos gêneros proposto pelas autoras Brait e Pistori (2012), que defendem relacionar pontos internos/externos do texto ao trabalhar o gênero na perspectiva do Círculo.

#### 4 Considerações finais

Diante do que foi proposto neste artigo, a respeito da abordagem sociodiscursiva bakhtiniana quanto à diferença entre forma composicional e forma arquitetônica, encontra-se um debate que permite visualizar um aprofundamento, uma valorização, uma ampliação para o estudo do conceito de gênero e sua mobilização teórico-metodológica. De acordo com a visão de Brait; Pistori (2012, p. 398), esses aspectos são ampliados de modo que a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica compõe a lista dos itens que devem ser considerados, dentre tantos outros, quando do estudo do conceito de gênero de discurso.

Sobre o tópico supracitado, reitera-se a diferença entre os conceitos forma arquitetônica e forma composicional. Para Bakhtin (1988a, p. 24 apud BRAIT e PISTORI, 2012, p. 378), a primeira corresponde ao plano do texto, às suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas, enquanto a segunda, ao texto como uma unidade dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma. Pode-se observar que a discussão destas autoras parte desse princípio, indo além na proposta de ampliação dos estudos do gênero de discurso, propósito que muito se aproxima da abordagem sociointerativa discursiva de Bronckart (1999), cuja proposta de estudo do texto a partir de um folhado também considera vários aspectos para ancorar a análise de textos em diversas sequências: expositiva, narrativa, dentre outras.

Constatou-se que os aspectos propostos para análise foram encontrados no texto objeto, possibilitando a realização do objetivo deste artigo, como analisar a primeira parte de um folhado, a estrutura geral do texto. O que foi perfeitamente possível, pois este texto dá conta de registrar tal fato, uma vez que se trata de um texto com predominância de sequências narrativas, permitindo visualizar, naturalmente, as categorias estruturais da narrativa.

## ABSTRACT

The focus of this article is to present theoretical-practical reflections on Sociodiscursive Interactionism and Bakhtinian sociodiscursive approaches for discursive genre studies, from the analysis of Fernando Sabino's chronicle "Piscina" (*swimming pool*), in order to mainly ascertain the aspects that constitute the "internal architecture of texts", thus emphasizing the general textual infrastructure and textualization mechanisms: connection and nominal cohesion, based on Bronckart (1999), as well as the difference between compositional form and architectural form, with regard to discourse genres, in the light of the premises by researchers Brait and Pistori (2012). The theorists who support this analysis are, besides the already mentioned ones, Apotheloz (1995), Koch (2002), Pisciotta (2003), and Bakhtin (1988a). In the analysis it can be observed that the text "Piscina" anchors parts of the structure of a "puff": the general textual infrastructure, proven by the general text plan, in which it is possible to find, along the narrative sequence, the following structural parts: The Initial Situation is highlighted in the first two paragraphs that begin with "It was a splendid ...", in line 1, and "Daily parade ...", in line 5; Textualization mechanisms are present through connection and nominal cohesion. Finally, it is also possible to verify the compositional text form in its given discursive genre.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Textual infrastructure. Textualization mechanisms. Bakhtinian sociodiscursive approach. Discursive genres.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAKHTIN, M. "O Problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária". In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP, 1988. p.13-70.

BRAIT, Beth. PISTORI, Maria Helena Cruz. *A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Alfa, 2012. p. 371-401.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p.113-130.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, José Miguel de. "O texto escrito no contexto escolar". In: BRITO, Eliana Vianna. (Org.) **PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003. p. 68-69.

PISCIOTA, Harumi. "Análise linguística: do uso para reflexão". In: BRITO, Eliana Vianna. (Org.) **PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003. p. 97-113.

SABINO, Fernando. "Piscina". In: BRITO, Eliana Vianna. (ORG.) **PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

Recebimento: 04/08/2016

Aceite: 06/09/2016

# “VÁ EM FRENTE”: SEJA UM PROFESSOR...

Maria Alzira Leite

Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.



## *Resumo*

que é ser professor? Você incentivaria um jovem a seguir a carreira docente? Muitos podem considerar essas perguntas recorrentes e com respostas óbvias, porém ressalta-se, aqui, que, discorrer sobre esse profissional ainda é algo complexo, pois nos desafia a (re)pensar a própria imagem. Implica, também, questionar as práticas, mobilizar emoções e desequilibrar representações já consolidadas. Assim, este artigo apresenta um estudo sobre as representações docentes, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, em diálogo com Teoria das Representações Sociais. Nesse viés, convida o leitor a avaliar as dimensões representacionais que cerceiam as imagens dos profissionais da educação, e, ainda, como essas figuras podem estar ancoradas na nossa memória discursiva.

Palavras-chave: Representações. Discurso. Professor. Imagem. Sentidos.

Pater, si vis, transfer calicem istum a me; verumtamen non mea voluntas, sed tua fiat.<sup>1</sup> (LUCAS, 22, 42, 2000, p. 1.379)

1 Pai, se é de teu agrado, afasta de mim este cálice! Não se faça, todavia, a minha vontade, mas sim a tua. A escolha por essa epígrafe se justifica pela recorrência dos discursos, no Brasil, muitas vezes, angustiantes, de professores, em torno do mal-estar docente. Por um lado, queriam afastar-se da profissão e, por outro, permanecer em prol da educação.

## 1 Introdução

A discussão proposta neste artigo integra-se às minhas ações de investigação na PUC Minas e na UFMG, às quais, desde 2009, no âmbito de pesquisas de mestrado e doutorado, venho me dedicando. Tais ações transcorrem de estudos das práticas de letramento, do processo de formação de professores e das representações sobre o ser/fazer docente.

Logo, seguindo essa linha investigativa, numa tentativa de compreender fatores que concorrem para as representações do professor apresentadas e (re)construídas nos seus modos de dizer, a reflexão que aqui apresento vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos sobre o professor e sua práxis, em situação de entrevista.

Ressalto que, por um lado, discorrer sobre o professor é complexo, pois desafia o entendimento acerca da imagem e, ainda, do fazer docente. E, por outro, estudar os discursos que envolvem o ser docente é instigante, pois permite uma reflexão sobre outro objeto aliado a esse profissional, que é o seu trabalho. Pensar nos discursos que atravessam o trabalho desses profissionais implica considerar como eles são vistos e se veem, o que, de certa forma, nos convida a levar em consideração o trabalho do professor como construção social, reflexo das mudanças sociais, que acarretam diferentes maneiras de organização do trabalho e, também, os novos olhares sobre as suas ocupações e acerca deles mesmos.

Convém destacar que a direção proposta para este estudo visa, especialmente, a uma análise de caráter linguístico-textual-discursivo, cujas bases epistemológicas perpassam, principalmente, as abordagens de Foucault (1986); Pechêux (1988); Authier-Revuz (1995) e Bronckart (1999), pautada em categorias dos modos de enunciar, para o exame do movimento da (re)construção das representações sociais sobre o professor, o que, segundo o ponto de vista deste trabalho, pode afetar a forma de esse sujeito conceber a si mesmo e a sua relação com o mundo.

Nessa linha, o primeiro objetivo deste artigo é verificar como as representações sociais flagradas nos discursos podem (re)definir figura(s) docente(s). Secundariamente, espera-se que este estudo possa também contribuir para pesquisas que se dediquem ao exame de mecanismos e estratégias enunciativas que põem em cena representações em atividades de interação nas esferas formativa ou profissional no âmbito educacional.

Saliento que esta seção tem como finalidade apresentar a justificativa para a escolha do objeto de estudo, bem como os objetivos a serem alcançados. Na segunda, há conjecturas sobre o espaço docente e, ainda, considerações sobre o fenômeno do ato de representar, bem como da própria teoria das representações sociais e, ainda, os possíveis diálogos com a análise do discurso.

Na terceira, exponho o percurso metodológico e, na quarta, as discussões dos resultados obtidos. Nas considerações finais, apresento a avaliação geral das análises da pesquisa empreendida, deixando algumas considerações sobre as contribuições da linguística para o mapeamento das representações sociais.

## 2 Qual é o lugar do professor?

Tantas reflexões perpassavam este estudo, que inicio esta seção retomando a asserção presente no mito da criação em Gênesis, porém, agora, em forma de pergunta: no princípio era o verbo? Sim, se pensássemos em um verbo como anunciante da ação: investigar para criar. Desde o início da minha carreira, sinto-me incomodada com as reiteraões negativas de docentes acerca da sua profissão. Como professora, não queria ser passiva e permanecer, também, no espaço de um não; ao contrário, pensava em compreender como os educadores construíam um “lugar” para eles mesmos e se assentavam como profissionais. E, ainda, onde os professores ancoravam suas representações e como estas estão se movimentando, (re)definindo identidades.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Assume-se a identidade, aqui, como “um fenômeno subjetivo e dinâmico, que resulta de uma dupla constatação tanto de semelhanças quanto de diferenças entre o si próprio, os outros e certos grupos” (SÁ, 2009, p. 9).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 14), a “identidade não é um dado adquirido”, mas, antes, “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Diante disso, nas idas e vindas em torno dessas questões, ao levar em consideração o lugar histórico e social constituído do professor, emergem os questionamentos: como as representações sociais sobre o docente modificam-se e são sustentadas?

Defende-se, então, que nossas crenças e nossos valores são consolidados nas práticas das quais participamos. Então, representamos algo e atualizamos esse representar, de acordo com a nossa história de vida, com as nossas experiências individuais, por meio das interações. Construímos determinadas imagens, e estas poderiam ser dimensões de representações, criadas a partir do que nos apresentam.

Na realidade, encontramos-nos diante de um conflito, que desestabiliza a forma de sentir, pensar e agir dos educadores. Por isso, há um desequilíbrio, atualmente, que gera um mal-estar docente. Esse conflito, que podemos, também, denominar de novo, é marcado por uma voz que clama por mudanças num determinado grupo.

Cabe pontuar que Mancebo e Franco (2003, p. 194-199), ao analisarem o trabalho docente em tempos de globalização, apontam mudanças nas funções do professor, com novas atribuições que são agregadas ao trabalho docente. As autoras discorrem sobre essa situação como resultante da flexibilização de processos e produtos característicos do mundo do trabalho hoje, e nessa lógica o trabalho do professor não foge à regra.

Não há como negar a diversificação de papéis, a ampliação de atividades, não só pelo aumento da carga de trabalho do professor sob uma lógica quantitativa, com turmas maiores, mas, também, há uma exigência de um redimensionamento do trabalho docente, o que envolve uma atualização da sua prática. Porém, diante da requisição desse perfil do professor, há indícios de que os educadores encontram uma grande dificuldade: lidar com essa nova exigência, (re)pensando-se o ser professor.

### 3 Qual é o cenário docente?

Como professora e pesquisadora, também observo que os educadores vivem situações ligadas a uma educação contemporânea, que demandam mudanças rápidas; situações que os pressionam a lidar, por exemplo, com as novas tecnologias; com um novo perfil de aluno e, também, de escola. Sendo assim, diante de uma realidade que não se conhece, instaura-se o desequilíbrio de esquemas já cristalizados, ancorados em concepções de uma linha tradicional de ensino. Com isso, deparamo-nos, por exemplo, com a insatisfação, com a fragilidade emocional dos professores e, muitas vezes, com a fuga das salas de aula e dos cursos de licenciatura.

O espaço do “não” é muito recorrente nos discursos dos professores. E, assim, ele tende a ser intensificado, principalmente, diante do novo, em que há uma pressão<sup>3</sup> para que o educador mude; o que envolve o repensar as práticas que transformam o profissional, o seu grupo e a sociedade.

Conforme observa Abreu (2002, p. 2),

[...] descortinar o horizonte de incertezas no qual estamos envoltos representa, sem dúvida, um momento de desconforto, pois a inovação exige que nos desloquemos em modelos institucionais que há muito mostravam-se cristalizados.

3 A pressão para que os profissionais executem mudanças gerenciais e pedagógicas emerge face à realidade socioeconômica das sociedades modernas e avançadas.

Cabe considerar que o novo sempre virá causando perturbações no estado de equilíbrio e, muitas vezes, a acomodação em que nos encontrávamos, mas isso não significa algo ruim; como diz Edgar Morin (2004, p. 30):

[...] o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Em um processo ligado aos conhecimentos de mundo, os sujeitos tentam inserir o novo objeto em seus saberes já estabilizados (MOSCOVICI, 2007). Ao vivenciar situações que pressionam para mudança, esses sujeitos podem:

- permanecer estáticos diante do que vivenciam; (educadores que não alteram as suas formas de pensar, sentir e agir)
- alterar completamente seus saberes diante do conflito; (educadores que alteram suas representações completamente; transformam-se)
- reelaborar os seus conhecimentos diante de um conflito. (educadores que tentam se readaptar diante de um conflito)

Não há como falar em mudança, na Teoria das Representações Sociais, sem mencionar os dois processos sociocognitivos: o não familiar e o familiar, isto é: assimilar e acomodar o estranho. Para isso, Moscovici (2007) destaca, então, a ancoragem e a objetivação. A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, transforma-se em “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 2007, p. 61). Ao objetivar, atribui-se um sentido a um signo que traduz os conhecimentos relativos ao objeto representado. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, isto é, um pensamento constituído, cristalizado. Assim, ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns. (ROCHA, 2012, p. 26).

Convém salientar que, ao pensar nas principais concepções sobre representações sociais, na perspectiva da Sociologia e da Teoria das Representações Sociais, percebo que nelas perpassam noções como ideias (SIMMEL, 1998), saber comum (WEBER, 1985), prática social (MARX, 1991), meio social (DURKHEIM, 1974), interação (MOSCOVICI, 1961), o que envolve linguagem e pensamento. Refletir sobre os processos significativos é

resgatar, também, o trinômio signo-significação-representação. John Locke (1960), por exemplo, utilizou o termo *Semeiotiké* para designar uma “doutrina dos signos” e considerava signo e representação como conceitos sinônimos. Cabe, ainda, lembrar Peirce, que caracterizou a semiótica como a “teoria geral das representações” (SANTAELLA; NÖTH, 1999, p. 16).

Assim, a representação exprime uma relação com um determinado objeto, e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação. Nessa perspectiva, o real é visto como o sentido; recebe o sentido, enfim, é representado (CHARTIER, 1991).

Imbricado nesse ato de representar o real, temos o dizer: um objeto é representado por um nome, e um fato é representado por uma proposição (WITTGENSTEIN, 1984). É claro que não se trata, aqui, de considerar apenas as palavras cujos referentes se encontram no mundo, pois a linguagem envolve dimensões afetivas, orienta posicionamentos, prevendo modos de significar, de construção de sentido(s).

Como se pode notar, o conceito de representação social perpassa por diferentes concepções. Com efeito, a noção de representação atravessa as ciências humanas e não tem um lugar específico. Pode-se pensar em suas bases na sociologia, caminhando pela antropologia e na história das mentalidades. Nessa esteira, convém explicitar o lugar, aqui, de onde se fala, para situar o leitor quanto à perspectiva teórica privilegiada pelo pesquisador. Acredita-se que a representação está envolvida nas práticas de linguagem e se projeta nos discursos, por isso a escolha por um estudo no qual se busca evidenciar o que o “discurso oculta ou pretende mascarar” (MAINGUENEAU apud GROSSMANN; BOCH, 2006, p. 16).

Mobiliza-se, então, aqui, a abordagem da Análise do Discurso Francesa, a qual, segundo Ferreira (1998), entende o discurso como um processo de significação que leva em conta a materialidade histórica da linguagem e o sujeito interpelado pela ideologia; isso está de acordo com os postulados de Pêcheux (1988), um dos fundadores da Análise do Discurso (AD), que percebe as alocações como “efeitos de sentido entre interlocutores” e o sujeito como dividido pela ideologia

e o inconsciente, muito embora o sujeito se esqueça de que é atravessado por duas ilusões e acredita ser fonte de suas palavras. Nessa linha, a AD concebe o sentido como passível de ser outro, determinado sócio-historicamente, marcado pela luta de classes e, portanto, sem vínculo com uma significação literal, como prevê a Análise de Conteúdo. Assim, para a AD, não existe um sentido literal, já que o literal é apenas um efeito discursivo, pois todos os sentidos são possíveis embora apenas o dominante se institucionalize como produto da história (ORLANDI, 2003), embora os sentidos estejam sempre em movimento e constantemente sejam recolocados no jogo do discurso.

Reitera-se, então, que é de uma perspectiva linguístico-discursiva que parte esta exposição, levando-se em consideração a linguagem como uma prática social, aproximando-se dos estudos de Moscovici (2007) e Marková (2006), quando estes exploram a relação entre as representações sociais e a linguagem. E assim, alinha-se a esta última, mais especificamente, quando enfatiza, que:

é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Nessa abordagem, pensa-se nas representações socialmente construídas pelas/nas interações, sustentando o caráter histórico, cultural e social das atividades humanas e dos signos linguísticos, por isso a importância da linguagem (BRONCKART, 1999).

Num viés discursivo, as representações se movimentam reconstruindo-se nos discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se adotam para julgar essa realidade (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 433). Esses discursos sociais emergem, às vezes, explicitamente, numa construção imagética, como, por exemplo, a imagem de um professor, ou, ainda, de maneira implícita, fazendo referência a um determinado discurso, o qual é perpassado pela figura docente.

## 4 O passo a passo do olhar do pesquisador

Este artigo compõe uma investigação maior de doutorado, cujas análises contemplaram os discursos que perpassam a profissão docente.

Para participar da pesquisa, selecionei sujeitos que: i) atuassem no Ensino Fundamental; ii) tivessem uma relação com o objeto de estudo; iii) possuísem informações sobre a imagem docente e o seu fazer. Isso quer dizer que esses sujeitos não poderiam ter uma opinião calcada no achar, mas era preciso, também, possuir uma “experiência social” acerca do objeto de estudo (VALA, 2007).

Sobre isso, Moliner (1996) destaca que, embora os sujeitos se vejam cotidianamente diante de objetos que lhe são desconhecidos, isso não quer dizer que todos sejam geradores do fenômeno representacional. A representação é produzida coletivamente, ou seja, por um grupo, mas não qualquer grupo. Para o estudo das representações sociais, a concepção de grupo não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objetivos comuns, mas refere-se a um conjunto de indivíduos que mantém determinada relação com o objeto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não tem como ignorá-lo.

Esclareço que não considere relevante para esta pesquisa selecionar os sujeitos pela rede de ensino na qual trabalhavam, por os participantes professores possuírem experiência tanto em instituições privadas quanto públicas. Sendo assim, escolhi aqueles que faziam parte tanto de escolas públicas quanto de privadas. Além disso, não pretendo ratificar, aqui, as imagens construídas – às vezes, estereotipadas – de um professor de escola pública e/ou particular.

Saliento, ainda, que não pretendo ter amostras de um universo, mas de pessoas que possuam conhecimento do objeto de estudo e, ainda, queiram (re)pensar a(s) identidade(s) docente(s).

Como meio de coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada focalizada, gravada em áudio. Optei por esse tipo de método, pois ele permite a utilização de um roteiro de perguntas que pode ser adaptado de acordo com a necessidade do entrevistador, ou seja, se necessário, o pesquisador pode modificar a sua estrutura no momento das perguntas.

Para se pensar nas representações sociais, fez-se necessário um percurso na memória e no presente de experiências vividas por esses sujeitos, para tentar entender o movimento dessas representações hoje.

De acordo com o objetivo da pesquisa, seis questões foram propostas: a) com relação à imagem docente, quais são as memórias mais marcantes na sua história de aluno(a)? Enquanto estudante, algum professor o/a marcou positivamente ou negativamente? Como? Descreva. b) Para você, qual(is) a(s) principal(is) característica(s) que o professor deve possuir? c) Para você, qual seria a maior dificuldade, hoje, na profissão de professor? d) Como a sociedade, hoje, encara o professor? e) É fato que, hoje, o número de pessoas que se interessam por ser professor é pequeno. Por que você acha que isso acontece? f) Se você tivesse que dirigir uma mensagem a um jovem que quisesse seguir a carreira de professor, que mensagem você daria a ele? Para este artigo, selecionei quatro respostas de professores de língua portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental, relativas à última dessas questões (questão f).

Cabe pontuar que optei pela escolha de apenas uma questão para compor a pesquisa. Essa escolha se deu em função da emoção, da dimensão afetiva que emergiu com maior intensidade, no momento do ato de reflexão para a composição da resposta. O espanto, o silêncio e o embargo da voz convergiam para uma autorreflexão sobre próprios dizeres. Havia indícios de uma quebra de expectativa com relação às perguntas anteriores, ou melhor, a interrupção de uma sequência de repostas, gerando o *flashback*. Isso foi muito significativo, pois a emoção é o prelúdio da representação (WALLON, 2005). E, na interação com o meio, com o individual e com o social, pode-se criar e responder, reajustar e transformar as nossas representações.

Com relação à análise dos dados, segui um viés que levou em consideração a interpretação que perpassa cada etapa do estudo – a observação, a entrevista, os discursos e, ainda, os resultados obtidos. Em outras palavras, a interpretação faz parte do caminho metodológico. Além disso, lidar com as representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de certa forma, é trabalhar, também, com as nossas representações, o que envolve a “construção do/a pesquisador/a, que parte da sua própria cultura científica, e do conhecimento mais amplo da sociedade como um todo, que permite o ir e vir do seu olhar entre um grupo específico e o conjunto da sociedade” (ARRUDA, 2005, p. 233). Nessa linha, a interpretação nos auxiliou a entender as etapas do estudo, o que os dados poderiam significar a partir do contexto

produzido e do referencial teórico que nos orientou no problema a ser pesquisado.

De acordo com Arruda (2005, p. 233), a interpretação

é um nervo da pesquisa; ela conecta os dados entre si e com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado, mostrando como circula entre todos os achados a corrente da lógica que os anima, a sua relação e também a sua relação com o mundo.

Sendo assim, o trabalho interpretativo, além de ser o alicerce do pesquisador, em termos de lidar com a investigação, acompanha, também, o nosso percurso. Porém, como ressaltam Bauer, Gaskell e Allum (2000, p. 24), é necessário um cuidado com a interpretação, principalmente nas pesquisas qualitativas, pois “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”, então tendemos a explicar, entender os dados, sem critérios.

Atente-se ainda para o fato de que é preciso preparar o percurso no qual se dará a interpretação. E a partida está na aproximação com o objeto de estudo, isto é, além de conhecê-lo, verificar os contextos de suas representações. Segundo Flick (2001), são as chamadas condições de produção da representação, isto é, as vivências e as influências que incidem nessa produção, perpassando os valores adotados até a forma de comunicação na qual os pesquisadores estão expostos – a história/cultura, a vivência e a experiência.

Arruda (2005) orienta-nos a pensar numa contextualização em espiral, pautada em um movimento múltiplo. A espiral parte, pois, de

contexto-espaco-temporal imediato para o mais distante, que pode ser o percurso das idéias a respeito daquele objeto, ou daquele grupo, e pode mesmo ir além, mas sem omitir a cultura que lhe é própria, com os seus modelos, valores, o saber local, e o imaginário social circulante. (ARRUDA, 2005, p. 235).

De acordo com Arruda (2005, p. 236), para se verificarem as condições de produção das representações sociais, é necessário levar em consideração a fluidez do percurso das ideias. Assim, “o que importa é que a espiral tem uma direção que se irradia em torno da díade objeto-universo estudados, reafirmando uma vez mais que toda representação é representação de alguém e de alguma coisa”.

Convém destacar que, além de considerar os aspectos ilustrados na espiral acima, insiro no esquema abaixo, fazendo uma adaptação da abordagem de Arruda (2005), uma análise que se pauta nos discursos produzidos por sujeitos em diferentes situações de interação, nas diversas esferas. Nessa espiral, os discursos podem se imbricar, se atravessar, movimentando o percurso das ideias e (re)construindo representações. Por isso, na análise dos dados, considero, além da interpretação e da contextualização, a interação entre os sujeitos para mapear representações projetadas nos modos de dizer. E, ainda, levo em conta o fato de os mecanismos enunciativos orientarem a produção de sentido.

Mas como fazer isso do ponto de vista linguístico? Considerando os mecanismos enunciativos, as manifestações de metadiscursividade, os recursos de construção de referentes. E, ainda, levando-se em conta as pistas das formações discursivas orientadoras dos discursos dos sujeitos. E quanto às modalizações, para explicitar as posições do enunciador frente ao interlocutor, levando em consideração o seu propósito comunicativo.

Considerar a interação significa observar como os discursos se alinham em termos de perguntas e respostas, de negociação de pontos de vista e, ainda, caminhando para um todo de coerência pragmática.

## 5 Vale a pena ser professor?

Nos excertos apresentados, sinalizam-se as dimensões representacionais do ser professor e, ainda, a objetivação de um “eu”, isto é, a construção de um sujeito aconselhador e educador, quando se deparam com a última questão provocadora. Nessa interação entre entrevistado e entrevistador, os discursos dependentes das condições de produção são ancorados no contexto imediato de produção, mas, também, numa memória discursiva.

Leia-se a primeira resposta trazida a esta seção:

Em outro pronunciamento, o riso novamente emerge antes da verbalização de um ponto de vista.

Cena da entrevista 1

(risos) (risos) aH... se for realmente um objetivo de sua vida, VÁ em frENte! Você vai encontrar esPIinhos no caminho, nem tudo são flores, mas a recompensa vem! Se você gosta, né, o retorno é garantido. Toda área de atuação você tem a parte espinhosa... e com certeza... quando:: é aquilo que você gosta... pode ser qualquer outra profissão... a... mais simples possível, mas se você gosta, você irá encontrar algo diferente.

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.<sup>4</sup>

4 As transcrições seguiram orientações de Kleiman, 2001.

A interjeição junto a uma pequena pausa e a condicional “se” preparam o interlocutor para a advertência à resposta. Mas, na realidade, a resposta vem bem sintetizada, numa voz social da academia: “vá em frente”.

Em seguida, os dizeres de uma instância cidadã se instauram, advertindo o interlocutor sobre sua escolha, pois “nem tudo são flores”. Subentende-se no dito popular, de conteúdo moral, uma advertência marcada, talvez, pelas experiências advindas do contexto que o cerca.

Numa orientação axiológica, a representação positiva do exercício do professor emerge, desenhando uma cena do

- seguir em frente;
- deparar-se com a parte espinhosa;
- encontrar a recompensa.

Há, nesse ponto, uma voz social, aquela do exercício beatífico, que marca a possível trajetória do professor. Uma trajetória posta e aceita em termos do gostar e no que é obtido: a recompensa, por isso, a satisfação pelo fazer numa ação de incentivar. Constrói-se, aqui, a representação de um profissional convicto de seu gosto.

No próximo exemplo, o enunciador inicia a sua resposta com uma interjeição, orientando-nos para um estado emocional de surpresa com relação ao que foi solicitado.

### Cena da entrevista 2

nOSsa! É muito complicado isso. Eu já me fiz essa pergunta algumas vezes e já fiz e refiz as respostas. Mas eu acredito, se ele tem o DOM, uma vocaÇÃO, e ele se coloca como capaz em dois lados: o lado do estudo, e::: do aprimoramento. Então, deve seguir em frente.

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

No movimento da construção da resposta, este já indicia a complexidade do aconselhamento e se mostra irresoluto no fazer e no refazer das respostas para ele próprio. Nesse instante, instaura-se um ser sujeito que abre uma reflexão com ele mesmo. Em seguida, assume-se como um aconselhador e, numa modalização da certeza do acreditar e, por meio do segmento “mas eu acredito”, representa o professor como aquele que “tem o dom”, “uma vocação”. A relação interdiscursiva pautada numa perspectiva missionária remete ao tom da advertência no não dito. Por outro lado, as escolhas lexicais “do estudo e do aprimoramento” alimentam o discurso acadêmico que avalia positivamente a escolha do interlocutor de seguir em frente. A repetição dessa ideia, de natureza pleonástica, acentua o ato de incentivar.

E, por último, a mensagem de um enunciador que cria uma cena hipotética para advertir, implicitamente, o interlocutor. Nessa linha, conduz o interlocutor a refletir sobre a sua escolha pautada por:

- para ser bem-sucedido profissionalmente e financeiramente não siga a carreira docente;
- para trabalhar “em troca do pão e da água”, seja um professor.

### Cena da entrevista 3

eu perguntaria a ele... qual é o objetivo que ele tem para a vida profissional e financeira. Se ele quiser ser uma pessoa bem suceDida financeiramente, procure outra profissão. Agora::: se ele quiser trabalhar basicamENte em troca do pão e da água... como um sacerdoteio, que VÁ em frente! Se ele achar que isso vale a pena!

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

Numa ação descritiva, assume a sua representação e tece considerações sobre o que é a docência, ancorado no argumento

de que, ao se optar por ser professor, escolhe-se viver como um sacerdote. Emerge nesse tom de aconselhar uma avaliação negativa do ser professor, pois metaforicamente o “trabalhar (...) em troca do pão e da água (...)” remete às condições precárias do trabalho docente.

No próximo fragmento de outra resposta, o riso do enunciador parece contemplado por um ar disfarçado de ironia, atitude que pode estar orientada para uma proteção de face, visto tratar-se de uma temática de seu trabalho diário, ou por considerar difícil aconselhar um jovem a seguir a profissão docente, levando-se em consideração a realidade precária que envolve algumas instituições de ensino e seus colaboradores.

#### Cena da entrevista 4

(risos) Ah, eu não sei... É um trabalho que requer muita dedicação, uma certa devoÇÃO, um esforço, um empenho... a mensagem é... se dedica ao MÁximo possível para ser um BOM professor, dar uma BOA aula e, também, se enCARE como professor... se identifique como professor, SEJA como um trabalhador que atue nessas condições preCÁrias!

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

Em virtude das possibilidades, marcadas pelo “não sei” e pela força ilocucionária assertiva da expressão “é um trabalho que requer [...]”, infere-se que o sujeito constrói sua resposta recorrendo ao tom de reflexão e posterior aconselhamento. As escolhas lexicais como “devoção”, “esforço” e “empenho” orientam-nos para uma representação de trabalho docente ancorada numa memória discursiva ligada ao sacerdócio. As especificidades do ser professor para esse enunciador, aconselhador, são postas gradativamente, acentuando e assinalando o ideal positivo para o perfil docente: “se dedica ao máximo”; “dar uma boa aula”. O enunciador se apropria de um discurso militante, de uma Pedagogia Libertária (GALLO, 1996), na qual se prioriza o discurso e a ação. Nessa linha, destaca mais uma especificidade, por meio do discurso imperativo pautado no “se encare”; “se identifique” como professor.

O não dito emerge numa voz que adverte:

- existe trabalhador que não atua em determinadas “condições precárias”.

E, também, o dito numa voz que incentiva:

• se encare como professor, se identifique como professor, seja como um trabalhador que atue nessas condições precárias.

O discurso imperativo é concluído pelo eco de um enunciado marcado pela ironia. Essa ironia é construída gradativamente nas ações verbais cujo alvo determinado é o futuro professor. Aqui, a autonomia e o sarcasmo se mesclam quando o enunciador, como professor, faz eco a si mesmo e no momento que faz referência ao seu interlocutor.

Na próxima mensagem, observe-se que o enunciador desenha o docente como aquele que se constrói como profissional tanto na academia quanto na prática, concluindo esse processo de construção naquele que edifica o conhecimento: o professor.

### Cena da entrevista 5

(risos) as coisas são muito complexas. Eu incentivaria, puxa, é LEGAL demais! Isso MESmo! Mas... eu acho que é preciso falar daquilo que é negativo. Eu acho que o problema é esse. Na escola só se aponta o que é negativo, sabe? Você chega na academia, só se aponta o que é posiTIvo. Só tem coisas boas... só tem coisas maravilhosas:: lá é o paraÍso. Você chega dentro... em sala de aula... você vai ver as crianças... os adolescentes... lá... querendo aprender... você vai passar, ensinar a fazer análise sintática... é a coisa mais LEGAL do mundo fazer análise sintática e NÃO é. É tediOSO! Você chega na escola, por exemplo, como estagiário, e só falam coisas negativas para você! E você não está formado ainda! As pessoas não têm um pingão de misericórdia de você! Não tem um pingão de misericórdia. Não mexe com isso não! Você que é o ingênuo que vem com essa visão romântica. Ihhh, vem você com o discurso da ACADEMIA! Você que é o inocENTE! Você vem com esse discurso romantizado da academia, com essa visão idealizada do ensino. Meu Filho, aqui... é OUtra realidade! E, você pensa, nossa, eu aprendi ISSO, na disciplina universitária... E, você fica nesse choque! Mas, eu incentivaria, porque precisa! Você precisa do professor como precisa do médico. Eu não vou falar, o professor é a melhor profissÃO do que as outras, porque...TODA profissão é digna. Se não tiver um pedreiro para construir a casa... meu amigo, o médico tem que sair de lá... para construir... alguém tem que fazer...TODA profissão é digna e tem que ser valorizada. E se essa pessoa quer ser professor, é um desejo dela, ela deve pensar qual é o meu papEL ALI? Eu quero fazer diferença na vida do OUtro? É isso.

Fonte: *Corpus* produzido para esta pesquisa.

O riso antevê a resposta. Não se pode afirmar, contudo, se o riso desse enunciador denota ironia ou certo conforto/desconforto quando solicitado a construir a mensagem acerca do aconselhamento. O indício de um incômodo da pergunta se acentua quando o enunciador discorre sobre a complexidade “das coisas”, isto é, o que cerceia o universo docente. Após segundos de introspecção, refaz-se para acenar positivamente no incentivo proposto: ser professor. Apesar de recorrer ao termo incentivar, esse enunciador se constrói muito mais na ação da advertência. Ao retroagir em seus pensamentos, como um professor em formação, apresenta-nos os dois polos que perpassam a formação docente: i) crítica à universidade, um lugar onde se preconizam os aspectos positivos que envolvem o ser docente; ii) julgamento das práticas de ensino no cotidiano da sala de aula.

A dicotomia de um discurso da universidade e de outro pautado na prática docente é legitimada no interdiscurso da equipe pedagógica ancorado numa ideia “romantizada da academia” e na “visão idealizada de ensino”.

Pode-se observar que, no discurso indireto do professor em formação, não há somente o discurso de um jovem ingressante na carreira docente, mas, também, os posicionamentos de outras instâncias: universidade, escola e equipe pedagógica. Esse posicionamento está pautado num já-dito, imbricado em nós e nas estratégias discursivas, marcadas por uma orientação axiológica, nas quais os enunciadores se incluem. Essa dimensão axiológica apresenta discursos já-ditos.

- o professor em formação é inocente;
- o professor em formação possui uma ideia romântica da escola;
- a escola é outra realidade;
- o discurso da universidade é muito distante da prática escolar.

Diante disso, o incentivo fica à margem. Porém, é resgatado pelo enunciador quando representa essa profissão como honrada, acentuando-a como qualquer outra. Nesses termos, recorre à escolha de duas profissões para ilustrar o seu modo de configurar o docente. A primeira escolha, “pedreiro”, acentua a dignidade. Subentende-se nesse termo uma metáfora ligada àquele que possui característica em torno do edificar o saber. A outra, ao médico, infere-se uma imagem ancorada ao ato de prestar assistência.

A escolha desses termos, isto é, dessas profissões, considerada a ação de comparação realizada, revela que se opera com elementos que não estão no mesmo plano, tendo em vista o valor que estes recebem em nossa cultura. Na concepção desse enunciador, independentemente do *status* do profissional, o edificar e o cuidar se aproximam, em termos de ações dignas, porém, ele deixa transparecer em seu discurso, na comparação estabelecida, que o construir está na base metonímica do ensinar; desse modo, o professor estaria para o pedreiro, e não para o médico. Essa representação docente, próxima à imagem de pedreiro, está fundamentada na ação da construção de X, nesse caso, do conhecimento. Pode-se inferir, assim, que o professor é a base para outras profissões, como a do médico.

## 6 Considerações finais

Iniciar uma pesquisa num viés linguístico e ter, como parte dela, o aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, foi um desafio. Quando iniciei esta investigação, imaginei, a princípio, que o estudo fosse ser complexo, o que realmente se deu. Os conceitos, em torno das representações, soavam tão distantes daqueles que eu estudara que aproximá-los constituía e ainda constitui o meu grande desafio. No decorrer do caminho, notava que as dificuldades eram superadas na medida em que os diálogos entre as duas áreas começaram a ganhar corpo, fazendo sentido para mim e para os meus interlocutores.

Prosseguindo na tarefa investigativa, destaco o protagonista: o professor. Apesar de esta pesquisa não focar esse objeto, não há como desconsiderar a sua centralidade em termos de significância. Direcionado a ele, estão o(s) olhar(es) que apontam e falam. Interpretar essa visão instituiu o meu foco, nesses últimos anos. Uma visão arrolada nos discursos.

Pautando-me nos modos de enunciar de educadores, encontrei nos aportes teóricos e metodológicos da Análise do Discurso e das Teorias da Enunciação amparo para fortalecer a estrutura desta pesquisa. Para o estudo dos modos de dizer, optei pelos mecanismos enunciativos, as manifestações de metadiscursividade, os recursos de construção de referentes e, ainda, levando em conta as pistas das formações discursivas orientadoras dos discursos dos sujeitos. Quanto às modalizações, estas foram examinadas de modo a explicitar as posições do enunciador frente ao interlocutor, levando em consideração o seu propósito comunicativo. Tomando esse quadro, levei em

consideração que o uso da linguagem possibilita aos indivíduos mecanismos para uma (re)construção simbólica da realidade, dando sentido aos fatos que os cerceiam (MARKOVÁ, 2006).

Os dados revelaram que, apesar de emergir no nosso cotidiano um discurso da instância cidadã que nega a escolha da profissão docente “por saudosismo ou por paixão”, existem representações ancoradas em especificidades do professor vinculadas ao “dom”, a “uma vocação”. Essas representações estão cristalizadas num viés tradicional do “seja como um trabalhador que atue nessas condições precárias”. Isso não quer dizer que os professores vivam essa prática, apesar de discursivizá-la.

Como existe uma pressão social para que possam alterar as suas formas de pensar, agir e sentir, os educadores tentam reelaborar as representações, às vezes, no espaço do “Não vale a pena ser professor, hoje!”. No processo de reconstrução de representações, a reelaboração, mais uma vez, se instaura, quando os educadores abrem espaço para reflexão, procurando respostas para o baixo lugar social da profissão.

No movimento dos processos representacionais, emergem figuras docentes ligadas a um perfil idealizado em termos de constituição, pautado numa imagem ainda que missionária; num viés interativo, voltado para a ação, e realizado, legitimando-se numa concretização. Nesse sentido, os educadores seguem uma ação de advertência, uma chamada de atenção para problemas que perpassam a profissão.

Os resultados nos orientam, ainda, a refletir acerca dos desafios que cerceiam a esfera educacional. Esses desafios influenciam as representações. O primeiro diz respeito à preparação do professor, ainda em formação, para a prática. O distanciamento desses dois discursos – o acadêmico e o da escola – dificulta a concretização do perfil desse profissional, o que pode gerar questionamentos tais como: que professor eu sou? Uma dúvida que insurge do “discurso romantizado da academia”. E, o que eu devo fazer aqui, na escola, já que “é outra realidade?”.

Enfatiza-se, ainda, que, os resultados desta pesquisa convidam-nos para o início de uma ação que contemple reflexões sobre os processos de mudanças em representações que envolvem os papéis dos professores. Coloca-se, aqui, uma possibilidade de (re)fazer caminhos e imagens, a partir do lugar da memória, da experiência e do saber docente, num processo partilhado.

## ABSTRACT

What is being a teacher? Would you stimulate a young person to follow such a career? Many may consider these questions to be recurring and to have obvious answers, but it is highlighted here that discussing about this professional is still somewhat complex, as it challenges us to (re)think our own images. It also implies questioning the practices, mobilizing emotions and unbalancing already consolidated representations. Thus, this article presents a study about teaching representations, from a linguistics/discourse perspective, in a dialogue with the Theory of Social Representations. In this framework, it invites the reader to evaluate the representation dimensions that surround the images of education professionals and, also, how these figures can be anchored on the discursive memory.

Keywords: Representations. Discourse. Teacher. Image. Senses.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Cláudio Gomes de. Mediação e emoção: a arte na aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 25., Salvador, 2002. *Anais...* Salvador, 2002. p. 188-188.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, SP, UNICAMP – IEL, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 2 v. Paris: Larousse. 1995.

BAUER, M., Gaskell, G., Allum, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 17-36.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 433.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, Campinas, SP, Unicamp, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas dos discursos: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 201-208.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Editores, 2005.

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento, 1996. Disponível em: <<http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/autonomia/pedago/gallo/princ.htm>>. Acesso em: 28 set. 2009.

GROSSMANN, Francis; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 11-36.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Adaptado)

LEITE, Maria Alzira. **Olhar(es) para o professor: representações sociais na trama da teia discursiva de educadores**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; MANCEBO, Deise; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Políticas e gestão da educação superior transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa. 2003. p. 191-204.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOLINER, Pascal. A estrutura das representações sociais. Tradução de Angela Almeida, Carmem Jansen de Cárdenas e Maria Stela de Campos França, com a colaboração de Adriana Giavoni. Do original: P. Moliner. La structure des représentations sociales. In: MOLINER, Pascal. **Imagens et representations sociales.** Grenoble: PUG, 1996. p. 33-48.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Rev. Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NÓVOA, António Sampaio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António Sampaio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NÓVOA, António S. A profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC), 4. e SEMINÁRIO NACIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 3. Coordenação de Comunicação Social da Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>> Acesso em: 6 dez. 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999; 2003. p. 32.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os

primeiros anos de docência. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/qt1971int.rtf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

SÁ, Celso Pereira de. Prefácio. In: **A identidade em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Ed.). **Psicologia social**. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

WALLON, Henri P. H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Recebimento: 03/10/2016

Aceite: 01/03/2017

# A REDAÇÃO DO ENEM COMO GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO: UMA BREVE REFLEXÃO

Daniela de Faria Prado  
Rodrigo A. Morato

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. Bolsista da CAPES.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).  
Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa. Bolsista da CAPES.



## *Resumo*

Os estudos sobre gêneros textuais/discursivos hodiernamente ganham proporções significativas. O modelo didático de gênero já é adotado desde as orientações parametrizadoras do ensino de linguagens e é consenso o uso e análise de tais recursos em avaliações como, por exemplo, o ENEM. O presente artigo é composto de um breve percurso teórico que discorre sobre o conceito de gêneros discursivos na visão bakhtiniana e da escola de Genebra, seguido de uma pequena investigação em uma coletânea de redações para o ENEM, em que tentamos refletir e asseverar que o gênero Redação do ENEM já está assim consolidado e tem estruturas relativamente estáveis. Isso porque, para Bakhtin (1999), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, visto que as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos. Redação. Gênero textual. ENEM.

## 1 Considerações iniciais

O processo da escrita faz parte da vida da maioria dos cidadãos em todo o mundo; esse ato nos permite atuar como sujeitos *na* e *pela* linguagem, na relação homem e mundo, homem e homem no mundo dos homens, e assim inscrever nossa existência e realidade no mundo. Em outras palavras, a escrita nos permite a experiência de existir. A experiência de existir é a experiência de linguagem, porque somente *na* e *pela* linguagem podemos nos relacionar com o outro e com o mundo. Diante disso, o estudo sobre o qual ora nos debruçamos revela nossa tentativa de mostrar essa experiência no momento em que somos avaliados em processos seletivos, mais especificamente no momento da produção de uma redação no Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM.

Propomo-nos, então, a partir de uma perspectiva da Análise do Discurso, ou seja, de concepção social e dialógica da linguagem e do sujeito, investigar em que medida a redação do ENEM já se consolida como um gênero. De uma forma geral, este texto busca apontar as seguintes pressuposições: 1) ao levar em consideração que o gênero textual atende a um propósito social, isto é, a uma finalidade/demanda social, conforme a posição de vários teóricos como, por exemplo, Rojo (2001), Miller (2012), Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004), a produção escrita no ENEM, de certo modo, objetiva “aferir” a competência linguística, gramatical e interativa do candidato ao término da educação básica, compondo um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual, podendo, então, ser considerada como o gênero redação do ENEM. 2) Do lugar onde nos situamos, apostamos na compreensão da produção escrita no ENEM para além de um tipo textual, acreditamos na tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, já que pressupomos que tal produção constitui-se a partir de uma prática social efetiva que deveria garantir ao candidato (estudante que produz redações no exame do ENEM) o lugar de sujeito *na* e *pela* língua, de modo a revelar sua experiência de linguagem. 3) O querer e o dizer constituem-se de maneiras diversificadas, dependendo das condições de produção dos textos, todavia estes seguem algumas estruturas básicas e estáveis.

Dessa maneira, objetivamos: a) empreender um percurso teórico-metodológico que conjecture sobre a possibilidade de

instituir à produção escrita no ENEM a condição de gênero textual-discursivo e b) observar em relatos e redações de alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico como e em que medida o processo de preparação e produção da redação do ENEM representa um trabalho de um gênero já instituído.

Tendo em vista as pressuposições apresentadas e para a consecução dos objetivos propostos, estabelecemos um percurso teórico-metodológico que nos orienta sobre as concepções de gênero discursivo.

## 2 A concepção Bakhtiniana de gênero

Antes do século XX o conceito de gênero já era um assunto discutido por estudiosos da linguagem. Na teoria literária, por exemplo, era utilizado em um sentido muito específico, o sentido literário. Assim, classificavam-se os gêneros clássicos como: dramático, épico, lírico e também os gêneros mais recentes como: conto, drama, novela, etc. Tratava-se, portanto, de uma classificação mais simplista, de critérios enxugados. Foi a partir do início do século XX que Mikhail Bakhtin, pesquisador russo, expandiu a discussão sobre o conceito de gênero textual nos estudos de linguística e literatura, portanto, nos estudos da linguagem. Esse estudioso foi o primeiro a trabalhar o conceito gênero com um sentido amplificado, referindo-se também às diferentes modalidades de texto que são empregadas nas situações cotidianas de comunicação.

De acordo com Bakhtin (1992), todos os textos, sejam de natureza oral ou escrita, apresentam características relativamente estáveis. São essas características que dão forma aos gêneros textuais, e nelas coexistem três aspectos básicos: o tema (ou conteúdo temático), a estrutura (plano composicional) e o estilo (a forma individual de escrever). Para o autor, esses aspectos estão relacionados entre si e são determinados em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente pela construção composicional.

Os gêneros estão sujeitos a modificações em virtude do momento social, ou seja, do contexto histórico no qual se inserem. Para Bakhtin (*op. cit.*) cada situação social pode originar um gênero com as características que lhe são peculiares. Se pensarmos na língua como possibilitadora de infinitas situações comunicativas, podemos chegar à conclusão de que ilimitados também são os gêneros textuais, já que eles podem nascer de situações comunicativas ilimitadas.

Para o autor, a existência de novos gêneros está ligada ao surgimento constante e necessário de novas esferas de atividade humana, cujas finalidades discursivas requerem especificidades. Essa enorme heterogeneidade parece, por exemplo, ser uma das razões que levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo os gêneros em primários e secundários.

Na concepção Bakhtiniana, os gêneros primários teriam a ver com espontaneidade comunicativa, seriam normalmente orais, aludindo a situações de comunicação cotidianas, de característica informal, sugerindo um tipo de comunicação mais imediata. Nessa perspectiva, poderíamos considerar como exemplos de gêneros primários: a carta, a lista do supermercado, o bilhete, o diálogo do dia a dia. Os gêneros secundários, por outro lado, tratariam de situações comunicativas mais elaboradas, mais complexas, eles seriam, geralmente, de natureza escrita. Como exemplos de gêneros secundários poderíamos dizer: o romance, o artigo científico, o teatro, o seminário, etc. É importante deixar claro que, para Bakhtin, a essência dos gêneros é sempre a mesma: o enunciado verbal. O que diferencia o gênero primário do secundário é o campo discursivo pelo qual são constituídos.

Nessa perspectiva, os gêneros secundários são constituídos a partir de (re)elaborações dos primários. Desse modo, um diálogo da vida real relatado em um romance perde seu caráter imediato e passa a incorporar em sua forma as características do universo narrativo (e, portanto, complexo) que lhe deu origem, ou seja, nessa situação, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser cotidiano. Vejamos o trecho a seguir, tradução das palavras do autor (Bakhtin/Médvedev, 1928, p. 130-131) por Rojo:

Um todo artístico de qualquer tipo, isto é, de **qualquer gênero, apresenta uma dupla orientação na realidade e as características dessa orientação determinam o tipo de todo, isto é, seu gênero.** Em primeiro lugar, a obra se orienta para o ouvinte e receptor e para condições definidas de atuação e recepção. Em segundo lugar, a obra orienta-se na vida, de dentro pode-se dizer, por seu conteúdo temático. [...] Assim, a obra participa da vida e entra em contato com os diferentes aspectos da realidade que a circunda, por meio de seu processo de realização efetiva; como **algo produzido, ouvido, lido, em um determinado tempo, em um determinado lugar e em determinadas circunstâncias** [...] ocupa um lugar definido na vida. Toma lugar entre a gente organizada de alguma maneira. As variedades dos gêneros dramáticos, líricos e épicos são determinadas por essa

orientação direta dada pelo mundo como fato, ou, mais precisamente, pelo mundo como acontecimento histórico da realidade circundante” (ROJO, 2008, p. 1.766, grifos nossos).

Diante deste excerto, podemos pensar que a separação entre gêneros primários e secundários bem como os critérios de distinção entre um e outro cristaliza a definição de Bakhtin (1992, p. 279) de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Dito isso, parece-nos pertinente afirmar que a opção por um gênero discursivo em detrimento de outro não é puramente espontânea, pois leva em consideração um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem está falando, qual é o objetivo e qual é o assunto do texto. Por exemplo, ao desejarmos contar um caso, real ou imaginário, fazemos uso de gêneros narrativos; mas para orientarmos alguém sobre como fazer alguma coisa (por exemplo, orientar um funcionário sobre suas atribuições), fazemos uso de gêneros instrucionais; para convencer alguém de nossas crenças e pontos de vista fazemos, quase sempre, uso de gêneros argumentativos e explicativos; e assim por diante.

São as intenções, ou seja, parte das condições de produção dos textos que determinam os usos linguísticos que originarão os gêneros. Nessa perspectiva, o ato de fala se constitui de maneiras diversificadas, de acordo com o querer e o dizer de quem enuncia.

É importante salientar que a capacidade em operar/trabalhar/escolher um gênero está diretamente ligada ao domínio que temos em relação a ele. Isto é, quanto maior for essa familiaridade, mais facilidade teremos em empregá-lo de forma adequada nas situações comunicativas em que estivermos inseridos. Para Bakhtin, é a própria (com)vivência nas situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística de quem os produz. É a competência linguística dos interlocutores que auxilia na aceitação, ou não aceitação, nas diversas práticas sociais. Quanto mais experiente o sujeito, maior será a sua competência em reconhecer um gênero e a estrutura que ele compõe.

Compreender, portanto, como a emersão de um gênero organiza-se numa forma e num estilo que atende a uma exigência institucional, relacionado-a às determinações estruturais, constituindo um determinado gênero é a proposta deste artigo. O que pretendemos mostrar aqui é como um novo gênero se constitui a partir de determinadas práticas sociais.

Na próxima seção trataremos de como mecanismos de textualização e enunciação constituem um gênero discursivo.

### 3 Mecanismos de enunciação e textualização na constituição do gênero discursivo

Conforme apontamos na seção anterior, o gênero nasce de uma necessidade humana em um determinado espaço sócio-histórico-cultural. A partir dessa concepção, podemos pensar que tanto os textos quanto os gêneros são resultados de experiências e, portanto, de atividades humanas. Eles possuem uma série de princípios e parâmetros que se ancoram em um determinado contexto situacional, em uma estrutura e em regras do sistema linguístico. Tais princípios e parâmetros dependem das decisões de quem produz o texto, já que é quem fala que escolhe a maneira segundo a qual deseja falar (o gênero) e, conseqüentemente, toda a arquitetura interna do texto.

É diante de uma reflexão que vai ao encontro dessas ideias que Bronckart (1999), representante da escola de Genebra, propõe um modelo de análise de textos, tentando explicar que operações psicológicas estão por trás da produção textual, uma vez que, para nós (leitores e produtores de textos), a produção textual está também a serviço do gênero discursivo, tal como na proposta bakhtiniana.

Para Bronckart, a ideia de texto, de tipos de discurso está voltada para recursos linguísticos nas atividades sociais; ele entende os fatos linguísticos como constitutivos da atividade social em que uma produção social pode ser compreendida como um gênero, uma construção social que revela, mais ou menos explicitamente, as interseções de dependências entre o contexto social e as produções de linguagem.

Por essa abordagem, podemos pensar que produzir um texto implica a realização de escolhas em relação à organização e seleção das unidades composicionais que o integram. Nessa perspectiva, o autor assera que a organização do texto

1 Para explicitar a organização interna do texto, isto é, sua estrutura composicional, Bronckart lança mão da metáfora do “folhado textual”. A expressão “folhado textual” se refere, portanto, à uma estrutura hierárquica que organiza a composição textual.

assemelha-se a um *folhado textual*<sup>1</sup> constituído por três níveis sobrepostos, a saber: a) a infraestrutura geral do texto, b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos.

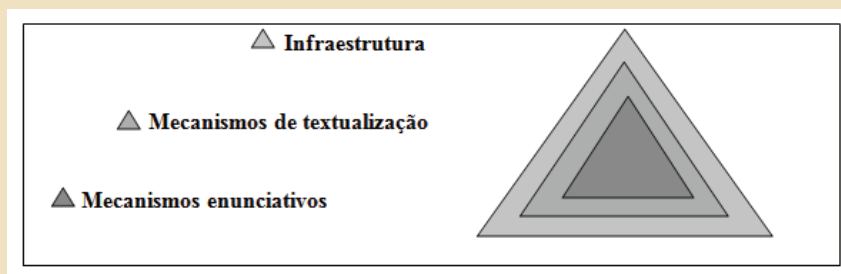
A infraestrutura seria o nível mais profundo, onde se incluem as operações que permitem dar conta não só do plano geral do texto (organização do conjunto e do conteúdo temático), mas também da constituição de sequências textuais, como os tipos de discurso e as modalidades de articulação possíveis entre eles. Os planos textuais estão em função do gênero que dá forma ao texto, à natureza do conteúdo temático e aos parâmetros da produção.

O segundo nível da proposta de Bronckart seria o que ele chamou de *mecanismos de textualização*. Os mecanismos de textualização têm a função de assegurar a organização temática dos textos. São mecanismos de conexão, coesão verbal e coesão nominal. *Grosso modo*, eles têm o papel de alinhar a temática do texto a sua infraestrutura. É alicerçado mais especificamente no segundo nível proposto por Bronckart que nosso trabalho ganha força, como veremos mais à frente, na seção seguinte.

O terceiro nível, dos mecanismos enunciativos, é o de menor força, isso porque podemos dizer que ele é pouco dependente da linearidade e da progressão temática do texto. A função dos mecanismos é a de manter a coerência pragmática do texto, permitindo o movimento das vozes do texto. É pelos mecanismos enunciativos que se pode construir compromissos enunciativos (julgamentos, preconceitos, declarações, crenças, etc.), isto é, compromissos com os interlocutores do texto no que diz respeito à orquestração das vozes em uma perspectiva pragmática.

Podemos resumir a organização estrutural do texto feita por Bronckart da seguinte maneira:

FIGURA 1 – Organização estrutural do texto



Fonte: Elaborada pelos autores.

Até aqui podemos perceber claramente uma abordagem completamente interacionista e pragmática.

Metodologicamente, podemos pensar que os estudos de Bronckart centram-se no estudo das situações de produção dos enunciados.

Se tanto os estudos de Bakhtin (1992) quanto os de Bronckart (1999), Dolz (2004) e pesquisadores do Grupo de Genebra privilegiam os fatos sociais na elaboração e na construção do gênero textual, então podemos pensar nas redações do ENEM como um fato social marcado e bem delimitado, como veremos a seguir.

#### 4 Redações do ENEM: um gênero discursivo

Propor uma reflexão a respeito do conceito de gênero textual nos parece ser uma boa oportunidade para a construção de um diálogo entre perspectivas de trabalho que ora se distanciam, ora se aproximam. Diferentes abordagens impulsionam várias discussões teóricas sobre o desenvolvimento de uma pedagogia com foco central no ensino e na aprendizagem a partir dos usos sociais da língua. E é com esse olhar que agora apresentamos um breve ensaio sobre uma pequena coletânea de redações do ENEM. Nosso objetivo não é afirmar uma concepção se sobrepondo a outra. Ao contrário, o que se pretende aqui é uma discussão sobre o enquadramento das redações do ENEM como um gênero discursivo, sobretudo em função das instruções do exame, que as delineiam como um “*texto dissertativo argumentativo em prosa*”.

Primeiramente, parece ser pertinente discutirmos a expressão “texto dissertativo argumentativo em prosa”. Essa definição está muito mais próxima de um modelo generalista de discurso do que propriamente de um gênero textual. Diversos gêneros textuais podem ser do tipo dissertativo argumentativo em prosa como, por exemplo: um artigo de revista ou até mesmo uma carta. Parece que essa definição tem a ver com ideia de finalidade. Tais tipos de texto consistem na ideia de defesa de um assunto por meio de argumentos e explicações na formação de opinião do leitor, ou seja, caracterizam-se por tentar convencer ou persuadir o interlocutor da mensagem, mas sem explicitar o discurso de primeira pessoa e valendo-se de uma lógica argumentativa.

Um grupo de 50 alunos do ensino médio de duas escolas públicas de Minas Gerais<sup>2</sup> foi submetido a duas perguntas de múltipla escolha com o objetivo de compreender qual seria

<sup>2</sup> As escolas a que nos referimos são a Escola Estadual Zico Barbosa, em Onça de Pitangui, e o Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

o entendimento (por parte dos discentes) do que seja texto dissertativo argumentativo na educação básica.

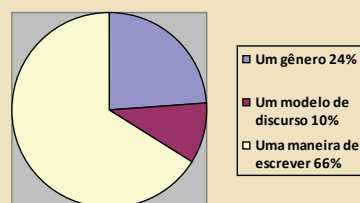
Os alunos tiveram que vincular o conceito de dissertativo argumentativo à ideia de gênero textual, de modelo de discurso ou de maneira de escrever. As três proposições foram feitas com o objetivo de compreender como tais categorias são trabalhadas com estudantes que serão submetidos ao teste do ENEM, pois, ao trabalhar com redações do ENEM, o professor trabalha com as noções de estrutura, composição e estilo de escrita.

1 – O que é um texto dissertativo argumentativo em prosa?
2 – O que é uma redação do ENEM?
um gênero                      b)um modelo de discurso    c)uma maneira de escrever

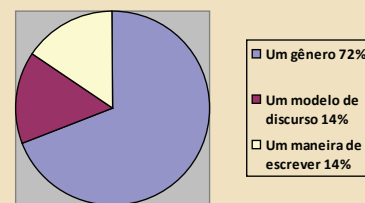
As respostas obtidas foram:

### GRÁFICOS 1 e 2 – Respostas dos estudantes

#### Pergunta 01



#### Pergunta 02



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados dessa rápida pesquisa revelam que, para a grande maioria dos alunos entrevistados, isto é, alunos que fazem o ENEM, a definição de texto dissertativo em prosa não é de gênero (76% negam a definição como sendo gênero), mas a redação do ENEM, sim (72% apontam a redação do ENEM como sendo um gênero). O fato de os “autores” de redações do ENEM afirmarem que estão trabalhando com gênero é um fato importante, pois estamos lidando com aqueles que produzem o texto. São eles que pensam sobre o que escrever, para quem escrever e como escrever. Sem uma concepção do que é uma redação do ENEM, o aluno corre o risco de não conseguir desenvolver o que é pedido por esse exame.

Mais do que saber como os alunos concebem a redação do ENEM, é importante mostrar como as redações do ENEM podem revelar, ou não, um determinado padrão capaz de confirmar seu enquadramento em um gênero do discurso. O que segue são dados de uma coletânea de vinte e seis redações do ENEM de alunos de uma mesma escola de Ensino Médio.<sup>3</sup>

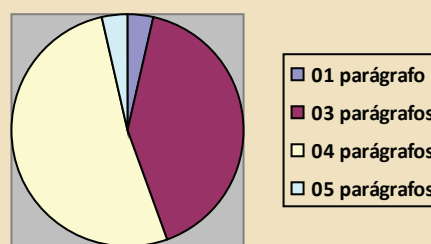
<sup>3</sup> As redações coletadas foram de alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Paracatu.

As redações são de temáticas diferentes, coletadas em turmas diferentes. Os aspectos observados foram os seguintes:

I. Extensão das redações em parágrafos:

01 parágrafo	03 parágrafos	04 parágrafos	05 parágrafos
01	11	14	01

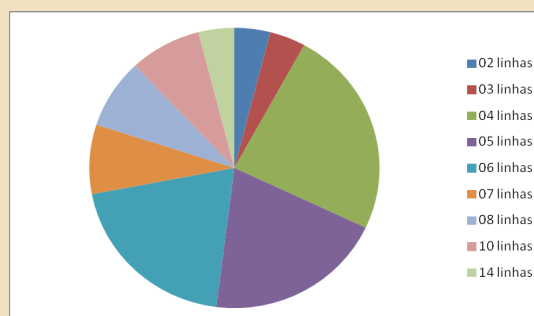
GRÁFICO 3 – Extensão das redações em parágrafos



Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, existe um padrão mais ou menos estável no que diz respeito à estrutura das produções. Elas seguem um padrão estético no que se refere à estruturação física.

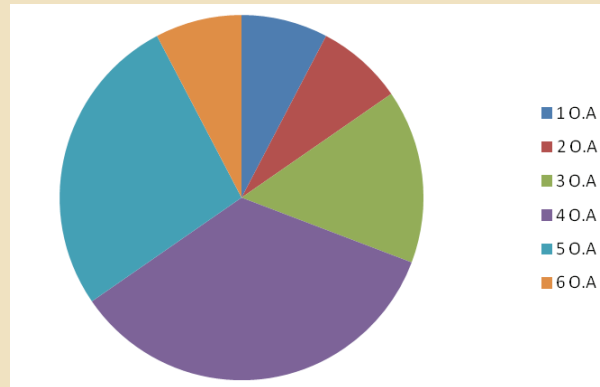
GRÁFICO 4 – Extensão dos parágrafos, abertura e fecho



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar aqui uma oscilação na extensão dos parágrafos, mas, mesmo oscilando, percebemos um padrão. A maioria dos parágrafos se revelou com construções curtas, entre quatro e seis linhas. Considerando que as redações analisadas foram feitas a mão, a variação de tamanhos já era esperada, afinal, a caligrafia de alguns alunos é maior do que a de outros. Além disso, ficou evidente que a abertura e o fecho dos parágrafos obedeciam a escolhas lexicais semelhantes. A maioria dos parágrafos, 96% (com exceção do primeiro parágrafo de cada redação) foi iniciado com algum operador argumentativo.

GRÁFICO 5 – Uso de operadores argumentativos (O.A.) por redação (agrupamentos de 1 a 6 operadores utilizados em cada redação)

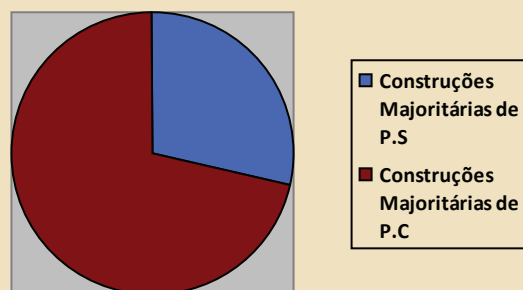


Fonte: Dados da pesquisa.

A utilização e distribuição de operadores argumentativos nas redações, isto é, a demonstração de habilidade de articulação linguística dos alunos também parece ter uma estabilidade relativa. Os textos analisados mostram que os alunos constroem um determinado padrão argumentativo. Os dados sugerem um “engessamento” da utilização dos operadores argumentativos. Embora sejam essências para o fluxo linguístico, eles também têm possibilidades de ocorrência limitadas.

## II.

GRÁFICO 6 – Construções de períodos simples (P.S.) X períodos compostos (P.C.)



Fonte: Dados da pesquisa.

A comparação qualitativa das redações, no que tange à distribuição de períodos oracionais em cada parágrafo, é bastante reveladora. Evidencia a existência de uma estabilidade muito grande na construção dos períodos compostos.

Analisando os quatro aspectos destacados anteriormente,

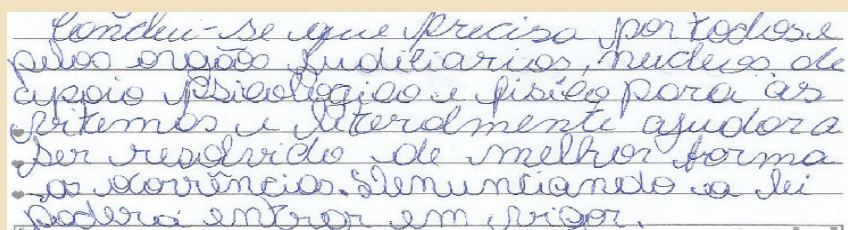
percebemos que o que encontramos é mais do que um texto dissertativo argumentativo em prosa, pura e simplesmente. Para nós, é evidente que existe um fazer bastante peculiar ao *corpus* em questão no que diz respeito à estruturação física dos textos analisados.

Além disso, é imprescindível também destacar a estrutura composicional das produções investigadas. Sem dúvida, a composição física de um texto é um fator importante, mas ela não é o único ou principal argumento para a consolidação de um gênero textual. Nesse sentido, vale então questionar: o que faz, de fato, a redação do ENEM ser um gênero textual?

O que faz a redação do ENEM se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do ENEM, podem ser ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social, como se pode ver nos excertos a seguir:

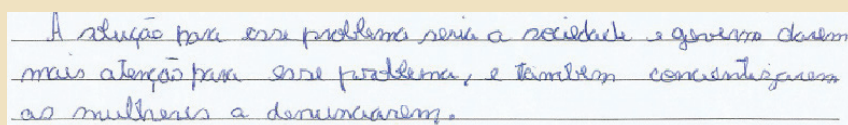
FIGURA 2 – Trechos de redações.

Exemplo 1:



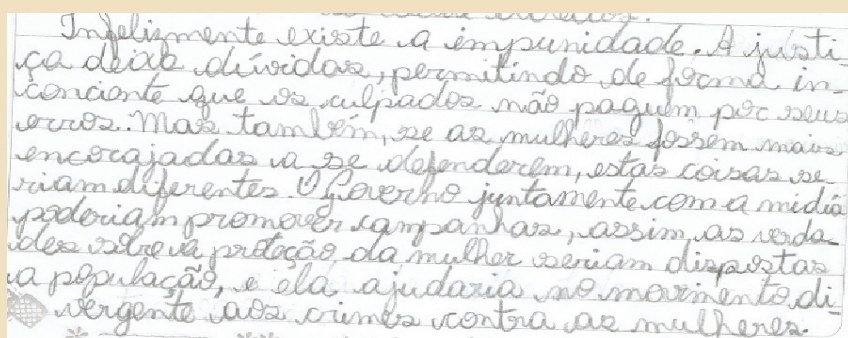
Condeu-se que precisa por todos e pelos órgãos judiciais, núcleos de apoio psicológico e físico para as vítimas e literalmente ajudara ser resolvido de melhor forma as ocorrências. Simultaneamente a lei poderia entrar em vigor.

Exemplo 02:



A solução para esse problema seria a sociedade e governo dar um mais atenção para esse problema, e também conscientizassem as mulheres a denunciarem.

Exemplo 3:



Infelizmente existe a impunidade. A justiça deve dividir, permitindo de forma inconsciente que os culpados não paguem por seus crimes. Mas também, se as mulheres fossem mais encorajadas a se defenderem, estas coisas seriam diferentes. O Poderho juntamente com a mídia poderiam promover campanhas, assim, as mulheres estariam protegidas da mulher seriam dispostas a população, e ela ajudaria no movimento di- vergente aos crimes contra as mulheres.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se perceber nos exemplos e em todo o *corpus* analisado mais que um padrão estrutural, mas também um padrão composicional de determinadas ocorrências lexicais (mesmos tipos de verbos (ter, dever, existir) e advérbios (felizmente, infelizmente), por exemplo), o que evidencia, mais uma vez, que, embora haja uma variação textual, esta é pouco comprometedora. Ao contrário, são as pequenas variações que garantem vida ao gênero e relativizam sua estabilidade, tal como compreendido por Bakhtin. O quadro abaixo ilustra verbos e advérbios que apareceram nas redações dos alunos, seguidos de porcentagem de ocorrências nas produções analisadas:

QUADRO 1 – Verbos e advérbios nas redações dos alunos

VERBOS		ADVÉRBIOS	
Ter	(92,1%)	Infelizmente	(87,5%)
Fazer	(89%)	Felizmente	(47%)
Dever	(93,4%)	Juntamente	(62%)
Mudar	(73%)	Literalmente	(43%)
Defender	(62%)	Conscientemente	(29%)
Ajudar	(72%)	Violentamente	(87,6%)
Poder	(97%)	Hoje	(93,4%)
Entrar	(58%)	Atualmente	(96%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Bakhtin, não faz sentido pensar em gêneros como produtos acabados e homogêneos. Além disso, há dentro de um gênero outros gêneros. Eles se desenvolvem em relação com as esferas de atividade em que circulam e em que se constituem. E é justamente por isso, dadas as especificidades e condições de produção das redações do ENEM, que, a partir do *corpus* com o qual trabalhamos, podemos afirmar que a redação do ENEM é, sim, um gênero discursivo.

## 5 Considerações finais

Neste breve trabalho, buscamos apresentar sucintamente uma retomada da literatura sobre gêneros textuais e associar tais postulados à realidade da sala de aula de Língua Portuguesa, bem como aos espaços de interação e uso dos gêneros textuais.

É importante salientar a importância de tantos trabalhos que

buscaram e buscam um entendimento mais preciso a respeito dos gêneros textuais e dos princípios capazes de explicar ou, pelo menos, de descrever o modo como produzimos o mundo e nele agimos. Assim, é coerente assertar que escolhemos trabalhar com um retorno e reflexão acerca do gênero discursivo redação do ENEM por se tratar de uma discussão bastante contemporânea e pertinente aos modelos teóricos que aqui apresentamos. Além disso, também levamos em consideração o fato de estarmos lidando com um artefato social, ou seja, uma ferramenta demandada pelo homem para interagir com o homem em seu meio de maneira organizada e efetiva.

Por fim, cabe frisar que conceber gêneros textuais à luz de importantes pesquisadores é também afirmar a produção enunciativa como parte consolidadora das atividades humanas. Esse entendimento faz conhecer um sujeito produtor de língua e linguagem, de textos e de discursos e, além disso, também revela que o trabalho com o gênero é imprescindível não somente para os estudos da linguagem, mas para a própria reconstrução da compreensão do homem em seu agir e comunicar-se *no e pelo mundo*.

## ABSTRACT

Studies on text genres in our times gain significant proportions. The teaching model of genre is adopted from the parameterizer guidelines of the teaching of language and is consensus in the use and analysis of such resources on assessments such as the ENEM. This paper is composed by a brief theoretical reflection that discusses the concept of genres in Bakhtin's (1999) and the Geneva's school view, followed by a small research on a collection of essays written for the ENEM, in which we tried to reflect and affirm that the genre ENEM Essays is already well consolidated and has structures relatively stable. This is because, for Bakhtin (1999), the relations between language and society are inseparable, since the different spheres of human activity, understood as ideological domains, dialogue and produce in each sphere relatively stable forms of statements.

Keywords: Discursive speech genres. Essay. Textual genre. ENEM.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326. Original publicado em 1952-53.

BRASIL. **Guia do Participante**: a redação do ENEM. 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1999.

MILLER, Carolyn R. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, J. (Org.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. SP: Parábola, 2012. p. 43-55.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin**: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. SIGET, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Tradução de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

Recebimento: 15/18/2016

Aceite: 25/09/2016