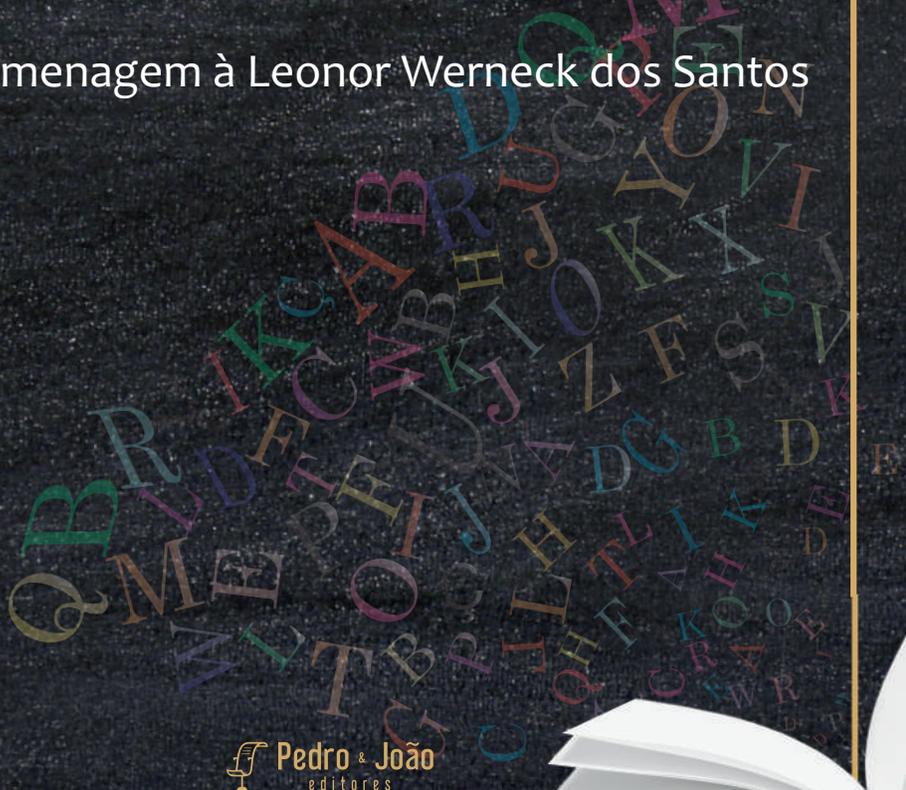


Cristiane Barbalho  
Dennis Castanheira  
Margareth Morais  
(Orgs.)

# Linguística de Texto e Ensino

uma homenagem à Leonor Werneck dos Santos



**Linguística de Texto e ensino:**  
**uma homenagem à**  
**Leonor Werneck dos Santos**



**Cristiane Barbalho  
Dennis Castanheira  
Margareth Morais  
(Organizadores)**

**Linguística de Texto e ensino:  
uma homenagem à  
Leonor Werneck dos Santos**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Cristiane Barbalho; Dennis Castanheira; Margareth Morais [Orgs.]**

**Linguística de Texto e ensino: uma homenagem à Leonor Werneck dos Santos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 234p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1787-1 [Impresso]**

**978-65-265-1788-8 [Digital]**

1. Linguística de texto. 2. Ensino de Língua portuguesa. 3. Texto. 4. Referenciação. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Para Leonor, com carinho

Maria Eugenia Lammoglia Duarte (UFRJ)

Meu encontro com Leonor teria tudo para me proporcionar a chance de conhecer uma aluna brilhante durante o curso de doutorado no Programa de Letras Vernáculas da UFRJ, quando ministrei a disciplina Aspectos da Sintaxe do Português em 1998. Mas nosso encontro não acabou aí. O curso, na verdade, foi apenas o começo de uma relação que se transformaria na minha primeira orientação de doutorado, de que eu tenho um orgulho especial.

O ponto de partida para a futura tese de doutorado seria relacionado ao tema que ela escolheu para seu trabalho de conclusão do meu curso: analisar a coordenação na mídia impressa, mostrando sua importância na articulação textual. Me lembro bem de que o curso contou com uma turma seleta, incluindo vários excelentes alunos, entre os quais Violeta Virgínia Rodrigues, Lúcia Helena Gouvêa e Ana Flávia Magela Gerhardt, que trabalharam com a subordinação adverbial e as orações relativas, sob diferentes perspectivas, e que viriam a se tornar docentes da UFRJ. Lembro bem que todos os alunos da turma publicaram seus trabalhos finais nos Anais da Associação de Estudos Linguísticos do Rio de Janeiro (ASSEL-RJ), em 1999.

Terminado o curso, Leonor me propôs ser sua orientadora de doutorado desenvolvendo um trabalho derivado do nosso curso: *Articuladores textuais na literatura infanto-juvenil (E, MAS, AÍ, ENTÃO)*. Eu me senti tentada pelo tema. Afinal, a seleção feita por ela de textos destinados ao público infanto-juvenil era de primeiríssima qualidade e o propósito de Leonor de mostrar a importância desses articuladores, tão presentes em início de parágrafos e períodos (e tão condenados pelos manuais de “boa redação”) me seduziu. Como é possível que uma criança, que tem

a sorte de ouvir histórias, sempre aguardando o que vem depois do *E....* do *Então.....*do *Mas...* poderia escrever histórias, ao iniciar sua alfabetização sem poder fazer o mesmo que a audição de histórias tinha lhe ensinado e acabar por ver seu *ponto* antes dos articuladores substituído por uma *vírgula*?

O interesse pelo ensino da leitura já estava expresso na sua Dissertação de Mestrado (1994) e seu envolvimento com os cursos de especialização em Literatura Infantil e Juvenil oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ seria o casamento perfeito para o início de uma atividade que a tem colocado entre uma das grandes especialistas e consultoras no tema, participando de seleções e eventos literários voltados para o público infantil e juvenil.

Como a tese requeria uma base teórica que permitisse tratar dos articuladores escolhidos, muito além do rótulo de encadeadores, o que significava lidar com a linguística textual, com a análise pragmática e a semântica linguística, não tivemos dúvida em convidar a querida e saudosa Ingedore Koch para co-orientar a tese. Leonor já a conhecia de muitas leituras e muitos congressos, e ela aceitou feliz uma parceria que constituiu para mim um trabalho que transcorreu tranquilo e chegou a um resultado de excelência, com a tese defendida em 2001. Não é vantagem quando se conta com uma doutoranda com uma capacidade de trabalho e ampla bagagem na área principal da tese. Especialista em linguística textual, seria dispensável dizer que Leonor tem um texto primoroso. Linguagem clara, precisa, perspicaz.

Como profissional, demonstra a seus alunos e orientandos a mesma exigência que tem para consigo mesma; não se deixa levar pelo caminho simplista; com muita firmeza, consegue levar seus alunos a enfrentar textos importantes e necessários, nem sempre fáceis; sabe descobrir novidades e, sobretudo, incentiva os alunos a ler livros de verdade. Afinal, quem ama o livro, quem dedica uma vida de trabalho à leitura, não pode deixar de lutar para contagiar seus alunos com esse amor e esse rigor.

Dessa dedicação resulta a formação de pessoal qualificado, que se encontra em inúmeras Instituições de Ensino divulgando as lições tão preciosas. Fico orgulhosa por ter feito parte da história da Leonor, que, certamente, vai continuar brilhando neste caminho tão bonito e necessário que escolheu.



## SUMÁRIO

<b>LEONOR WERNECK DOS SANTOS: UM LEGADO, MUITAS HISTÓRIAS</b>	<b>11</b>
Cristiane Barbalho Dennis Castanheira Margareth Moraes	
<b>TEXTO E ENSINO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE LEONOR WERNECK DOS SANTOS</b>	<b>23</b>
Maria Aparecida Lino Pauliukonis Dennis Castanheira	
<b>INTERFERÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO</b>	<b>41</b>
Cristiane Barbalho Heloísa Miranda Maria Cristina Bastos	
<b>A LINGUÍSTICA DE TEXTO APLICADA AO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PERCURSO SOCIOINTERACIONISTA</b>	<b>67</b>
Christiana Leal Manuela Colamarco	
<b>REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>99</b>
Luiza Guimaraes Lanes Cristiane Dall' Cortivo Lebler Júlia Vieira Correia	

<b>UMA TEORIA, MUITAS APLICAÇÕES: A VERSATILIDADE DA LINGUÍSTICA DE TEXTO NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DO ENSINO. UMA HOMENAGEM À LEONOR WERNECK.</b>	<b>121</b>
Margareth Andrade Morais Vitória Luize Mendes da Silva Andressa Cristine Almeida Pereira de Melo Carlos Eduardo Peçanha dos Santos	
<b>A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA DO ORAL PARA O ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>143</b>
José Ricardo Carvalho Carla Magda da Cunha Sousa	
<b>ARTICULADORES TEXTUAIS NOS SONETOS DE AUGUSTO DOS ANJOS</b>	<b>165</b>
Sylvia Jussara do Nascimento	
<b>SEQUÊNCIAS NARRATIVA E DESCRITIVA A SERVIÇO DA ARGUMENTAÇÃO EM CARTAS DE PRESIDIÁRIOS</b>	<b>185</b>
Vanessa Pereira Nogueira Júlia Lourenço de Jesus	
<b>LETRAMENTO ACADÊMICO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: O GÊNERO RESENHA EM FOCO</b>	<b>203</b>
Thalita Cristina Souza Cruz Letícia Gomes Tinoco Gonçalves	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>225</b>

## LEONOR WERNECK DOS SANTOS: UM LEGADO, MUITAS HISTÓRIAS

Cristiane Barbalho (CPII)  
Dennis Castanheira (UFF)  
Margareth Morais (IFRJ)

**Resumo:** Neste capítulo, nosso foco é discutir o legado de Leonor Werneck dos Santos, por meio da sua história acadêmica, destacando alguns pontos mais proeminentes. Para isso, retomamos sua trajetória na pós-graduação como discente e também sua trilha como pesquisadora e professora na Faculdade de Letras da UFRJ ao longo de 30 anos de contribuições e investigações diversas. Também destacamos tal narrativa a partir de dois pontos: a relação com a Literatura Infantil e Juvenil e o embasamento teórico à luz da Linguística de Texto.

**Palavras-chave:** Leonor Werneck dos Santos; Linguística de Texto; Literatura Infantil e Juvenil.

### As primeiras tessituras

Mulher. Carioca da gema. Vascaína. Oriunda da Zona Norte do Rio de Janeiro e da educação pública. Mãe da Alice. Filha. Professora. Esposa. Portelense. Pesquisadora. Orientadora. Como podemos encapsular essas informações? Só há uma forma, sem deixar de criar uma anáfora direta e encapsuladora nessa complexa cadeia referencial: Leonor Werneck dos Santos.

Essa história começa em 1985 com seu ingresso como discente na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no curso de Letras - Português e Literaturas e chega até os dias de hoje com sua atuação como Professora Titular de Língua Portuguesa da mesma instituição há cerca de 30 anos.

Seu legado vai além das mais de 25 Dissertações e 8 Teses orientadas no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas

e no PROFLETRAS da UFRJ, das 4 supervisões de Pós-doutorado, das centenas de disciplinas e cursos ministrados, das muitas apresentações de trabalho e palestras, das dezenas de bancas de concurso público e de trabalhos de conclusão de curso. É um legado de alguém que formou muitas gerações de professores e pesquisadores que jamais se esquecerão das suas aulas e das suas várias contribuições para um ensino crítico e reflexivo.

Neste capítulo, nosso objetivo é retomar seu legado acadêmico por meio de um olhar qualitativo e revisional, em que discutiremos algumas das suas muitas contribuições, sobretudo, a partir de dois grandes pilares: a relação entre texto e literatura infantil e juvenil e a Linguística de Texto (principalmente no âmbito do ensino e da referenciação). Além desta seção, dedicaremos uma seção para cada grande tema e faremos um balanço de sua trajetória ao fim do capítulo.

### **Histórias para gente grande**

Um dos grandes marcos da sua trajetória é a atuação na área de Literatura Infantil e Juvenil. Ao longo da sua trilha, Leonor fez questão de contar histórias para gente grande, com um olhar atento para o tratamento do tema na sala de aula do ensino básico e também para a relação entre língua e literatura, algo ainda muito marcado nos estudos linguísticos e literários e pouco realizado.

Isso se evidencia pelo seu primeiro grande passo acadêmico: seu mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) na UFRJ. Em sua Dissertação, intitulada *Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau*, foi orientanda de Maria Aparecida Lino Pauliukonis, uma das precursoras nos estudos do texto e hoje professora emérita da Faculdade de Letras da UFRJ. Defendida em 19 de setembro de 1994, já demonstrava sua ousadia acadêmica ao relacionar a ligação dos livros de literatura para crianças com a Linguística de Texto, o que dialogava com a sua prática como docente da educação básica nas escolas públicas e privadas onde atuava.

Após seu ingresso como docente de Língua Portuguesa da UFRJ, sua trajetória também envolveu a atuação na Pós-Graduação *Lato Sensu* de Literatura Infantil e Juvenil, com aulas e orientações de diferentes alunos, o que refletiu seu compromisso com a área e sua abertura para atuação em questões de interface e em assuntos ligados à sala de aula do ensino básico, sem se fechar apenas alguns temas de maior interesse.

Isso se consolidou ainda mais com a sua Tese de Doutorado: *Articuladores textuais na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)*. Defendida em 2001 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, orientada por Maria Eugênia Lammoglia Duarte também em sua primeira orientação de doutorado, e coorientada por Ingedore Villaça Koch, da UNICAMP, uniu língua e literatura infantil e juvenil à luz da Linguística de Texto, com um olhar para um tema pouco estudado: a sequenciação.

Durante a sua trajetória na pós-graduação, mantendo sua preocupação com a educação Básica e o ensino de Língua Portuguesa, a pesquisadora também atuou no PROFLETRAS em 2013 na disciplina Texto e ensino na UFRJ. O PROFLETRAS é um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, que objetiva aperfeiçoar academicamente docentes da rede pública da Educação Básica em território nacional a fim de melhorar a qualidade do ensino ofertado nesse segmento. O exame é nacional e acontece anualmente em vários estados brasileiros desde 2013. De acordo com dados divulgados pela CAPES, em dez anos, o Profletras tituló mais de quatro mil mestres atuantes na educação básica. O foco do programa é associar os avanços teóricos alcançados em pesquisas realizadas nas Universidades a práticas pedagógicas com o objetivo de inovar o ensino, realizando uma ponte entre Universidade e ensino. Hoje, o curso é oferecido em mais de 48 unidades de 42 instituições de ensino superior.

Nos trabalhos orientados nesse curso pela professora Leonor Werneck, a associação entre leitura, análise linguística e produção textual foi o norteador para o desenvolvimento das propostas aplicadas na Educação Básica por seus orientandos do

PROFLETRAS. No geral, são trabalhos que desenvolvem atividades e práticas pedagógicas aplicadas em turmas reais do Ensino Fundamental II em escolas públicas do Rio de Janeiro cujos orientandos eram regentes. As dissertações orientadas pela professora Leonor Werneck demonstram como as conquistas alcançadas no meio acadêmico no campo da Linguística de Texto podem promover um ensino mais crítico da língua materna, indo ao encontro do que norteiam os documentos oficiais do ensino de língua portuguesa. Temas como referenciação, retextualização, estratégias de leitura e gêneros textuais são alguns dos temas que aparecem nesses trabalhos desenvolvidos.

Como desdobramento desse percurso no PROFLETRAS, Leonor Werneck organizou o e-book intitulado *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*, com atividades elaboradas por alunos de pós-graduação da UFRJ: do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – disciplina "Texto e Ensino", turma de 2014 – e do Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas – disciplina "Estudos de texto: aspectos teóricos e reflexões sobre ensino", período 2015/2.

Paralelamente, ao longo das décadas subsequentes, jamais abandonou a Literatura para crianças e jovens. Em suas publicações, se destacam várias resenhas de livros literários, bem como o livro oriundo de sua Tese, *Articulação textual na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)* (Santos, 2003), os artigos "Textos literários e formação do leitor crítico" (Santos, 2008), "Leitura literária na escola" (Santos, 2014), "Paródia de conto de fadas" (Santos; Cuba Riche, 2016) e o capítulo "Leitura na escola: textos literários e formação do leitor." (Santos, 2010).

Além disso, sua atuação também é marcada por ser membro do Júri da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) há mais de dez anos e por orientar diversos trabalhos que unem língua e literatura, dentre os quais a Dissertação de Mestrado *Articulação textual em sonetos de Augusto dos Anjos*, de Sylvania Jussara do Nascimento, defendida em 2008, e a Tese de Doutorado *Referenciação em fábulas*, de Manuella Colamarco,

defendida em 2014. Tais iniciativas demonstram seu engajamento nas duas áreas, unindo-as sempre que possível.

### **Uma trajetória em textos: um percurso, muitas trilhas de sentido**

Inquestionavelmente, Leonor Werneck dos Santos é um dos grandes nomes da Linguística de Texto no Brasil e seus estudos são referências para muitos estudantes, professores e pesquisadores em todo o país. Integrante do Grupo de Trabalho de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL e Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT), cadastrado no Diretório do CNPq, se tornou um exemplo de pesquisadora e professora na área.

Sua trajetória na Linguística de Texto começou no Mestrado, com sua Dissertação, e prossegue com sua Tese no Doutorado, com seus projetos de pesquisa, ensino e extensão, com sua atuação na graduação em Letras e Comunicação Social, na Pós-Graduação em Letras Vernáculas, no PROFLETRAS e seus dois pós-doutorados: um em Linguística, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Roboredo Seara na Universidade Aberta em Portugal e outro em Linguística, sob a supervisão da Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante na Universidade Federal do Ceará, com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq.

Inicialmente, seus focos foram a leitura, ainda na sua Dissertação, a sequenciação e os gêneros textuais. Isso se evidenciou pelos vários trabalhos orientados sobre os temas e pelas publicações em livros técnicos e revistas especializadas, dentre as quais:

Ao longo do tempo, porém, passou a focalizar a referenciação como fenômeno mais explorado em seus trabalhos e em suas orientações. Com relevante trajetória acadêmica e experiência profissional na abordagem da leitura e da compreensão de textos, Leonor reverberou os postulados de Koch e Marcuschi sobre os processos de referenciação na construção de sentidos. Assim, com

um grande faro científico, ela se debruça sobre o tema, trazendo uma imensa contribuição teórica à UFRJ.

Desde a década de 90, Leonor já estudava temas como coesão e coerência. Desse modo, a professora, em sua pós-graduação, acompanhou toda a evolução dos estudos em Linguística de Texto, observando como o conceito de texto foi abarcando cada vez mais a perspectiva cognitiva e interacional. Ademais, como docente de língua portuguesa no ensino fundamental, já percebia a importância de um trabalho com textos variados para estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e já aplicava tais pressupostos teóricos ao ensino de língua portuguesa. Não é por acaso, portanto, que a trajetória acadêmica de Leonor apresenta uma contribuição inestimável para o ensino de língua.

Em relação aos estudos em linguística de texto e demais teorias textuais-discursivas, a professora Leonor assumiu um protagonismo e iniciou uma trajetória pioneira de divulgação desses estudos, demonstrando a importância do conceito de texto, de gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa, em vários artigos, como a publicação *Abordagem textual e ensino de língua portuguesa*, de 2008, por exemplo.

Como docente do curso de pós-graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, Leonor atuou fortemente na divulgação científica desses conceitos e na formação teórica de novos pesquisadores. Isso se reflete na organização de obras como o e-book *Gêneros Textuais nos Livros Didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental* de 2011, *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*, de 2016, *Referenciação: reflexões teóricas*, de 2019, dentre muitos outros, todos resultados do seu trabalho realizado com alunos de pós-graduação.

Para além da esfera acadêmica, Leonor também se destaca na publicação de obras destinadas ao público em geral, como o livro *Análise e Produção de Textos*, produzido em coautoria com as professoras Rosa Cuba Riche e Claudia Teixeira. Nesta obra, as professoras conceituam as práticas de linguagem, demonstram sua relevância no ensino de língua materna, com uma linguagem

clara, objetiva, com muitos exemplos, inclusive, de atividades com textos, prontas para serem levadas à sala de aula. Uma obra fundamental para os professores de língua portuguesa.

O mesmo fôlego e senso de dever para com a formação de pesquisadores e professores foi empregado no estudo e na divulgação de conceitos fundamentais da Linguística de Texto, como foi o caso do conceito de Referenciação. Tal conceito passou por uma grande mudança teórica ao deixar de ser visto como uma simples operação de identificação de referentes, para abrigar uma noção discursiva de construção negociada dos referentes.

Atualmente, os estudos sobre referenciação analisam o processo sem a preocupação de identificar os objetos de discurso por meio de uma simples identificação entre referente e forma de retomada. O grande objetivo, hoje, é perceber como eles são construídos nos textos e quais os efeitos de sentido criados. Essa mudança conceitual, da passagem do conceito de referência à referenciação, foi amplamente estudada pela prof. Leonor Werneck.

Foram muitos os trabalhos orientados pela professora sobre o tema. Trabalhos que contribuíram para divulgar a teoria sobre referenciação, ao mesmo tempo em que refletem a evolução da pesquisadora Leonor em se manter sempre a par da evolução da Linguística de Texto, no que se refere aos estudos da referenciação. Desde as primeiras orientações sobre o tema, percebe-se a preocupação em desenvolver pesquisas que apresentem uma ponte com o ensino, como a tese da prof. Cristiana Leal, defendida em 2011, que aplica as estratégias de referenciação à escrita de alunos surdos.

Os trabalhos orientados pela professora Leonor, sobre referenciação, apresentam duas características fundamentais: a preocupação com o ensino, citada anteriormente, e a associação dos mecanismos de referenciação ao estudo dos gêneros textuais. Desse modo, é possível ver, nas teses e dissertações orientadas por ela, o trabalho com gêneros pouco estudados dentro da academia, como notícias esportivas, cartas de presidiários, pregações, depoimentos orais com tipificação de feminicídio, dentre outros

gêneros. Essa variedade na abordagem dos gêneros textuais resulta em uma ampla demonstração do valor textual-discursivo dos processos de referenciação e como tais processos estão intimamente relacionados aos gêneros em que se materializam. Tais características se tornaram marca do trabalho da professora Leonor e também do grupo de pesquisa em linguística de Texto – GPLINT, fundado em 2013.

Assim, há publicações do GPLINT sobre referenciação – seja enfatizando uma estratégia referencial, como o encapsulamento ou a dêixis de pessoa, seja analisando o processo como um todo, observando a construção das cadeias referenciais – com base em gêneros textuais variados, como crônicas, depoimentos orais, redações que seguem o chamado “modelo Enem”, artigos de opinião, etc. Em todas essas pesquisas, verificam-se de que maneira as especificidades decorrentes das condições de circulação dos gêneros – incluindo a estrutura, a composição temática e o estilo – colaboram para a construção de sentido. Essas configurações genéricas estão diretamente associadas a construções sociocognitivas, interacionais e históricas que são essenciais ao analisar referenciação, sequenciação, argumentação, intertextualidade, dentre outros temas. Portanto, pode-se dizer que a preocupação com o estudo do texto e sua abordagem sociocognitiva, a preocupação com a abordagem variada de gêneros e sua aplicação ao ensino – que acompanham a professora Leonor desde o início da sua carreira – são marcas fundamentais do seu trabalho e também do GPLINT, tornando-os singulares.

A dedicação ao ensino de língua portuguesa é, sem dúvidas, um diferencial na carreira da professora Leonor, que sempre buscou contribuir com essa área, mesmo quando a universidade ainda se voltava mais para estudos teóricos e conceituais, nas diversas áreas da linguística. Como já mencionado, essa preocupação se materializa nos trabalhos orientados pela professora tanto no mestrado profissional, como no mestrado acadêmico e em algumas teses defendidas, em que há capítulos

destinados a pensar nas contribuições do tema pesquisado para a Educação Básica. Geralmente, são sequências de atividades ou sugestões de abordagens para serem aplicadas nos ensino fundamental e/ou médio, reiterando ser o diálogo entre Universidade e Educação Básica um importante caminho para a construção de um ensino efetivo e crítico de Língua Portuguesa.

### **E, então, o balanço de uma trilha**

No âmbito acadêmico, as pesquisas tão somente se tornam válidas se compartilhadas pela comunidade científica. A produção do conhecimento ganha ainda mais destaque quando aplicada à resolução de grandes desafios sociais – como o ensino de leitura e de produção de texto. Nesse sentido, cumpre reconhecer a significativa contribuição da professora Leonor Werneck na ampliação dos estudos sobre a LT e o ensino de língua portuguesa. Durante sua trajetória, desenvolveu grandes contribuições para os avanços nas pesquisas acadêmicas, sem deixar de lado o compromisso da Universidade com as contribuições para a Educação Básica, acreditando na possibilidade de o ensino de Língua Portuguesa ser lógico e crítico em sala de aula.

Nos trabalhos acadêmicos realizados por ela e por seus orientandos, também foram desenvolvidas diversas práticas pedagógicas que associaram teoria à prática, contribuindo com formas diferentes de abordar e ensinar Língua Portuguesa na sala de aula na educação básica. Sua preocupação não era apenas o de detectar o que poderia melhorar para que o ensino fosse efetivo indo ao encontro do que acreditamos ser uma abordagem eficaz. Também era o de criar caminhos para efetivar essas novas práticas e contribuir, a partir da escuta atenta dos docentes que estão no chão da escola, para construção de alunos mais conscientes dos diversos usos da língua portuguesa em diferentes contextos de comunicação e de interação.

Dessa forma, suas práticas e suas pesquisas também reiteram ser possível desenvolver um trabalho na educação básica que vai além de processos de memorização, baseados apenas em nomenclaturas ou classificações linguísticas. É de fato possível construir práticas em que os sujeitos sejam capazes de reconhecer a produtividade do uso das diversas categorias linguísticas inseridas em textos e a seleção desses mecanismos a serviço de um projeto de dizer de seus interlocutores, associando a análise, a produção e a leitura e contribuindo para uma abordagem que faça sentido para os alunos.

Por fim, suas pesquisas na área da Linguística de Texto também trouxeram importantes e significativas contribuições para o meio acadêmico a partir do trabalho com o texto em uma perspectiva sociinteracional e com o campo da referenciação na construção discursiva de diferentes interlocutores. Para o desenvolvimento desse avanço, propôs trabalhos com diferentes gêneros, investigando como as características inerentes a eles e os propósitos comunicativos interferem na seleção e na organização dos processos referenciais e também na construção de diferentes cadeias referenciais, que funcionam de forma colaborativa na construção dos projetos de dizer de seus interlocutores. Por isso, seu legado contribui tanto na fomentação da pesquisa acadêmica, como na formação de docentes e de novos caminhos para a educação Básica, buscando a construção de conhecimento em constante diálogo.

## Referências

- SANTOS, L. W. **Articulação textual na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SANTOS, L. W. (Org.) **Atividades com textos para ensino fundamental e médio [livro eletrônico]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- SANTOS, L. W. Leitura literária na escola. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 21, p. 21-33, 2014.

SANTOS, L. W. Textos literários e formação do leitor crítico. **Cadernos do Seminário Permanente de Estudos Literários**, v. 6, p. 31-35, 2008.

SANTOS, L. W. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: MARTINS; SANTOS; GENS. (Org.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010, p. 39-53.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R. Paródia de conto de fadas. **Seda**, v. 1, p. 137, 2016.



## TEXTO E ENSINO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE LEONOR WERNECK DOS SANTOS

Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ)

Dennis Castanheira (UFF)

**Resumo:** Este capítulo tem como objetivo rememorar as contribuições de Leonor Werneck dos Santos para o ensino de leitura por meio da Linguística de Texto. Considerando algumas das suas muitas publicações sobre o assunto e o seu entrelaçamento com os autores do capítulo, é traçado um panorama qualitativo revisional das suas contribuições que se iniciam com sua Dissertação de Mestrado, *Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau*, orientada pela Professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro Maria Aparecida Lino Pauliukonis e perpassa, dentre outros, o capítulo de livro “Linguística de Texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino”, escrito com o seu ex-orientando e atual Professor da Universidade Federal Fluminense, Dennis Castanheira. Com isso, pretendemos fazer uma homenagem a sua grande contribuição ao longo de mais de trinta anos de pesquisa.

**Palavras-chave:** Texto; Leitura; Ensino.

### Introdução

Um dos principais temas da Linguística de Texto ao longo da sua história é o ensino de leitura. Inicialmente por meio de gramática do texto e atualmente via pressupostos sociocognitivistas e interacionais, a relação texto e leitura é uma temática constante em artigos, capítulos de diversos livros e coletâneas especializadas da área, dentre os quais se destacam Marcuschi (1996), Koch (2003), Pauliukonis e Gavazzi (2005), Santos (2016), Pauliukonis (2017), Pauliukonis e Cavalcante (2018) Castanheira e Morais (2024).

Nome proeminente dos estudos do texto nas últimas décadas, membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística), ex-professora da educação básica e membro do júri do Prêmio de Literatura Infantil e Juvenil, Leonor Werneck dos Santos escreveu, orientou e coordenou diversos trabalhos sobre a temática, que tem sido central em suas muitas contribuições no âmbito dos estudos do texto.

Em sua vasta produção, destacamos, por exemplo, sua Dissertação de Mestrado, *Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau*, orientada pela Professora Doutora Maria Aparecida Lino Pauliukonis, alguns artigos, livros escritos e organizados: *Estratégias de leitura: texto e ensino* (Pauliukonis; Santos, 2007); *Análise e produção de textos* (Santos; Cuba Riche; Teixeira, 2012); “Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura” (Santos; Colamarco, 2014) e “Paródia de conto de fadas” (Santos; Cuba Riche, 2016).

Neste capítulo, temos como foco rememorar, de modo qualitativo e revisional, as contribuições de Leonor Werneck dos Santos para o ensino de leitura por meio dos estudos do texto. Para isso, além desta seção, apresentaremos os pressupostos básicos da Linguística de Texto e, posteriormente, retomaremos algumas das suas contribuições em trabalhos desenvolvidos ao longo dos últimos trinta anos.

## **1. Um pouco de história: as sementes de Ingedore Koch**

Esta seção objetiva destacar o percurso da Linguística de Texto no Brasil e a importância da contribuição de Ingedore Koch para sua implementação e desenvolvimento. Pretende-se apresentar os caminhos percorridos pelos estudos do texto como unidade de sentido, bem como temas desenvolvidos por pesquisadores, influenciados pelas obras pioneiras de Koch. Ressalta-se a importância de sua obra, ao lado da contribuição de outros pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi, Leonor

Fávero, Luiz Carlos Travaglia, entre tantos outros, para desenvolvimento dos estudos do texto entre nós, sua aplicação ao ensino de leitura e interpretação.

Esta apresentação está dividida em duas partes. A primeira focaliza o início do modelo de estudos do texto, algumas obras pioneiras e a importância do trabalho de Ingedore Koch para divulgação da Linguística de Texto no Brasil. Focalizam-se as temáticas desenvolvidas por ela, que acarretaram mudanças nas concepções de texto como discurso, ou seja, elenca-se a evolução desses estudos, desde a antiga noção de texto como produto até a visão interacional (dialógica), em que o sentido é construído por meio de uma ação comunicativa interacional dos interlocutores.

A Linguística Textual inicia-se no Brasil na década de 1980. O primeiro trabalho de que se tem notícia é de 1981, de autoria de Ignácio Antônio Neiss, intitulado *Por uma gramática textual*, ao qual se seguiram dois outros, em 1983: *Linguística textual: o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi e *Linguística textual: introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch. O trabalho de Neiss mostra como as tentativas iniciais da Linguística Textual estavam ligadas às gramáticas estruturais e gerativas. A obra de Marcuschi concentra-se na análise de definições de texto e no estudo de aspectos teóricos em função de sua aplicabilidade. Já Leonor Lopes Fávero e Ingedore Koch têm como objetivo apresentar ao leitor brasileiro uma visão histórica da linguística textual na Europa, então como um recente ramo da ciência da linguagem.

Ingedore Koch incumbiu-se da tarefa de difundir entre nós a Linguística do Texto, por meio de suas obras, aulas e palestras em congressos e reuniões de grupos de pesquisa. Grande conhecedora da língua alemã, trouxe os conceitos dos linguistas europeus alemães entusiastas de uma Gramática Textual e, graças às suas obras, o desenvolvimento da Linguística Textual entre nós foi bastante rápido. Ela não só divulgava os conceitos, como se aliava a outros importantes pesquisadores, como Marcuschi, Travaglia, Leonor Fávero e seus alunos e ex-alunos para discutir, rever e propor também novos conceitos com aplicação ao ensino.

Teve sempre preocupação com a graduação e professores em formação, utilizando em seus textos uma linguagem clara, objetiva, acompanhada de muitos exemplos e sugestões de análise de textos de autores brasileiros.

Ela conseguiu, assim, um grande número de seguidores e admiradores, sendo suas obras muito difundidas e aceitas por ex-alunos e pesquisadores. Era figura constante em Congressos e Simpósios não só aqui como no exterior, como convidada para palestras que contavam com uma plateia atenta e admiradora de suas ideias.

A obra de Ingedore Koch influenciou toda a dinâmica dos estudos do texto entre nós, sobretudo no que se refere ao papel da coesão, do contexto e dos implícitos textuais. Seus livros testemunham o percurso e o desenvolvimento da Linguística do Texto entre nós. Na primeira fase, os trabalhos focalizavam a superfície do texto, procurando perceber a progressão textual e o papel de elementos linguísticos na coesão e na coerência dos textos; seus livros principais dessa fase são as conhecidas obras *Linguística Textual: introdução*, juntamente com Leonor Fávero (1983), *A coesão textual* (1989) e *A coerência textual* (1990), esta em coautoria com Luiz Carlos Travaglia, em que procurou tratar dos princípios da conectividade e da interpretabilidade ou da coerência nos textos. Em outra obra, *Argumentação e linguagem*, (1984) focalizou o estudo dos operadores argumentativos, propostos por O. Ducrot e Jean Anscombe, que antes foi pesquisa de sua tese de doutorado e depois publicada, obra que apresenta muitas ideias inovadoras.

Posteriormente, já numa outra fase de suas pesquisas, as temáticas principais, que acarretaram mudanças nas concepções de sentido do texto e do discurso, ofereceram uma visão dialógica, em que o sentido é construído por meio de uma ação interacional dos interlocutores, que juntos constroem o sentido dos textos. Em sua obra clássica — *A inter-ação pela linguagem* (1992), rediscute a teoria dos Atos de Fala, da Escola de Oxford (de autoria de Austin e Searle), e propõe uma revisão do conceito de linguagem, com o

princípio da atividade dos interlocutores, com um inovador estudo dos implícitos nos textos.

Uma outra obra de grande impacto foi *Desvendando os segredos do texto* (2003), em que reconfigura a noção de referência para o conceito de referenciação; essa fase influenciou outros tantos pesquisadores, como Vanda Elias, Mônica Cavalcante, Leonor Werneck dos Santos, entre outros, que aprofundaram a temática da referenciação e sua importância para o ensino de leitura e produção de texto, publicando suas pesquisas em obras, fundamentais para os estudos do texto.

A contribuição de suas ideias para o ensino faz-se presente em vários artigos que influenciaram as propostas dos PCN(s) e de livros didáticos que passaram a oferecer práticas de análise de textos em sala de aula. Entre suas obras mais recentes, destacam-se *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2006) e *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2009), ambas em parceria com Vanda Elias e que são endereçadas aos professores e alunos dos ensinos fundamental e médio. Nessas obras, as autoras propõem exercícios inovadores sobre os princípios da Linguística do Texto e sua aplicabilidade à análise de textos.

Sua extensa obra ainda consta de inúmeros artigos em livros e em revistas especializadas. Ingedore procurava sempre aprimorar sua maneira de ver o texto. Assim, aos poucos ela foi se afastando da antiga compreensão dos gramáticos textuais e das propostas de autores como Halliday, por exemplo, para quem a análise textual partia da superfície do texto como fonte de geração de sentidos, para acatar a temática da progressão textual, o processo de referenciação e a atividade dos interlocutores. Nessa visão dinâmica e interacional, ambos constroem os sentidos, em atividades de retroação e progressão, por meio de operações conjuntas, em que se destaca uma visão sociocognitiva da linguagem que se mantém atual até hoje. Já dissemos e reiteramos sua influência e a de Marcuschi nas concepções dos PCNs e da Base Nacional Comum Curricular, implantadas em nossas escolas.

Em suas mais recentes reflexões, Ingedore defende a concepção de que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos. E, ainda, que esses sujeitos – ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece – constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais.

Em decorrência, fica patente que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores; o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Dessa forma, como prescreve Ingedore, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Em uma entrevista realizada em 2003 com Ingedore Koch pela Revista Virtual de Estudos da Linguagem — *ReVEL*, o entrevistador indaga sobre o que havia mudado e o que ainda poderia mudar “no ensino de Língua Portuguesa a partir dos estudos de Linguística Textual”, e a autora responde:

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. Quanto ao que ainda pode mudar, diria que, em primeiro lugar, tal metodologia teria de ser estendida a TODAS as escolas, públicas e

privadas, o que, evidentemente, ainda está longe de ser uma realidade. Para tanto, TODOS os professores teriam de estar preparados para utilizar em aula os conceitos e as estratégias propagadas pela Linguística Textual e aplicá-las no ensino da produção textual, quer em termos de escrita, quer de leitura, já que esta orientação conforma-se ao que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Hoje, em 2024, essas palavras apontam para uma realidade que já se faz bem mais presente entre nós, graças às suas concepções inovadoras e também aos divulgadores de suas obras. Talvez Ingedore ainda não soubesse, mas seu legado, atemporal como ela própria, entraria para a História da Linguística do Texto.

Com essa breve apresentação do percurso da obra de Ingedore Koch, esperamos contribuir para o debate acerca da contribuição da autora para os estudos linguísticos textuais no Brasil e que marcaram a trajetória de muitos de seus alunos, alunos, professores e pesquisadores no Brasil e no exterior.

Como a grande “dama da Linguística Textual”, ela deixou sua marca entre nós, em suas obras, em suas palestras e em seus inúmeros alunos. Dentre seus vários alunos-orientandos, queremos destacar a obra e a contribuição de Leonor Werneck dos Santos, que a teve como coorientadora de Doutorado, em sua Tese *Articuladores textuais na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)*, sendo orientada por Maria Eugenia Duarte. Com isso, foi possível constatar a importância da orientação de Ingedore Koch, mas, sobretudo, a excelência do trabalho de Leonor, concretizada também pela sua atuação como pesquisadora e orientadora de outros trabalhos e pela repercussão deles entre seus alunos.

A preocupação de Leonor Werneck com os estudos sobre o texto em sala de aula é notória e foi sempre uma de suas atenções. Buscou direcionar suas pesquisas e projetos para a compreensão do texto, os processos de leitura e produção. Procurou incorporar suas reflexões ao dia a dia do professor e do aluno em suas diferentes finalidades, incentivando a aquisição de estratégias e técnicas de análise dos recursos linguísticos utilizados em diversos gêneros textuais. Teve sempre como objetivo formar

leitores críticos/ independentes e aprimorar também técnicas de produção textual. A seguir, algumas considerações sobre uma de suas obras, *Os paradidáticos e o ensino de leitura no primeiro grau*, que sua Dissertação de Mestrado, defendida na UFRJ, em 1994, e orientada por Maria Aparecida Lino Pauliukonis.

## **2. As contribuições de Leonor Werneck dos Santos**

### **2.1. Os paradidáticos e o ensino de leitura**

Nesta seção, vamos apresentar a contribuição de Leonor Werneck dos Santos que, com suas pesquisas com base nos fundamentos de teorias sobre o texto, muito tem influenciado o ensino de leitura em sala de aula; focaliza-se, ainda, nesta primeira parte, o trabalho desenvolvido em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Os paradidáticos e o ensino de leitura no primeiro grau*, defendida na UFRJ, em 1994.

Nesse trabalho, as pesquisas de Leonor tiveram como finalidade analisar criticamente as práticas correntes de atividades de interpretação /compreensão de textos praticadas nas escolas, as quais ignoravam os pressupostos teóricos da Linguística Textual. Essa corrente, já à época, exercia grande influência nos meios acadêmicos, mas ainda não havia se estendido às escolas do ensino fundamental. A pesquisa de Leonor sobre os livros paradidáticos foi fundamental, pois esse gênero de texto, mesmo tendo ampla aceitação como leitura complementar, pouco contribuía para a produtividade do trabalho docente com os textos.

Com base em uma pesquisa quantitativa e qualitativa, por meio do envio de questionários aos docentes, pôde ela comprovar a ineficácia da leitura extra-classe, pois os livros que, em tese, seriam de grande auxílio para o ensino de leitura e compreensão de texto, eram lidos pelos alunos em casa e avaliados inadequadamente pela escola, em geral por meio de testes ou fichas preenchidas de forma superficial. A avaliação apenas focava o conteúdo do enredo e as características dos personagens, sem a contemplação de aspectos

fundamentais para se compreender o processo de construção do texto, ou seja, contribuição das entidades linguísticas e das técnicas de coesão/ coerência utilizadas pelo autor para transmitir as histórias. Da mesma forma, não avaliavam a receptividade e a participação ativa do leitor como um coautor do texto. Enfim, o que poderia ser considerado um grande auxílio ao professor era visto como mais uma atividade banal que não ajudava o aluno a entender o texto e a se expressar melhor e essas atividades, às vezes, também não chegavam a despertar o gosto pela leitura ou a formar leitores.

Essa pesquisa de Leonor, além de criticar práticas vigentes, baseadas em um modelo gramaticista adotado pela Escola tradicional, teve como objetivo propor reflexões sobre temas relacionados, com o estudo do texto, quais sejam: o que é realmente um texto, como se dá sua construção e a relação autor/leitor; além disso, ela propõe práticas pedagógicas e estratégias que sensibilizem os alunos para eles se tornarem leitores conscientes.

Para isso, a obra apresenta análise de dois livros comumente indicados para as escolas de ensino fundamental: *A marca de uma lágrima*, e *A Droga da obediência*, ambos de Pedro Bandeira, editados pela Editora Moderna. As propostas inovadoras e pertinentes de análise das obras permitem avaliar a compreensão e a receptividade dos alunos, bem como objetivam prepará-los para que se tornem ativos no processo.

A partir da constatação de que, muitas vezes, escola ensina a ler, mas não permite que o aluno se torne um leitor, a contribuição exemplar do trabalho de Leonor Werneck dos Santos sobre os paradidáticos procura não só corrigir e analisar as falhas da metodologia adotada nas escolas como também propõe que a leitura extraclasse deixe de ser uma tarefa enfadonha e inútil e passe a fornecer ao aluno o prazer de ler.

## 2.2. Referenciação e ensino de leitura

A referenciação é uma das temáticas mais discutidas no âmbito da Linguística de Texto ao longo das últimas décadas, inicialmente, por Luiz Antonio Marcuschi e Ingedore Villaça Koch e, posteriormente, por outros autores, como, por exemplo, Monica Magalhães Cavalcante, Valdinar Custódio Filho, Vanda Elias e nossa homenageada: Leonor Werneck dos Santos.

Tida atualmente como a ativação e a reativação de objetos de discurso, a referenciação está relacionada a uma visão sociocognitiva e interacional do texto, predominante nos estudos do texto desde a perspectiva sociocognitiva instaurada nas últimas décadas e muito debatida em Cavalcante e Santos (2012) e Santos e Cavalcante (2014). Sob esse prisma, os sentidos são (co)construídos no processo interativo e questões linguísticas devem ser analisadas de modo integrado a fatores imagéticos e aos conhecimentos enciclopédicos armazenados na mente ao longo do tempo.

Para trabalhar com a referenciação ligada a leitura, é preciso considerar não apenas atividades mecânicas, já consagradas em materiais didáticos – “a que se refere o termo?”, “identifique o referente”, “sublinhe a expressão que se refere a (...)”, “qual é o referente da expressão sublinhada?”, etc. Muitas vezes, para respondê-las, basta “puxar setas”, sendo adotado um modelo estanque e pouco representativo da complexidade da língua em uso e das nuances do texto em situações comunicativas reais.

No entanto, como esclarece Leonor Werneck dos Santos em seu texto “Revel na escola: referenciação”, quando trabalhamos com textos reais, não há como manter tal abordagem, como nos exemplos dados pela autora:

(1) “Marcos disse ao filho que **ele** não sairia com a esposa”.

(2) “Julia sempre viaja de férias com a família. **A mãe** nunca quer ir à praia, mas **o pai** sempre topa”.

Considerando esses exemplos, é possível, por meio das reflexões de Santos (2015, p. 2, grifos da autora), estabelecer

alguns questionamentos: a quem se refere o “ele” da primeira frase? A Marcos ou ao filho? E os referentes “a mãe” e “o pai”, do segundo exemplo, têm algum referente (in)direto? Segundo a autora, no primeiro caso, não há como ter certeza se a referência é ligada a Marcos, que, nesse caso, falaria de si mesmo, ou ao seu filho, que, nesse caso, estaria sendo avisado que não sairia com a própria esposa. Por outro lado, no segundo exemplo, os referentes destacados, por mais que não tenham sido enunciados previamente, estão ancorados no referente “a família”, que pode ativar as ideias de haver uma mãe e um pai.

Com essa breve reflexão, percebemos que as atividades de referenciação devem ser contextualizadas e considerar as complexidades textuais do gênero, do suporte, da situação comunicativa, etc. Mas como isso poderia ser feito? Esse questionamento é contemplado por trabalhos desenvolvidos por Leonor Werneck dos Santos ao longo dos últimos anos, sobretudo com alguns dos seus orientandos.

Em Santos e Colamarco (2014), são apresentadas fábulas que são analisadas à luz da Linguística de Texto e, mais especificamente, dos estudos de referenciação. Por meio dessas, é possível perceber tendências de uso e cargas de avaliatividade em expressões referenciais anafóricas. Com isso, as autoras conseguem estabelecer breves reflexões que serão essenciais para as propostas feitas em relação ao ensino.

Didaticamente, as autoras apresentam um Quadro com uma lista de atividades a serem exploradas, que contemplam e estão diretamente relacionadas às reflexões feitas na análise empírica dos textos. Essa iniciativa deixa claro que é possível relacionar as discussões feitas em âmbito teórico com propostas didáticas, como Leonor Werneck dos Santos tem feito, sozinha ou em parceria com outros pesquisadores, em tantos trabalhos (cf. Castanheira; Santos, 2018; Santos; Castanheira, 2022).

Destacamos, ainda, o livro *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*. Fruto das disciplinas que ofertou em 2015 na UFRJ no PROFLETRAS (2015.1) e no Programa de Pós-Graduação

em Letras Vernáculas (2015.2), a obra reúne dezenas de exercícios voltados para referenciação, leitura, gêneros, etc. Esses são divididos em capítulos que contemplam os alunos do PROFLETRAS e também do Mestrado acadêmico e do Doutorado.

Por meio desse livro, é possível ter acesso a diversas propostas de atividades que podem ser usadas em nível Fundamental e Médio e que foram feitas, revisadas e debatidas por estudantes de pós-graduação sob a supervisão de Leonor Werneck dos Santos. Essas atividades podem ser pontos de partida para o trabalho com o texto em sala de aula, o que ainda é um desafio para muitos docentes de diversas escolas do Brasil.

### **2.3. Leitura e produção de textos**

Já em Santos (1994), há o questionamento quanto à organização dos conteúdos nas aulas de língua portuguesa. Em sua Dissertação de Mestrado, são expostas reflexões quanto à separação de gramática, literatura e produção de textos, o que, até os dias de hoje, rende muitos debates acalorados e visões heterogêneas, tendo em vista as documentações oficiais publicadas nas últimas décadas, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular, e o Novo Ensino Médio, por exemplo.

Seu posicionamento de ligar a leitura a outros pontos do ensino de língua é sistematizado, sobretudo, no livro *Análise e produção de textos*, publicado pela editora paulista contexto em 2012 e escrito com Rosa Cuba Riche e Claudia de Souza Teixeira, companheiras acadêmicas de longa data e profissionais atuantes no ensino básico e superior há bastante tempo. Bastante vendido e citado, o livro tem sido referência constante em diversos materiais, artigos, livros, provas de ingresso para pós-graduação e concursos públicos.

Segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), retomando as práticas de linguagem discutidas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível discutirmos três grandes olhares no ensino de língua portuguesa: leitura, análise linguística e produção textual. Essas três práticas, hoje já pensadas de modo

expandido devido à Base e aos avanços dos estudos sobre multimodalidade, hipertexto e tecnologias digitais, devem, sempre que possível, ser pensadas pelo professor de modo integrado.

Na prática de leitura, é considerada a efetiva compreensão dos textos, adentrando seus sentidos de modo global e pormenorizado, sem deixar de lado seu contexto de produção. Ou seja, a interpretação não pode ser desvinculada da combinação dos elementos linguísticos a quando o texto foi escrito, quem o produziu, qual o gênero, qual o suporte, etc. Nessa visão, a materialidade não é deixada de lado na leitura, havendo, na verdade, uma ligação com os efeitos de sentido e o *locus* da interação.

A leitura, então, não seria um “vale-tudo”, já que há níveis de efetiva extrapolação (cf. Marcuschi, 1996). Com isso, há a possibilidade de haver leituras erradas, visto que é preciso observar as pistas e as âncoras textuais, mas isso não implica focalizar apenas a sua combinação grafemática das palavras ou das frases. É necessário, então, ir além, ler as entrelinhas e mapear os não ditos, inclusive considerando gêneros de diferentes domínios discursivos.

Em Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), percebemos que não há, como em muitos trabalhos linguísticos, a exclusão de textos literários. Pelo contrário, eles são usados e discutidos de modo integrado aos conteúdos de cada capítulo e às seções organizadas pelas autoras. Tal como em sua trajetória acadêmica desde Santos (1994), passando por Santos (2003), Santos e Cuba Riche (2016) e Castanheira e Santos (2022), a literatura é uma constante em suas produções, sobretudo em relação com os estudos do texto.

Na ligação com a prática de produção textual, são apresentados diversos exercícios já prontos para serem usados em sala de aula pelos professores, que podem ser, se necessário, adaptados de acordo com o contexto pedagógico de cada profissional. Isso ocorre por meio de diferentes gêneros, dentre os quais conto, tirinha, receita e piada. Tal diversidade indica a pluralidade da obra e as múltiplas aplicabilidades possíveis para um tema tão rico, mas nem sempre explorado.

Relacionar as práticas de leitura e produção de textos é um caminho necessário e produtivo, pois, para ser um bom produtor de um gênero, é preciso ser, também, um bom leitor dessa mesma categoria. Como escrever um artigo de opinião sem nunca ter lido um? Como produzir uma história em quadrinho sem jamais ter visto como uma se estrutura e é organizada? Essas reflexões indicam que precisamos pensar, de modo integrado, nessas questões.

Também com Cláudia Teixeira, Leonor Werneck dos Santos produziu o marcante capítulo “Correção e avaliação de textos”, publicado na coletânea *Ensino de produção textual*, da editora Contexto, em 2016. Nesse texto, trouxe reflexões sobre como ensinar e pensar os textos produzidos pelos alunos e, sobretudo, em como corrigi-los e avaliá-los de modo pertinente.

Uma contribuição marcante foi a proposta de uma grade de correção que considerava as tipologias textuais, os gêneros e também ia além dos moldes por vezes engessados do Exame Nacional do Ensino Médio, bastante replicado em muitas escolas em todo o Brasil, mesmo em níveis ainda muito distantes do Ensino Médio ou em textos que não tinham as mesmas características da “redação modelo Enem”.

Essa proposta contribui para um ensino de texto que não seja centrado apenas em questões formais, ou seja focado em um esqueleto textual, em que haja a necessidade de usar elementos sequenciais ou referenciais algumas vezes ou que haja uma proposta de intervenção fechada e com características já marcadas. Ou seja, é uma proposta que contempla de modo mais coerente os pressupostos da Linguística de Texto e os estudos contemporâneos sobre produção textual.

Com esse breve panorama, percebemos que Leonor Werneck dos Santos já trouxe efetivas contribuições para o tema, que certamente impactaram e ainda impactarão a trajetória de muitos professores e profissionais da área de Letras, com reflexões que perpassarão gerações e chegarão a inúmeras escolas. O ensino de produção textual, na visão defendida pela autora, não deve ser desvinculado das demais práticas de linguagem e, por isso,

precisa ser contextualizado e, sempre que possível, articulado ao gênero, ao tipo, ao suporte, às marcas linguísticas e, evidentemente, às atividades de leitura.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, retomamos a trajetória de Leonor Werneck dos Santos ligada ao ensino de leitura à luz da Linguística de Texto. Inicialmente, rememoramos as muitas contribuições de alguns dos autores que guiaram muitos dos seus trabalhos, sobre Ingedore Koch, que foi uma das suas orientadoras de Tese de Doutorado. Esse percurso mostra as mudanças que ocorreram na Linguística de Texto e como atualmente se configura em uma abordagem sociocognitiva e interacional, com os sentidos sendo construídos de modo dialógico.

Posteriormente, retomamos alguns dos principais trabalhos desenvolvidos por Leonor Werneck dos Santos e por seus parceiros de pesquisa. A homenageada tem feito pesquisas que, em diálogo com os principais conceitos da teoria, muito têm contribuído para a orientação de seus alunos da graduação e da pós-graduação e para a formação continuada de docentes do Ensino Fundamental e Médio. Suas obras são frutos de pesquisas de sua Dissertação de Mestrado, de sua Tese de Doutorado e da sua atuação em palestras e cursos para professores e em congressos e júris de avaliação de livros infanto-juvenis e didáticos.

Com orgulho e gratidão pelas várias parcerias na vida acadêmica, esperamos que este capítulo seja uma justa homenagem da sua ex-orientadora Maria Aparecida Lino Pauliukonis e do seu ex-orientando Dennis Castanheira, que tanto admiram e respeitam seu trabalho. Este capítulo, com isso, cumpre seu objetivo de retomar parte das suas muitas contribuições e representa, em um duplo movimento referencial retrospectivo e prospectivo, suas sementes e seus frutos.

## Referências

- CASTANHEIRA, D.; MORAIS, M. Texto e ensino de leitura: ORA CAMALBA DE DIE OU O DRAGÃO em sala de aula. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 9, p. 71-90, 2024.
- CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L. W. Ensino de advérbios modalizadores em perspectiva discursivo-textual. **A cor das Letras**, v. 19, p. 78-96, 2018.
- CASTANHEIRA, D.; SANTOS, L. W. Linguística de Texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 301-330.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.
- KOCH, I. G. V. A Possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 9, p. 85-94, 2003.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. Entrevista com Ingedore Koch. **ReVEL**. v. 1, n. 1, agosto de 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, v. 16, n. 69, p. 64-82, 1996.
- PAULIUKONIS, M. A. Os componentes linguísticos e extralinguísticos na construção dos sentidos. **Diadorim**, v. 19, p. 78-98, 2017.

- PAULIUKONIS, M. A.; CAVALCANTE, M. M. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.
- PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (org.) **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PAULIUKONIS, M. A.; SANTOS, L. W. (org.) **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SANTOS, L. W. (org.) **Atividades com textos para ensino fundamental e médio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- SANTOS, L. W. **Articulação textual na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2001.
- SANTOS, L. W. **Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994.
- SANTOS, L. W.; CASTANHEIRA, D. Gênero textual entrevista e anáforas encapsuladoras: abordagem didática na educação básica. In: OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. (Org.). **Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022, p. 201-224.
- SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, v. 36, p. 1-20, 2014.
- SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R. M. Paródia de Conto de Fadas. **SEDA – Revista de Letras da Rural**, v. 1, n. 2, p. 137-151, 2016.
- SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R. M.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23-42.



## INTERFERÊNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Cristiane Barbalho (CPII)  
Heloísa Miranda (UFRJ)  
Maria Cristina Bastos (UFRJ)

**Resumo:** Com base na visão sociodiscursiva e interacional do estudo do texto a partir dos pressupostos teóricos da Linguística de Texto (LT), este artigo tem como objetivo apresentar a associação do estudo dos processos referenciais atrelado ao trabalho com gêneros textuais. Além disso, busca-se analisar como as finalidades comunicativas e as características composicionais dos gêneros podem mobilizar, de forma distinta, esses processos. Para essa análise, tomamos como base a visão sobre referenciação proposta por Mondada e Dubois (2003), que é compartilhada no Brasil por Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008), Cavalcante (2011), Santos e Colamarco (2014), dentre outros pesquisadores. A partir da ampliação na concepção de língua e, conseqüentemente, no trabalho com referenciação, podemos afirmar que a instabilidade das categorias está intimamente ligada às práticas discursivas, dependendo tanto do momento da enunciação, da interação dos interlocutores, das atividades cognitivas realizadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e do gênero textual. Para alcançar esse objetivo, apoiar-nos-emos no trabalho com o gênero entrevista (Castanheira, 2020) e com o gênero depoimento oral (Barbalho, 2022), relacionando como alguns processos referenciais podem ser mobilizados por questões de estilo, de estrutura e de finalidade específicas de cada gênero. Os resultados obtidos nessas pesquisas levam a crer que as questões peculiares dos gêneros podem interferir na seleção dos processos referenciais.

**Palavras-chave:** Referenciação; Gêneros Textuais; Processos Referenciais.

## Introdução

A língua é compreendida atualmente pela LT como um local de interação que está atrelado à diversidade das atividades humanas em diferentes esferas e situações comunicativas. Logo, entender um enunciado apenas na sua materialidade linguística, deixando de lado os aspectos que estão envolvidos na situação de produção desses enunciados, é visto por Bakhtin (1997 [1979], p. 282) como um problema, pois “um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade”. Esse sentido concreto da língua a que Bakhtin se refere se relaciona com a interação que ocorre entre os sujeitos no processo comunicativo. O foco da língua deixa de estar no campo estrutural e passa a se centrar no seu funcionamento, dando para ela uma dimensão sociointerativa.

Nesse processo de construção de sentido dos textos, tanto a fala como a escrita se baseiam em formas padrões mais ou menos estáveis, compartilhadas e construídas a partir das interações sociais e das demandas comunicativas. Assim, “a categorização de um evento comunicativo como texto passa pelo reconhecimento de seu gênero, ou seja, o reconhecimento de sua existência como unidade pertencente a uma categoria específica” (Odorisi, 2016, p. 28). Os gêneros são construídos a partir de uma demanda social, com finalidades e propósitos bem variados, sendo construídos socialmente, a partir de uma interação entre sujeitos envolvidos em alguma situação comunicativa. Dessa forma, os gêneros textuais não estão ligados apenas a características linguísticas e estruturais. Assim como a língua, fatores que estão envolvidos no processo comunicativo e as suas diferentes necessidades e finalidades oriundas da própria demanda social, ao estabelecer uma comunicação, influenciam na caracterização e construção dos gêneros.

Constata-se, a partir dessa ampliação na concepção de texto, de gênero e, conseqüentemente, no trabalho com referênciação,

que a língua para a LT não reflete objetos da realidade, mas objetos do discurso, sendo resultados de processos simbólicos complexos e que não estão dados, mas são construídos e reconstruídos socialmente. Dessa forma, podemos afirmar que a instabilidade das categorias está intimamente ligada às práticas discursivas em que esses termos estão inseridos e, por isso, “os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação” (Koch, 2014, p. 33). As categorias deixam de ser entendidas como estáveis e como reflexo da realidade e do mundo, para assumirem uma versão que é interacional, provisória e contextual.

Dessa forma, o presente artigo objetiva apresentar algumas reflexões sobre a interferência dos gêneros na seleção e no papel desempenhado por alguns processos referenciais, reforçando a necessidade de atrelar os estudos no campo da referenciação ao estudo dos gêneros. Para isso, apresentaremos as noções de texto, de gênero e de referenciação para a LT e alguns exemplos dos estudos desenvolvidos com o gênero entrevista proposto por Castanheira (2020) e com o gênero depoimento oral desenvolvido por Barbalho (2022).

## **1. A noção de texto para a Linguística Textual**

As distintas concepções de texto pelas quais a LT transitou contribuíram para ampliar seu escopo de análise e, conseqüentemente, desvelar as trilhas dos sentidos nos mais diversos gêneros textuais. Com efeito, o diálogo multi/transdisciplinar com outras ciências humanas, ao longo do seu percurso, ampliou seu arcabouço teórico-metodológico, a fim de examinar os sentidos no texto, seu objeto central de estudo. Nessa trajetória, portanto, a LT passou por três grandes momentos (Fávero; Koch, 2008[1983]) que fundamentaram o conceito de texto, passando da teoria da frase à teoria do texto, os quais são abordados, brevemente, a seguir.

No primeiro momento, os estudos sobre o texto, influenciados pelas orientações estruturalistas, têm como foco a análise dos mecanismos transfrásticos em que a coesão correferencial é priorizada e a coerência concebida como um princípio de interpretabilidade; no segundo momento, sob a influência gerativista, acreditava-se ser possível criar gramáticas textuais em analogia às gramáticas da frase; e, no terceiro momento, ocorre a construção das teorias do texto, propriamente dita (Koch, 2022[2004]). Neste último, sob a influência da virada pragmática, o texto é analisado em seu contexto de produção e o contexto é integrado às análises como parte intrínseca do processo de construção de sentidos.

Atualmente, sob a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é compreendido como um objeto complexo que, além das operações linguísticas, envolve também as operações cognitivas, sociais e interacionais. Desse modo, no processamento textual, não estão envolvidos apenas os sujeitos, situados sócio-histórica e culturalmente, mas também seus objetivos e conhecimentos acumulados com propósito interacional (cf. Koch; Elias, 2016).

## 2. Gêneros textuais

Especialmente nos estudos em LT, a noção de gênero que, majoritariamente, continua dando suporte às pesquisas foi introduzida nos estudos linguísticos por meio da obra de Bakhtin (1997[1979]). A utilização da língua, de acordo com esse autor, efetiva-se em forma de enunciados concretos (orais e escritos) constituídos de conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três elementos, por sua vez, fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, refletindo as finalidades de cada uma das esferas de comunicação e interação humana, e “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, definidos pelo autor como *gêneros do discurso* (cf. Bakhtin, 1997[1979], p. 279 – grifos do autor).

Segundo os postulados de Bakhtin, os gêneros são definidos como formas relativamente estáveis de enunciados, intrinsecamente ligados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático relaciona-se aos distintos assuntos que podem ser abordados em cada gênero, de acordo com seu funcionamento específico; a construção composicional relaciona-se à estruturação, em que são observadas as tipologias predominantes; e o estilo, por sua vez, relaciona-se às escolhas lexicais e gramaticais, considerando “as regularidades linguísticas e temáticas desse gênero, conforme a situação enunciativa na qual circula (Santos; Colamarco, 2014, p. 44).

Assim como na concepção de língua atual, no estudo dos gêneros textuais (GT), são considerados os aspectos dinâmico, processual, cognitivo, social e interativo, evitando, desse modo, a priorização da forma. Portanto, os gêneros são concebidos, conforme Marcuschi (2011[2005], p. 19), como constructos socioculturais que “variam, adaptam-se, renovam-se, e multiplicam-se” e, embora não se possa abandonar a forma do gênero, o seu aspecto definidor é o propósito comunicativo, pois “quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (cf. Marcuschi, 2008, p. 154).

O estudo dos GT contempla variadas teorias em sua análise, em que são utilizadas terminologias diversificadas entre os linguistas, dentre os quais destacamos, neste artigo, Marcuschi (2008) e Adam (2019). Marcuschi (2008), para definir a natureza linguística composicional dos GT, utiliza a terminologia tipos textuais (também chamada tipologia textual). Segundo o autor, os tipos distinguem-se dos GT por meio de sua natureza linguística composicional (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e, em geral – diferentemente dos GT que são inumeráveis –, abrangem um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, descrição, exposição, descrição e injunção. Adam (2019), por sua vez, utiliza a expressão

“sequências textuais” e as categoriza como: descrição, narração, argumentação, explicação e conversação-dialogal. É importante ressaltar, entretanto, que um mesmo texto pode conter mais de um tipo/sequência textual, embora seja caracterizado pela tipologia predominante. Não é objetivo deste trabalho esmiuçar as diferenças terminológicas das categorias existentes, mas reforçar a importância da sua análise nos trabalhos com a referência, associados aos GT.

Neste artigo, apresentamos alguns exemplos do gênero depoimento oral, trabalhado por Barbalho (2022), em sua Tese de doutoramento, e alguns exemplos do gênero entrevista, trabalhado na Tese de doutoramento de Castanheira (2020), a fim de identificar como os processos referenciais são mobilizados por questões de estilo, de estrutura e/ou de finalidade específicas de cada gênero.

O gênero entrevista, um dos mais recentes do domínio discursivo jornalístico, ora é caracterizado, na literatura da área, como um texto informativo, ora como um texto opinativo e se insere no *continuum* fala-escrita, uma vez que tende ao hibridismo entre essas duas modalidades da língua (Castanheira, 2020). Contudo, em seu *corpus* de pesquisa, Castanheira (2020) selecionou as entrevistas publicadas nas revistas *Veja* e *Exame*, ou seja, na modalidade escrita da língua. Sendo assim, sob a perspectiva Bakhtiniana, analisou as três partes constitutivas desse gênero, a saber, a composição, em que destacou: i- a parte inicial (momento de apresentação dos entrevistados); ii- o turno do entrevistador; e iii- o turno do entrevistado (as quais se identificam a ocorrência de diferentes tipologias textuais). No que tange ao conteúdo temático, o autor observou que ocorrem nesse gênero temas bastante variados. Quanto ao estilo, seu principal foco de análise, identificou no processamento textual que as anáforas encapsuladoras, para além de serem responsáveis pela organização e marcação da interação textual nas entrevistas, contribuindo para o processo de construção dos sentidos do texto, “podem ser vistas como elementos que marcam a interação entre

os participantes da comunicação, evidenciando a existência de um possível contato entre o jornalista e o entrevistador no momento da enunciação” (Castanheira, 2020, p. 108-109).

Barbalho (2022), por sua vez, ao trabalhar o gênero depoimento oral, pertencente ao domínio discursivo jurídico, analisou especificamente depoimentos gravados acerca de audiências de julgamento e instrução nas oitivas das testemunhas em caso de feminicídio. A autora observou que esse gênero, por pertencer ao domínio discursivo jurídico, tende a ser mais estável, justamente por seu caráter mais institucionalizado, e por ter um ambiente específico de circulação. Em relação à finalidade comunicativa, o depoimento oral, nesse domínio discursivo, busca, de acordo com Barbalho (2022, p. 115), “selecionar informações relevantes para a solução do caso, a partir do olhar de quem realiza as perguntas”, funcionando como provas testemunhais no âmbito do Direito. Em sua estruturação composicional, apresenta a sequência conversacional-dialogal (Adam, 2019), que tem como característica a heterogeneidade de sequências, isto é, a ocorrência de momentos descritivos, narrativos, explicativos ou argumentativos, com intencionalidades discursivas que são distintas e convergem para o propósito argumentativo de defesa e/ou de acusação (cf. Barbalho, 2020).

Mendes e Oliveira (2007), em análise de depoimentos escritos, identificam que, no plano composicional, há uma forma fixa e estável desse gênero. Essa estabilidade do gênero se deve, na visão das autoras, não a uma convenção, mas a uma determinação legal uma vez que a forma e o conteúdo de um depoimento judicial prestado na esfera criminal encontram-se prescritos no Código de Processo Penal (CPP). Quanto ao conteúdo temático, a autora analisou um caso de homicídio qualificado de feminicídio. No que tange ao estilo, observou que as cadeias construídas nas pistas textuais contribuíram tanto para a recategorização da própria situação de feminicídio, como também para a construção argumentativa de seus enunciadores.

### **3. Referenciação em uma perspectiva sociocognitiva e interacional**

No campo da Linguística de Texto (LT), o conceito de referenciação tal como concebemos hoje acompanhou as transformações pelas quais a noção de texto passou, ao longo de várias décadas. A evolução desses estudos aponta para uma perspectiva dialógica da língua em que o texto deixa de ser visto como uma estrutura acabada (produto) e passa a ser considerado uma atividade interacional e intencional, na qual indivíduos socialmente atuantes orientam suas ações para fins comunicativos e específicos (Koch, 2011[1997]).

Por outro lado, o ato de referir, anteriormente, foi consagrado como uma simples atividade de localizar e apontar, na superfície textual, o elemento referido, como se a língua fosse o próprio espelho da realidade. Na contramão desse pensamento, vários autores como Blikstein (2018[1985]), Apothéloz e Reicheler-Béguelin (1995), Mondada e Dubois (2015[2003]), Koch (2022[2004]), Cavalcante (2011, 2012), entre outros, defendem que a realidade é recriada a partir de uma contínua relação entre práxis, percepção/cognição e linguagem. Como consequência, conforme afirma Cavalcante (2012, p. 105), “o papel da linguagem não é o de expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, mas, sim, o de construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados”. Segundo a autora, esse é o principal pressuposto da referenciação, ou seja, a reelaboração da realidade envolve uma relação instável entre as palavras e as coisas, fundamentada nas práticas sociais.

Dessa forma, nas atividades verbais, os referentes ou objetos de discurso são (re)construídos, isto é, recategorizados, a fim de atender às demandas interacionais dos sujeitos, de acordo com seu projeto comunicativo. Dentro desta concepção, a referenciação é entendida como uma atividade discursiva que transforma os objetos do mundo em objetos do discurso (OD), reconstruindo interativamente o próprio real (Koch, 2022[2004]). Nessa

perspectiva, as estratégias referenciais desempenham uma importante função discursiva, uma vez que refletem escolhas significativas que atuam na construção de sentido e orientação argumentativa do texto. De acordo com Santos e Cavalcante (2014, p. 229), “sobre elas incide a intencionalidade, o gênero discursivo em questão, o suporte onde o texto circula, a sequência textual predominante, além de outros aspectos não apenas linguísticos, mas condicionados pelo caráter sociocognitivo da linguagem e dos textos”. Podemos depreender, então, que a atividade de produção e recepção de textos é um processo altamente dinâmico e complexo, pois para ela confluem diversos saberes linguísticos, pragmáticos e sociocognitivos acionados por ocasião da atividade verbal.

Temos, assim, dois importantes processos referenciais que atuam na construção da malha textual: anafórico e dêitico. Em relação a introdução referencial (IR), normalmente, apontada como um terceiro processo referencial, assumimos aqui o mesmo posicionamento de Castanheira (2020) com base em Colamarco (2014). A autora argumenta que a IR é uma função que perpassa todos os processos referenciais, sendo assim, não deve ser incluída na classificação dos processos referenciais. Além disso, embora sejam apresentados aqui de forma separada, para fins didáticos, precisamos ter em mente que os processos referenciais efetivados, nas práticas sociais, estão em contínua relação, dependência e influência mútua, em prol da arquitetura textual, juntamente com as pistas textuais, vistas como importantes aliadas no processo de (re)construção dos OD. Esta visão será explorada em nossa análise com base nas pesquisas de Castanheira (2020) e de Barbalho (2022).

Os processos anafóricos são responsáveis pela continuidade referencial no texto e são divididos em: anáfora direta (AD), anáfora indireta (AI) e anáfora encapsuladora (AE). A AD é conhecida por sua capacidade peculiar de formar cadeias referenciais correferenciais, isto é, retomar um antecedente

específico no texto. Conforme o exemplo<sup>1</sup> 1, a seguir, o referente “O ministro Carlos Marun” (em negrito) é retomado pelas AD “ele” e “o ministro” (sublinhadas por nós).

(1)

“É necessária a candidatura do Presidente Temer”

**O ministro Carlos Marun**, chefe da Secretaria de Governo, é conhecido pela língua afiada. Em entrevista a Hugo Marques e Daniel Pereira, de VEJA, ele faz jus à fama. Ao ser questionado sobre a possibilidade de o presidente disputar a reeleição em outubro, o ministro, um ex-integrante da tropa de choque do ex-deputado Eduardo Cunha, não desconversa (“É necessária a candidatura do presidente Temer” – Revista Veja).

Cabe salientar que, em uma visão tradicional, a análise da cadeia referencial (O ministro Carlos Marun>ele>o ministro) era baseada em critérios puramente semânticos, com foco predominante no antecedente da anáfora. Entretanto, esse tipo de análise deixa de fora uma série de fatores contextuais e situacionais conectados que “não se costuram exclusivamente pelo que está explícito no contexto, senão também pelo que se encontra implícito na memória discursiva e que se descobre por inferência” Cavalcante (2011, p. 59). Por isso, para além dos aspectos linguísticos, é preciso considerar sua função “em interação ou em relação dialetal com as condições sociais de uso da linguagem” (Marmaridou, 2011, p. 81).

Por seu turno, as AI são caracterizadas por dois aspectos fundamentais: a ausência de correferencialidade e a capacidade de introduzir um novo OD no texto. Desse modo, o novo OD instaurado estabelece uma relação com elementos, denominados âncoras, dados pelo cotexto e pelo contexto sociocognitivo, promovendo um vínculo temático coerente (Marcuschi (2012[2005])). Do ponto de vista da progressão referencial, Schwarz- Friesel (2007, p. 8) destaca que as AI “combinam processos de ativação e reativação”. No exemplo 2, abaixo, a

---

<sup>1</sup> Os exemplos apresentados, nesta seção, foram extraídos de Castanheira (2020).

interpretação da AI “o ‘influenciador digital’ mais cortejado pelas celebridades”, colocada em **negrito**, ocorre em condições de ancoragem pela sua ligação inferencial com elementos dados pelo contexto, por nós sublinhados. Desse modo, vários indícios são apresentados nas pistas textuais, como: “internet”, “redes sociais”, “Instagram”, “Twitter”, “web” que tornam possível a relação entre a AI e suas âncoras, de modo que o novo OD introduzido não causa estranhamento ao leitor.

(2)

A internet é uma ilusão

O **“influenciador digital” mais cortejado pelas celebridades** fala sobre truques usados por quem tenta parecer importante e próspero nas redes sociais Bruno Rocha Fonseca, brasileiro de 32 anos, é um fenômeno na internet. Seus 12,2 milhões de seguidores no Instagram superam a marca de famosos como a pop star Madonna (11,5 milhões). Mais conhecido como Hugo Gloss (uma brincadeira com o nome do estilista alemão Hugo Boss), ele chamou atenção com tiradas engraçadas no Twitter, há cerca de dez anos. Acabou contratado como redator do programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo, emprego no qual passou seis anos, enquanto se consolidava como o influenciador digital — pessoa que dita tendências de consumo e comportamento na web — mais badalado pelas celebridades. (Entrevista “A internet é uma ilusão” – Revista Veja).

Sobre as AD e AI, é importante enfatizar que elas não devem ser concebidas como processos fechados em si mesmos, visto que “no decorrer do texto, as anáforas vão também se apoiando em outras e em trilhas diversificadas, compondo a tessitura textual” (Cavalcante, 2011, p. 136). Além disso, normalmente, é atribuída às AD uma necessidade menor de inferência, em função da retomada de um antecedente pontual no cotexto, muitas vezes, vista como uma simples relação de equivalência; enquanto as AI necessitariam de um maior investimento inferencial por conta da ausência de correferencialidade. No entanto, essa visão dicotômica acaba preterindo aspectos sociocognitivos interacionais que contribuem para as transformações progressivas

dos OD, a partir da ação (co)participativa dos interlocutores. Para Morais (2017, p. 54-55), importa “pensar cada vez mais em processos que se integram e se adaptam às necessidades comunicativas dos textos/discursos”.

Por sua vez, as AE são caracterizadas, principalmente, por sua propriedade de resumir tanto porções textuais precedentes, como subsequentes, categorizadas, normalmente, por meio de nomes avaliativos denominados axiológicos (Conte (2015[1996]). Sendo assim, ao sintetizarem segmentos textuais, “criam um novo referente textual que, por sua vez, passará a constituir um tema específico” (Koch, 2012[2005], p. 38). Ainda, são consideradas pela autora formas híbridas, pois desempenham, ao mesmo tempo, função referenciadora e predicativa.

Corroborando Santos e Cavalcante (2014), para quem as estratégias referenciais devem ser compreendidas em uma perspectiva dialógica, Castanheira (2020) verificou que o uso de elementos encapsuladores em entrevistas está submetido às exigências organizacionais e interacionais do gênero. A fim de verificar seu papel textual/discursivo, o autor utilizou diferentes critérios de análise, tais como: organização/interação textual, tema, subjetividade, posição na oração, caráter fórico, entre outros.

No exemplo 3, podemos observar que “os embates”, em negrito, não apenas sintetiza o que foi dito, como também conceptualiza fatos apresentados anteriormente, tendo em vista o plano discursivo elaborado pelo autor do texto.

(3)

T1: Nessa disputa, como o senhor avalia o desempenho do Judiciário?

T2: Há muitas falhas. Em meio à crise fiscal, juízes e procuradores, que defendem com empenho a moralidade pública, foram expostos ao seguir o atalho do auxílio-moradia para aumentar ganhos. É um comportamento cínico, que os desmoraliza. É uma pena. O ministro Gilmar Mendes critica nos outros os defeitos que recusa a ver em si mesmo. Além disso, Mendes é mais um exemplo de juiz voluntarista fazendo política. **Os embates** são pautados nas distintas lealdades

políticas, não em preceitos legais. (Entrevista “O Tenentismo do Judiciário” – Revista Exame).

Diferentemente dos processos anafóricos, os dêiticos foram consagrados como elementos que estão relacionados à situação enunciativa, na qual o enunciador é considerado a *origo* ou ponto zero da referência, a partir do qual as coordenadas espaciais (aqui) e temporais (agora) são estabelecidas (Lyons, 1977). Assim, em torno do enunciador, é criado um campo dêitico que permite identificar quem enuncia, quando e onde, classificadas, respectivamente, como dêixis pessoal, espacial e temporal. Inicialmente, esses casos foram tratados em termos de categorias absolutas, demonstrando pouca atenção ao seu papel discursivo, porém, com o avanço das pesquisas, passaram a ser examinados a partir de uma noção de linguagem como prática discursiva (Cavalcante, 2011; Hanks, 2011; Yang, 2011). Essa noção implica considerar não apenas a simples menção às pessoas do discurso, mas também outros elementos que fazem parte da construção sociocognitiva de sentido, como relações sociais, relações de poder, características intersubjetivas. Como consequência, diversas estratégias argumentativas são colocadas em prática, a partir de uma contínua relação entre diferentes OD, cadeias referenciais, processos referenciais e pistas textuais, compondo o sentido pretendido (Maalej, 2013; Cabral; Santos, 2016; Barbalho, 2022; Lourenço, 2023).

No trecho, a seguir, podemos observar um exemplo de dêixis temporal “hoje”, em negrito>. O simples fato de o leitor saber a data da publicação do texto já o leva a uma série de suposições. Chama a atenção também o emprego do elemento “Agora”, sublinhado, cuja atuação explica Castanheira (2020, p. 60) “apesar de ele desempenhar geralmente papel dêitico, nesse caso, ele é utilizado como um marcador discursivo, o que indica que a análise da dêixis não é uma questão apenas formal”.

(4)

T1: É comum ver políticos recebendo favores de empresas. O lobby permite isso? T2: Acho que isso está bem regulamentado. A meu ver, um convite sistemático é pagamento. Convites esporádicos, não. Não há problema algum em convidar uma vez para um show. Agora, pôr um jatinho privado à disposição de um político é uma situação problemática. Mas hoje está muito claro qual o limite do presente, do benefício. (Entrevista “A sombra e a luz” - Revista Veja).

Além desses casos clássicos de dêixis, foram conceituados, na literatura, outros dois tipos: dêixis textual ou discursiva e dêixis memorial cujos parâmetros de acesso ao referente passam a ser, respectivamente, o texto e a memória. A dêixis textual diz respeito ao “emprego de expressões indiciais como *mais acima, abaixo, no próximo capítulo, aqui*, etc. com o objetivo de se referir aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto em que estas expressões são utilizadas” (Apotheloz, 2015[2003], p. 69, grifos do autor). No caso da dêixis memorial, o objeto referido encontra-se no campo dêitico da memória, apontando para conhecimentos compartilhados entre os interlocutores (Cavalcante, 2011). Conforme o exemplo 5, a expressão referencial “a seguir” se refere ao próprio espaço do texto, configurando seu campo dêitico e situando o leitor em relação ao locutor e ao último enunciado produzido.

(5)

Para ele, estamos retornando a uma turbulência institucional comparável às frequentes revoltas de patentes baixas do Exército brasileiro na década de 20 — movimento chamado de “tenentismo”. Na entrevista a seguir, Sundfeld explica como a eleição de 2018 pode reequilibrar o jogo entre os Poderes. (Entrevista “O Tenentismo do Judiciário” – Revista Exame).

Por fim, cabe ainda enfatizar que os procedimentos dêiticos e anafóricos são concebidos por muitos autores como processos que se completam, a partir de uma gama de relações discursivas,

constitutivas da atividade verbal. Para Cornish (2011), anafóricos e dêiticos são compreendidos em um *continuum* de relações, no qual existem elementos mais prototípicos e outros que carregam características de ambos os lados da escala. Santos e Cavalcante (2014, p. 238) defendem que “subsiste em qualquer processo anafórico o mesmo comportamento remissivo a um campo dêitico, neste caso o do contexto textual”. Por isso, afirmam que toda estratégia referencial apresenta um componente dêitico, ou seja, a capacidade de apontar para um dado elemento localizável no texto, na situação comunicativa, na memória ou em mais de um desses simultaneamente. No exemplo 5, acima, temos um processo híbrido, isto é, a expressão “a seguir” mistura características anafóricas, pois estabelece uma cadeia com outro referente e dêitica, porque considera como ponto de partida o locutor (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014).

Em conclusão, procuramos destacar, nesta seção, as principais características dos processos referenciais, em uma perspectiva sociocognitiva e interacional, destacando alguns aspectos relevantes de mudança que acompanharam a evolução desses conceitos dentro da LT.

#### **4. Gênero e processos referenciais**

No trabalho realizado por Barbalho (2022), foram pesquisadas as cadeias referenciais em depoimentos orais durante oitivas de testemunhas em casos de homicídio qualificado como feminicídio na comarca de Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro. Esse gênero é produzido no domínio discursivo jurídico, tratando-se, de acordo com Mendes e Oliveira (2007, p.187), “do texto no qual registram-se as declarações de um indivíduo, arrolado como testemunha em um processo judicial”. A oitiva, no judiciário, significa o ato de ouvir as testemunhas ou as partes de um processo judicial e comparar as versões apresentadas neste momento de inquirição, com os depoimentos dados na delegacia,

durante ainda o inquérito policial, e que sofreram um processo de retextualização.

Alves (1992) analisa os depoimentos que ocorrem no momento de inquirição e o denomina de tomada de depoimento, nomeando de texto-depoimento. A pesquisadora constata, durante o momento da inquirição, que os diferentes interlocutores buscam selecionar informações relevantes para a solução do caso, a partir do olhar de quem realiza as perguntas, como pode se observar neste fragmento retirado do *corpus* analisado por Barbalho (2022), em que a Promotoria Pública inquire o delegado de Polícia responsável pelo caso.

(6)

(Promotora de Justiça) – E (a casa) estava suja de sangue essa, ou só aquela que estava no banheiro lá???

(Delegado) – Acredito que aquela que estava no banheiro, aquela que tava no banheiro com certeza, com certeza estava suja de sangue...

(Promotora de Justiça) – Na cena do crime?

(Delegado) – Sim. Tanto é que ela estava até desmembrada provavelmente devido à força empregada pelo acusado, e nós tivemos notícia ainda no local que o fato teria sido cometido pelo XXX que teria se evadido em um carro, se não me engano, da sua propriedade, e a criança também estava próxima do local

(Promotora de Justiça) – Sim. Esse local, além de sangue no banheiro mais precisamente no box, onde tinha mais sangue que o senhor falou, né, o corpo ainda estava lá?

(PAUSA)

(Delegado) – Não, acredito que o corpo tinha sido socorrido.

(Promotora de Justiça) – Sim

(Delegado) – Os vizinhos socorreram ela. O corpo não tava não. Os vizinhos tentaram, acredito que tenham “chamado vizinhos. Acho que um rapaz que tinha um carro de uma empresa, se eu não me engano, dirigenciou com ela pro hospital mais próximo, mas não conseguiram...

No fragmento acima, o OD selecionado pela Promotora de Justiça é *a casa*, o local onde ocorrera o feminicídio. Por meio da interrogativa *A casa era composta, pelo que o senhor se recorda, de*

*quantos cômodos?*, aparentemente pode se pensar que se trata de uma pergunta que busca apenas ter mais detalhes descritivos desse local. Porém, ao analisar as perguntas seguintes feita pela Promotora, *Estava em desalinho a casa, além do banheiro? Com exceção do banheiro, a casa estava em desalinho indicativo de que houve luta?*, identifica-se que há uma clara intenção argumentativa de reforçar a violência do caso de feminicídio, sugerindo uma tentativa de fuga da vítima e/ou uma intensa luta corporal. Porém, mesmo diante da negativa dada pelo inquirido, há, na sua resposta, a retomada constante do objeto de discurso *sangue*, que contribui para construção de um crime extremamente violento, levando a crer que o crime foi cometido mediante intensa violência e sem direito de defesa à vítima.

Nesse fragmento, é construída uma cadeia referencial ancorada ao objeto *feminicídio*, formada pelas AI *luta, sangue, homicídio, violência, lesões*, construídas nas pistas textuais e mobilizadas pela própria situação de *feminicídio*, crime caracterizado, em decorrência de violência doméstica, pelo menosprezo à condição do sexo feminino. Identifica-se que as AI são utilizadas com a finalidade comunicativa a serviço do projeto de dizer do seu interlocutor, sendo uma importante estratégia argumentativa, ampliando o entendimento desse processo referencial, uma vez que seu uso está ligado com o propósito comunicativo do gênero em que ele se encontra.

Neste outro fragmento, há a inquirição do vizinho da vítima e do agressor pela Promotoria Pública.

(7)

(Promotora de Justiça) – Então nesse dia o senhor ouviu pedido de socorro, chegou e só entrou quando a polícia entrou?

(Vizinho) – Sim senhor.

(Promotora de Justiça) – O senhor e a polícia foram os primeiros a entrar **na residência** ou já havia alguém entrado lá?

(Vizinho) – A mãe dele já tinha entrado, a minha irmã, outras vizinhas, todo mundo chorando, gritando socorro. Só eu tive coragem de pegá-la.

(Promotora de Justiça) – Quando o senhor entrou, qual foi a cena que o senhor viu naquela casa?  
(Vizinho) – O banheiro muito ensanguentado. Ela se debatendo de dor.  
(Promotora de Justiça) – Ela estava caída no chão?  
(Vizinho) – No chão caída já.  
(Promotora de Justiça) – Onde exatamente? No banheiro?  
(Vizinho) – No banheiro.  
(Promotora de Justiça) – No box?  
(Vizinho) É. No banheiro.  
(Promotora de Justiça) – E ela estava sem roupa?  
(Vizinho) – Não. Ela estava vestida de calcinha e blusinha.  
(Promotora de Justiça) – Mas isso foi dentro do banheiro?  
(Vizinho) – No banheiro.  
(Promotora de Justiça) – Tinha faca ali no banheiro?  
(Vizinho) -Não vi.  
(Promotora de Justiça) – Tinha algum celular caído?  
(Vizinho) – Não. Só a casa toda ensanguentada.  
(Promotora de Justiça) – Ela ainda tinha espasmos, não é isso? Ainda se mexia?  
(Vizinho) – Isso.  
(Promotora de Justiça) – Mas estava inconsciente?  
(Vizinho) – Estava.  
(Promotora de Justiça) – Pelo que o senhor viu, eram muitos golpes?  
(Vizinho) – Eu não reparei, no momento não olhei, minha reação na hora era só socorrer.

O vizinho já havia dito que no dia do crime só entrou no local juntamente com a Polícia. Essa informação é retomada pela Promotora de Justiça, constituindo novamente o foco da inquirição: *O senhor e a polícia foram os primeiros a entrar na residência ou já havia alguém entrado lá?*. A partir do OD *na residência*, também presente no turno de fala da inquiridora, é criada uma nova cadeia referencial com expressões locativas: *lá, no banheiro, no chão, no box, dentro do banheiro, ali no banheiro, a casa toda*. Essas expressões estabelecem com o OD *na residência* uma relação ancorada, funcionando como AI. Para auxiliar no processo de interlocução, algumas dessas anáforas apresentadas em um

turno de fala são retomadas no turno que aparece na sequência, contribuindo para o processo interacional do gênero.

Identifica-se que a seleção desse processo referencial também dialoga com questões estruturais do gênero, reforçando a tese de que as questões envolvidas na produção dos gêneros textuais podem influenciar na seleção e na organização dos processos referenciais que serão selecionados pelos sujeitos na construção de seus textos. Além disso, a introdução dessas AI nos turnos de fala da Promotoria Pública e sua repetição em outros turnos de fala podem dialogar com a intencionalidade comunicativa do próprio GT, em que se buscam mais informações sobre o ocorrido para, nesse momento, responsabilizar o agressor e, assim, aplicar o Direito.

No trabalho desenvolvido por Castanheira (2020, p. 108), o autor identificou que “que as anáforas encapsuladoras têm uma função específica no gênero entrevista ligada à sua construção dialógica”, demonstrando haver um possível contato entre o jornalista e o entrevistador durante o momento da enunciação. No exemplo abaixo retirado do seu *corpus*, podemos constatar essa afirmativa.

(8)

T1(jornalista): Até que ponto é legítimo as empresas pagarem pela influência de um político ou ex-ministro para abrir portas?

T2 (entrevistado): Na verdade, isso não é um problema. Pode ser um problema se esses processos forem sem transparência. Há uma categoria conhecida como revolving doors (portas giratórias). São pessoas que entram no governo, vão para a iniciativa privada e podem até voltar para o governo. Um estudo sobre essas movimentações mostra que essas pessoas que tinham conhecimento da lógica privada e pública negociavam muito melhor os interesses públicos do que aquelas que não tinham.

T1 (jornalista): Isso não é tráfico de influência?

(Entrevista “A sombra e a luz” - Revista Veja).

Esse fragmento faz parte da entrevista “A sombra e a luz”, publicada em 2018 na revista Veja. A partir da pergunta inicial realizada pelo jornalista (T1), o entrevistado (T2) a retoma em sua

resposta por meio da AE *isso*, apresentando a partir dela seu posicionamento diante do que lhe foi questionado, reforçando suas ideias com o uso de modalizadores como *pode ser*, encontrados nas pistas textuais. Diante da resposta do entrevistado, o jornalista contra-argumenta o posicionamento apresentado por meio da interrogativa *Isso não é tráfico de influência?*. Castanheira (2020) identifica que o uso dessas AE, além de retomar o que havia sido dito pelo entrevistado e sumarizar a ideia apresentada por ele, também desempenha um caráter organizacional no texto, tendendo a iniciar os turnos de fala de cada um dos seus enunciadores. O autor também identifica que nesses dois casos as AE demonstram que houve, na produção do texto, um caráter interacional que está intimamente ligado às características composicionais do gênero entrevista. Nesse caso, as AE demonstram que “houve, necessariamente, um contato, mesmo que virtual ou por telefone, no ato da produção, o que, nesse caso, colaborou diretamente para o uso dos encapsulamentos” (Castanheira, 2020, p. 110).

Barbalho (2022) também encontra em sua pesquisa um comportamento similar com o apresentado no trabalho de Castanheira (2020), possivelmente também mobilizado pela estrutura dialogal do depoimento oral.

(9)

(Promotor de Justiça) – E, a senhora sabe dizer como era o relacionamento do YYY coma XXX?

(Irmã do acusado) – Ótimo. Ótimo.

(Promotor de Justiça) – Não tinha problema nenhum? Briga? Nada **disso**?

(Irmã do acusado) – Não.

(Promotor de Justiça) – E a senhora disse que o motivo do crime teria sido porque ela estava traindo ele ou ele estava suspeitando que ela estava traindo ele?

(Irmã do acusado) – Bem. Na verdade ele já tinha me falado que tinha traído ele. Eu conversava muito com ela, porque a gente se dava super bem.

(Promotor de Justiça) – Ela tinha dito pra senhora...

(Irmã do acusado) – Já tinha me falado... “Dani...”

(Promotor de Justiça) – Com esse Pedro?

(Irmã do acusado) – Com esse tal de Pedro.

(Promotor de Justiça) – E o YYY soube disso?

(Irmã do acusado) – Da minha boca não.

Nesse fragmento, a irmã do acusado é inquirida pela Promotoria Pública. No primeiro turno de fala do inquiridor, a AE *isso* sintetiza as informações anteriores, organizando-as para promover uma interação direta com seu interlocutor. Já, em *soube disso* e *tomou conhecimento dessa traição*, os encapsuladores retomam conteúdos fornecidos nos turnos de fala anteriores da inquirida, resumindo-os e contribuindo para o processo interacional desse gênero, uma vez que ajuda o interlocutor a organizar o seu discurso, pois orienta sua resposta. Ou seja, o papel dessas AE é diferente em cada turno de fala, conforme os objetivos dos interlocutores.

Esse mecanismo também é perceptível, por exemplo, no turno de fala do Promotor de Justiça: *Mas qual foi o teor dessa conversa?*. Nessa pergunta, o inquiridor retoma informações que estão espalhadas nas respostas dadas pela inquirida e cria um novo OD, a fim de ter maiores esclarecimentos sobre essas novas informações que apareceram durante a inquirição. Para reforçar a interação promovida pelos encapsuladores neste momento da tomada de depoimento, identificamos que eles são retomados nas respostas dadas pela inquirida, com o uso do encapsulador *isso*. Nesse mesmo turno de fala há, ao final, o uso da mesma forma pronominal *pra não acontecer isso mesmo* que também funciona como um encapsulador, mas que possui outro referente: *a situação de feminicídio*.

Entendemos que todo processo referencial, inclusive a repetição lexical, recategoriza um OD, porque consideramos as pistas textuais neste processo. Porém, também compreendemos que existem termos, como as expressões nominais, que possuem uma carga axiológica maior do que outras e que uma mesma expressão pode ter funções discursivas diferentes, sendo

modificada pelo contexto. Assim, as pistas textuais que seguem o encapsulador *isso* no turno de fala *Para não acontecer isso mesmo*, tentam culpabilizar a mulher pela ocorrência do crime, uma vez que cria uma argumentação para justificar o feminicídio na conduta da vítima. Em seu turno de fala, a irmã do acusado afirma ter dado conselhos para a vítima, ter conversado várias vezes com ela e inclusive ofertado sua residência para ela morar. Porém, a vítima não aceitou e, em decorrência de suas ações, ocorreu o crime. Assim, ao mesmo tempo em que o discurso se constrói colocando a vítima como a culpada do caso de feminicídio, também corrobora para um discurso que tenta inocentar o agressor.

### **Considerações Finais**

Com esse pequeno recorte, entendemos que há indícios que demonstram existir uma relação entre os processos referenciais e os gêneros textuais em que se encontram. Questões peculiares de cada gênero podem, a partir dos exemplos apresentados, mobilizar de forma diferente os processos referenciais, que serão selecionados pelos seus interlocutores a partir dos propósitos comunicativos e das questões estruturais específicas dos textos em que se encontram. Como apresentado na introdução, não é nosso objetivo criar generalizações ou sistematizar o papel de todos os processos. Mas indicar que possivelmente há uma relação entre referenciação e gênero que não pode ser deixada de lado nos trabalhos desenvolvidos, demonstrando ser um campo propício para as investigações na área da LT.

### **Referências**

ADAM, J. M. **Texto, tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.*. São Paulo: Contexto, 2019.

ALVES, V. C. **A decisão interpretativa da fala em depoimentos judiciais**. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

APOTHÉLOZ, D.; Reichler-Béguelin, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de désignation. **TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique**, n. 23, p. 227-271, 1995.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. et al. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015[2003]. p. 177-190.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 261-306.

BARBALHO, C. S. G. S. **Referenciação na construção argumentativa do gênero depoimento oral em audiências com tipificação de feminicídio**. 216 f. 2022. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018[1985].

CABRAL, A. L. T.; SANTOS, L. W. Dêixis pessoal e verbos na construção de um objeto de discurso argumentativamente orientado. **Conexões Letras**, n. 15, p. 25-40, 2016.

CASTANHEIRA, D. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional**. 255 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 192 p., 2011.

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

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. et al. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015[1996]. p. 177-190.

- CORNISH, F. Indexical reference within a discourse context: Anaphora, deixis, “anadeixis” and ellipsis. *Journée d’Etude «Ellipse et anaphore. Paris: Institut Charles V/Université Paris*, v. 1, p. 1-31, 2011.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G.V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo Cortez, 2008[1983]).
- HANKS, W. F. Deixis and indexicality. *In: BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. (Eds.). Foundations of pragmatics*. Walter de Gruyter, 2011. p. 315-346.
- KOCH, I. G. V.. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011[1997].
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2022([2004]).
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. *In: KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A.C. (Orgs.). Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012[2005]. p. 51-101.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. *In: BATISTA, R. (org.) O texto e seus contextos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 31-44.
- LOURENÇO, J. Construção do eu e do outro: o papel textual discursivo da dêixis de pessoa em cartas de presidiário. 2023. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras (Letras Vernáculas), Rio de Janeiro, 2023.
- LYONS, J. **Semantics**. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MAALEJ, Z.A. Framing and manipulation of person deixis in Hosni Mubarak’s last three speeches: a cognitive-pragmatic approach. *Pragmatics*, v. 23, n. 4, p. 633-659, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA,*

- B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011[2005]. p. 17-34.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. *In*: KOCH, I.; MORATO, E.; BENTES, A.C. (Orgs.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012[2005]. p. 51-101.
- MARMARIDOU, S. Pragmalinguistics and sociopragmatics. *In*: BUBLITZ, Wolfram; NORRICK, Neal R. (Eds.). **Foundations of pragmatics**. Walter de Gruyter, 2011. p. 77-106.
- MENDES, S. T. P.; OLIVEIRA, S. A. Termo de depoimento – passado e presente: um gênero sob análise. **Revista de estudos de linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, p. 181-196, 2007.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015[2003]. p. 17-52.
- MORAIS, M. A. **Referenciação em campo**: a construção de sentidos na notícia esportiva. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ODORISI, M. **Homofobia e referenciação**: um estudo de caso. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SANTOS, L. W.; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 43-62, 2014.
- SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. **Intersecções**, Jundiaí, v. 12, n. 1, p. 224-246, maio/2014.
- SCHWARZ-FRIESEL, M. Indirect anaphora in text: A cognitive account. *In*: SCHWARZ-FRIESEL, M.; CONSTEN, M.; KNEES, M. (Eds.). **Anaphors in Text**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 3-20.
- YANG, Y. A cognitive interpretation of discourse deixis. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 1, n. 2, p. 128-135, 2011.



# A LINGUÍSTICA DE TEXTO APLICADA AO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PERCURSO SOCIOINTERACIONISTA

Christiana Leal (Escola Sap)  
Manuela Colamarco (Escola Sap)

**Resumo:** Muitos são os caminhos que se podem seguir nas salas de aula da educação básica, especialmente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a formação do professor que conduzirá os estudantes é definidora quanto às possibilidades de (in)sucesso nesta caminhada. Devemos à nossa formação, especialmente enquanto estudiosas da Linguística de Texto, as escolhas dos nossos trajetos, dos quais - é preciso ressaltar - nos orgulhamos. O presente artigo é uma forma de revelarmos ao público leitor parte do nosso trabalho com o texto na sala de aula, especialmente do Ensino Fundamental, anos finais. Além disso, compõe um acervo de homenagens necessárias à nossa eterna orientadora, Leonor Werneck dos Santos.

**Palavras-chave:** Linguística de Texto; Ensino; Produção Textual; Narração; Argumentação.

## Considerações iniciais

Foi com grande alegria que recebemos o convite para escrever um artigo a ser publicado em um livro tão significativo: a comemoração merecidíssima pelos anos dedicados ao magistério pela professora Leonor Werneck dos Santos, nossa eterna orientadora. Cada uma de nós, naturalmente, tem uma trajetória pessoal com ela; no entanto, há algo que nos une e que identificamos como extremamente significativo, principalmente para ser registrado em um livro-homenagem.

Nosso artigo é, na verdade, uma espécie de agradecimento pelo fato de que a Linguística de Texto, personalizada na figura

da professora Leonor, em algum momento acadêmico, atravessou nossos caminhos e nos fascinou; algo que, futuramente, acabou nos unindo profissionalmente. Isso porque, embora a academia insista em refutar, a sala de aula pode, sim, ser um excelente universo para a pesquisa acadêmica, séria e embasada.

As duas autoras deste texto trabalham juntas em uma mesma instituição privada de ensino, atuando com turmas de Ensino Fundamental - anos finais - e de Ensino Médio, em um projeto extremamente inovador que é a educação sociointeracionista por projetos. Não cabe aqui discorrer sobre os procedimentos gerais da escola, mas acreditamos que, nas exposições de nossas práticas na disciplina Produção Textual, fica evidente como toda a formação que nos foi proporcionada sob a orientação preciosa da professora Leonor Werneck aponta para um mesmo norte: o de que é possível ensinar (sobre) a Língua aplicada em textos, lidos e produzidos pelos estudantes.

Portanto, o presente trabalho é um compilado de atividades aplicadas com sucesso nas nossas<sup>1</sup> salas de aula. Tais materiais, para além de estarem diretamente associados a uma mesma corrente teórica, demonstram o progresso no ensino de Produção Textual ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esperamos que seja possível enxergar, no material apresentado, mais do que nossa atuação profissional ou formação acadêmica individual, mas sobretudo a forma como coletivamente pensamos o ensino produtivo da Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> As atividades apresentadas neste artigo representam alguns trabalhos realizados em coautoria entre as pesquisadoras que assinam o trabalho e outras três colegas, professoras de Língua Portuguesa da mesma instituição: Fernanda Andrade Souza, Julia Lourenço de Jesus e Vanessa Antunes da Silva, todas também orientandas da professora Leonor. Agradecemos imensamente às nossas três colegas de trabalho pela generosidade em dividir conosco suas práticas, seus materiais e o dia a dia escolar.

## **1. O trabalho com o texto na Escola SAP: uma perspectiva sociointeracionista**

Conforme postulado por Colamarco (2014, p.1), “é notória a preocupação dos estudiosos da Língua Portuguesa, que se debruçam sobre o seu ensino, em desconstruir uma visão tradicional e fossilizada, que entende a língua apenas como um simples código e acredita que compreender um texto é meramente decodificá-lo”. No entanto, também como já observado pela autora, o que se percebe ainda hoje, nos materiais didáticos disponíveis no mercado e em muitas práticas observadas nos diversos níveis da educação básica, é um ensino da língua que se limita efetivamente ao estudo metalinguístico da gramática e a compreende como um conjunto de regras e exceções.

Como pesquisadoras da Linguística de Texto, entendemos a língua como atividade sociocognitiva e interacional e o significado como uma expressão linguística determinada pelas circunstâncias de uso. Desse modo, compreender um texto é inferir (Kleiman, 2004), ou seja, é um “processo de construção mais amplo e de base sociointerativa” (Marcuschi, 2008, p.237). Essa é, ainda, a perspectiva teórica que norteia os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. [...] A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias objetiva ampliar a competência do educando, permitindo-lhe, entre outros aspectos: analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; e compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 98-99)

Além disso, reconhecemos que o ensino da Língua Portuguesa se ancora no tripé: leitura, análise linguística e produção textual; práticas que precisam ser trabalhadas conjuntamente para que se possam formar leitores críticos e produtores de textos conscientes de suas escolhas linguísticas/discursivas e do sentido de seus usos. Mais uma vez, então, concordamos com os PCN em sua premissa:

[...] o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (BRASIL, p. 49)

Por tudo isso, na Escola SAP, *Escola Sociointeracionista de Aprendizagem por Projetos*, compreendemos o texto como um espaço de interação, para o qual convergem intencionalidades e informações identificadas a partir de conhecimentos partilhados. O texto é, assim, “um processo em constante construção, uma materialização de determinado gênero - o que faz com que esteja submetido às regularidades linguísticas e temáticas desse gênero, conforme a situação enunciativa na qual circula.” (Santos; Colamarco, 2014).

Dessa forma, em nossas aulas, temos o texto de fato como unidade de ensino e, conseqüentemente, o trabalho de Produção Textual caracteriza-se pela diversidade e abrangência de temáticas e de gêneros textuais. Se ler e escrever é estabelecer relações significativas e lançar mão de conhecimentos de mundo, a leitura e a produção de textos são conduzidas pela equipe de Língua Portuguesa de forma colaborativa, mobilizando os diversos componentes curriculares, a partir de uma abordagem interdisciplinar, novamente em acordo com os documentos que regem o ensino em nosso país, dessa vez a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza

o exame de caráter histórico e contextual das práticas de linguagem, de modo a permitir o entendimento das razões do seu uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo e das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. (BRASIL, p. 60)

Por fim, reforçamos que a construção de sentidos - seja a partir da leitura, seja através da produção de textos - passa pelo acionamento de conteúdos prévios diversos (conhecimentos de mundo, linguísticos, intertextuais, contextuais, interacionais) e configura-se como um processo colaborativo (Santos; Colamarco, 2014; Santos; Leal, 2013). Desse modo, para que esse complexo sistema seja didaticamente transmitido a nossos estudantes, é de fato necessário um trabalho cooperativo entre professores das diferentes áreas do conhecimento. Para viabilizar essa proposta, optamos, portanto, na Escola SAP, pela não adoção de livros didáticos ou de apostilas e manuais. Todo o material de Língua Portuguesa/ Produção Textual é produzido de forma (co)autoral por nossa equipe, conforme se verá no próximo tópico deste artigo.

## **2. O trabalho com o texto na *Escola SAP*: um percurso pelos quatro anos do Ensino Fundamental, anos finais**

Sem a pretensão de esgotar o tema, consideramos relevante apresentar um panorama do trabalho com a escrita no Ensino Fundamental, anos finais, destacando, ainda, a progressão dos textos em cada etapa da escolaridade e o processo de produção de cada texto, que é dividido em etapas até se chegar à produção final. Para ilustrar essa trajetória, selecionamos, a título de exemplificação, algumas propostas de Produção Textual aplicadas em nossas salas de aula e, em alguns casos, trechos de textos produzidos pelos estudantes da Escola Sap. Esperamos que aproveitem o percurso a seguir!

## 2.1 6º Ano: Tipologia Narrativa - a estrutura do texto a partir dos elementos da narrativa e das classes gramaticais

O 6º ano tem como base de estudo a tipologia narrativa, notadamente, a estrutura narrativa em si. Para tanto, são apresentados aos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, os elementos da narrativa e seu papel na construção de sentido dos textos. Além disso, os estudantes são convidados a analisar as diferentes classes gramaticais como elementos linguísticos constitutivos desse tipo de texto, cada qual com a sua função específica. Assim, por exemplo, compreendem que os tempos verbais e os advérbios marcadores de tempo são necessários para evidenciar a sequência temporal que caracteriza a narração, garantindo sua coerência, enquanto os pronomes, os substantivos e os adjetivos são fundamentais para a referência e a caracterização de personagens e espaços.

Para que estes usos e estas análises fossem concretizados e de fato compreendidos pelos estudantes ainda tão novos, no exemplo que trazemos aqui, a atividade de produção textual foi organizada, cuidadosamente, em etapas. Inicialmente, os alunos produziram apenas as descrições de um personagem e de um espaço. Esses parágrafos foram então utilizados nas aulas de Artes e de Edtec (Educação Tecnológica<sup>2</sup>) como base para a construção do personagem e do espaço em questão em 2 e 3D. Dessa forma, os estudantes, de forma lúdica, perceberam que a descrição corresponde à caracterização de alguém ou de algo e que, se detalhada, permite ao leitor sua visualização e, conseqüentemente, até mesmo, sua reprodução plástica.

Nas aulas de **Produção Textual** e de **Língua Portuguesa**, vocês aprenderam que as narrativas de aventura apresentam como personagem principal um herói, que vive uma jornada com desafios.

---

<sup>2</sup> A disciplina de Educação Tecnológica, no 6º ano da Escola Sap, tem como foco a “cultura *maker*” ou “mão na massa”.

Com isso, reconhecemos nessas narrativas a importância da descrição física e psicológica desse herói, além da descrição do espaço onde acontecerá a aventura.

Agora, é a sua vez de produzir uma narrativa de aventura! Para isso, dividimos este projeto em duas partes, sendo a primeira uma parte escrita, realizada em Produção Textual, e a segunda parte prática, realizada nas aulas de Edtec e Artes.

→ **Parte 1:** Descrição do espaço e do personagem em Produção Textual

→ **Parte 2:** Construção do cenário em Edtec e construção do herói em Artes

A seguir, faça o que se pede:

1) Descreva o herói, considerando as características físicas e psicológicas. Lembre-se da importância de ressaltar os detalhes para ajudar na construção do personagem em Artes.

2) Descreva o espaço/cenário onde se passará a jornada do herói. Lembre-se da importância de ressaltar os detalhes para ajudar na construção do espaço em Edtec.

**Proposta 1:** proposta de PT (Etapa 1) desenvolvida pelas professoras Fernanda Andrade (LP/PT) e Júlia Lourenço (LP/PT) em parceria com as professoras Gabrielle Carvalho (Artes) e Andréa Bragança (Edtec) para as turmas de 6º ano da E. Sap.

Abaixo, destacamos um exemplo de um parágrafo produzido por uma dupla de estudantes do 6º ano de acordo com a nossa proposta. Em sua descrição, é possível observar o uso produtivo de substantivos e adjetivos, assim como de marcadores espaciais, prototípicos desta tipologia. Ainda, trazemos a foto do cenário reproduzido em 3D pelas alunas a partir de sua descrição. Chamamos a atenção para uma pequena luz de led vermelha, acesa no centro da fogueira, programada a partir do estudo dos circuitos elétricos.

A heroína passa sua aventura em uma ilha deserta que é bonita, com coqueiros bem verdes e muitos pássaros, porém é abandonada. Durante o tempo em que esteve lá, a heroína construiu uma cabana de folhas, ao lado colocou uma tocha para iluminar o ambiente. Em frente da cabana ficava a fogueira para cozinhar alimentos.



Na etapa seguinte, os estudantes foram orientados a planejar seu texto, parágrafo a parágrafo, de forma esquemática, compreendendo que um enredo é formado por partes constitutivas com funções predeterminadas e que a descrição desempenha um papel importante na narração. Além disso, eles foram introduzidos, sem preocupação ainda com nomenclatura técnica, à noção de parágrafo como unidade de composição em torno de um tópico frasal.

Escreva um roteiro de produção textual para a sua narrativa de aventura, considerando o espaço escolhido na aula de EdTec e o herói escolhido na aula de Artes.



Escreva um parágrafo com a **descrição** do herói e do espaço, no momento do início de sua jornada.



→ Escreva um **parágrafo** em que apresente uma complicação vivenciada pelos personagens.



Escreva um **parágrafo** em que apresente o clímax da narrativa.



→Escreva um **parágrafo** com o desfecho para a narrativa.

**Proposta 2:** proposta de PT (Etapa 2) desenvolvida pela Profa. Júlia Lourenço (LP/PT) para as turmas de 6º ano da E. Sap.

Finalmente, somente depois de todo esse processo, os alunos produziram o texto de maneira completa. Nessa nova - e última - proposta, a professora enfatiza que “não basta somente transferir o texto da segunda avaliação (Etapa 2) para a terceira (Etapa final), ou seja, é necessário fazer as modificações comentadas pela professora e utilizar marcadores temporais para ligar os períodos e parágrafos”. Dessa forma, inaugura-se, ainda no 6º ano, a atividade de reescritura, em que os alunos têm contato com seus desvios, corrigindo-os e melhorando seu texto, e novamente é reforçada a necessidade do uso dos elementos linguísticos adquiridos para a criação de uma narrativa coesa e coerente. Sendo assim, os estudantes vivenciam na prática que o texto não é apenas um produto final, mas sim, todo um percurso percorrido até a produção textual.

## 2.2 7º Ano: Gêneros Textuais Narrativos - a materialização da tipologia narrativa em diferentes situações comunicativas

O 7º ano segue, de maneira mais aprofundada, com a produção do texto narrativo. No entanto, inicia-se um trabalho a partir do estudo das características dos diferentes gêneros textuais. Dessa forma, aos poucos, apresentamos para nossos estudantes que os textos com os quais nos deparamos em nossa vida cotidiana “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de

forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Considerando que a narração “consiste no relato de acontecimentos ou fatos, reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo” (PEREIRA et alii., 2006, p.34; *grifos nossos*), introduzimos nossos alunos no estudo de diferentes gêneros textuais de tipologia narrativa, contrapondo a narração de um fenômeno natural em um texto científico<sup>3</sup> e em um texto mitológico. Retomamos aspectos linguísticos constitutivos desta estrutura em ambos os gêneros, mas contrastamos a linguagem técnica do primeiro em oposição à figurada do segundo.

Nas aulas de **Ciências**, aprendemos como determinados **fenômenos naturais** ajudam na **formação do planeta**. Para a compreensão desses fenômenos, é comum produzirmos **textos científicos**, que auxiliam na propagação de conhecimentos sobre o assunto. Pensando nisso, **faça** o que se pede na seguinte proposta.

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** escreva um **texto científico** que narre como se deu a formação do planeta, focando na **questão da hidrosfera** e em como ela moldou o relevo e as paisagens naturais.

**Proposta 3:** proposta de PT desenvolvida pelas professoras Júlia Lourenço (LP/PT) e Vanessa Antunes (LP/PT) em parceria com o Prof. Daniel Eberienos (Ciências) para as turmas de 7º ano da E. Sap.

Nas aulas de **Língua Portuguesa e Produção Textual**, aprendemos sobre as **características dos mitos** e de sua importância na explicação de fenômenos naturais. Diferentemente do texto científico, que vocês realizaram na primeira avaliação, os mitos recorrem a elementos míticos

---

<sup>3</sup> Sabemos que o artigo científico não é exatamente um gênero de tipologia prototipicamente narrativa, mas consideramos a sequenciação de ações no tempo para justificar que nossa proposta seja narrativa. Por isso, decidimos nomeá-lo, na proposta, “texto científico” e não “artigo científico”, considerando, ainda, tratar-se de uma turma de 7º ano.

e aos deuses para explicar a criação de um fenômeno.

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** Escreva um **mito** sobre a formação do planeta, focando na **questão da hidrosfera**. Para isso, **crie um deus ou uma deusa** para ser protagonista de sua história.

**Proposta 4:** proposta de PT desenvolvida pelas professoras Júlia Lourenço (LP/PT) e Vanessa Antunes (LP/PT) para as turmas de 7º ano da E. Sap.

Ainda, no momento em que, na disciplina de História, o grupo é apresentado aos povos originários (indígenas e africanos), em Língua Portuguesa, o contato com suas narrativas mitológicas evidencia suas vozes, suas visões de mundo, em um estudo consistente e efetivo das literaturas indígena e africana. Reforçamos, então, através do ensino do mito, o caráter histórico e social de um gênero textual. Por fim, a leitura orientada da obra *O Karaíba*, de Daniel Munduruku, aprofunda essas discussões, desconstrói estereótipos e evidencia que o trabalho meticuloso de leitura e de produção textual deve contribuir para uma educação comprometida com o exercício da cidadania, tal qual postulam os PCN.

#### VERIFICAÇÃO DE LEITURA - O KARAÍBA

Durante nossas aulas de Língua Portuguesa, pudemos conhecer melhor determinadas marcas históricas e culturais de povos indígenas a partir da leitura de *O Karaíba*, de Daniel Munduruku. Esse livro é uma narrativa de ficção que conta a história do anúncio de uma profecia que iria alterar a condição de vida das pessoas das aldeias da região. Reflita sobre todas as questões que discutimos em sala para responder às questões a seguir. Ainda, lembre-se dos ensinamentos que ouvimos, dos próprios indígenas Guarani, durante a nossa visita à aldeia de Maricá.  
[...]

#### QUESTÃO 4

Durante a leitura do livro, o autor desconstrói a imagem do indígena

como um ser selvagem e atrasado e mostra a importância em conhecermos e entendermos mais sobre um povo que faz parte da formação de nosso país. Pensando nisso, **escolha** uma das marcas culturais indígenas, estudadas em sala, e **relacione-as** a algum episódio do livro de modo a exemplificá-las. **Seja completo em sua resposta.**

**Proposta 5:** proposta de verificação de leitura desenvolvida pelas professoras Fernanda Andrade (LP/PT) e Vanessa Antunes (LP/PT) para as turmas de 7º ano da E. Sap.

Conforme disposto na Proposta 5, o estudo sobre os povos indígenas e a leitura de *O Karaíba* foram complementados com uma visita dos estudantes à Aldeia indígena Mata Verde Bonita (*Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã*), em Maricá-RJ, da etnia Guarani. Essa nova experiência, então, possibilitou a apresentação do grupo a um novo gênero textual, ainda narrativo: o “relato pessoal”, a partir do qual se explorou a narração em 1ª pessoa. Evidenciamos seu caráter subjetivo e analisamos a conjugação dos verbos e o uso dos pronomes em 1ª pessoa, que marcam, linguisticamente, tal construção textual. A seguir, destacamos um relato pessoal produzido por uma dupla de estudantes do 7º ano.

#### *A visita à aldeia indígena*

*Nós, alunos do 7º ano da Escola Sap, fomos visitar uma aldeia em Maricá, chamada Mata Verde Bonita. Ao chegarmos lá, fomos recebidos com um chá de ervas e um xipá, café da manhã típico da aldeia.*

*Depois disso, dividimo-nos em grupos e fomos fazer um tour pela aldeia, e lá conhecemos a escola, as ocas e o museu. Após a visita, voltamos ao ponto inicial, onde conhecemos os jogos indígenas, como cabo de guerra e corrida com tora. Depois, almoçamos uma comida deliciosa e começamos a oficina de artesanatos.*

*Na oficina, nós fizemos pinturas corporais com urucum, que é uma fruta, e também produzimos bijuterias com miçangas, com a ajuda da Cacique Jurema.*

*Quando chegamos na aldeia, achávamos que todos estariam com roupas indígenas como vimos na televisão, mas tivemos uma surpresa, eles usavam roupas comuns como nós e até tinham eletrônicos. Alguns também usavam cocar, uma peça tradicional indígena.*

*No final da visita, fomos até a lojinha da Cacique e compramos alguns de seus trabalhos, como pulseiras, colares e filtros dos sonhos. E essa foi a nossa experiência na aldeia da Mata Verde Bonita.*

Finalmente, a leitura da obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, de Jarid Arraes, e o estudo sobre a região Nordeste, em Geografia, conduzem o 7º ano a mais um gênero textual, compreendendo que um texto em versos também pode contar uma história. A produção dos cordéis possibilita que os alunos brinquem com as palavras, buscando suas rimas. Porém, mais do que a estrutura textual em si ou as questões linguísticas inerentes ao gênero, interessa-nos principalmente, nessa proposta, a temática que será desenvolvida. A etapa de planejamento desse novo texto acontece a partir de entrevistas orais feitas pelos alunos com funcionários da Escola Sap, que vieram do Nordeste para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Os cordéis serão, então, uma forma de os alunos homenagearem esses funcionários, responsáveis por diversos setores da escola, mas muitas vezes invisibilizados por quem ali estuda, principalmente em se tratando de uma instituição de ensino privada.

Durante as aulas de **Geografia**, debatemos o grande fluxo migratório de nordestinos que se direcionaram a diversas regiões do país, em especial ao Sudeste. A busca por melhores oportunidades de emprego, estudos e novos sonhos trouxe diversos sujeitos, incluindo uma parte significativa da nossa comunidade escolar. Nas aulas de **Língua Portuguesa e Produção Textual**, estudamos o cordel, gênero textual popular na região Nordeste, advindo da cultura oral. Além disso, lemos a obra “*Heroínas negras brasileiras: em 15 cordeis*”, de Jarid Arraes, e conhecemos a história de vida de diversas personalidades cujo papel foi fundamental para nosso povo.

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** em dupla, **confeccione** um cordel cuja temática central seja a história de vida de um dos nossos funcionários nascidos na região nordeste. Para tanto, **busque** a origem

de nossos colaboradores e, em seguida, **entreviste** aqueles que vieram do Nordeste para o Rio. Com as informações obtidas na entrevista, **crie** um cordel que valorize a sua história.

**Proposta 6:** proposta de PT desenvolvida pela Profa. Vanessa Antunes (LP/PT) em parceria com o Prof. João Victor Gonçalves (Geografia) para as turmas de 7º ano da E. Sap.

Ao concluírem esse percurso textual de 6º e 7º anos, entendemos que os estudantes seguem para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, anos finais, dominando a estrutura narrativa, reconhecendo diferentes gêneros textuais e aplicando recursos linguísticos e conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do conhecimento na produção de textos consistentes e autorais. Mais ainda, a diversidade de gêneros e de temáticas a que são submetidos ampliam suas visões de mundo, conduzindo-os ao reconhecimento da diversidade e à valorização do outro, conforme evidencia o cordel a seguir, produzido por uma dupla de alunos do 7º ano em 2023:

***Seu Roberto em cordel***

*Peço licença a todos  
Para apresentar-lhes esse nordestino  
E representar os “grandes modos”  
Com que seu Roberto lutou por esse  
destino.*

*Veio de ônibus esperando resposta  
Finalmente recebeu uma proposta  
Pro exército entrou  
E seu sonho realizou*

*Com 20 anos veio para lutar  
Soldado queria ser  
E isso conseguiu realizar  
8 anos assim ficou, porém se  
cansou  
Muitos anos tentou, e aqui chegou.*

*Um desafio diário tem que  
enfrentar  
Essa escola limpa deixar  
Parece até bem complicado  
Por isso dizemos  
**Seu Roberto, nosso muito  
obrigado!***

### 2.3 8º Ano: Introdução à Argumentação - o exercício ao pensamento crítico a partir da aquisição de repertórios

O 8º ano configura-se como um ano de transição, em que a narrativa ainda se faz presente, no entanto, deixamos de vez a ficção e chegamos ao mundo real. Esse percurso fica evidente nas escolhas dos gêneros textuais que se seguem ao longo do ano, conforme descreveremos resumidamente a seguir.

Imersos na leitura de um romance representativo do gênero “narrativa policial” - *E não sobrou nenhum*, de Agatha Christie -, bem como na leitura de diversos contos policiais, os estudantes são convidados a produzir, inicialmente, um conto policial com a ilustração de um “mapa do crime”. Para isso, é necessário que tenham um olhar mais maduro para o uso dos elementos da narrativa, para o desenvolvimento de um enredo que surpreenda, e para a forma como alguns recursos linguísticos contribuem para a atmosfera investigativa do texto.

Ao longo desse trabalho, os estudantes também tomam contato com a perspectiva histórica do surgimento do gênero “narrativa policial” - diretamente associado ao nascimento da Polícia como instituição social e ao desenvolvimento da Imprensa. Portanto, é natural que o percurso de leitura e produção escrita tenha, como seu próximo ponto de parada, os gêneros “notícia” e “reportagem” e todas as características narrativas e expositivas inerentes a eles. É nesse mesmo momento que, nas aulas de Língua Portuguesa mais vinculadas ao estudo da gramática, os alunos estão tomando contato com o uso das vozes verbais em diferentes textos. É interessante observar como, conduzidos pela professora, eles são capazes de perceber as intencionalidades comunicativas do jornalista que escreve determinada notícia ao optar pelo uso da voz passiva ou da voz ativa em seu título.

Neste ponto do planejamento, os estudantes do 8º ano vêm estudando, nas aulas de História e Geografia e no trabalho de campo realizado em Paraty, questões relativas a algumas minorias sociais - destacadamente os povos originários e os refugiados. Isso também

está associado à leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, do best-seller *Extraordinário*, de R. J. Palacio e do interessante diário ficcional intitulado *Layla, a menina síria*, das autoras brasileiras Cassiana Pizaia e Rosi Vilas Boas. A partir das discussões realizadas nas aulas disciplinares, no trabalho de campo e nos “aulões” interdisciplinares, os estudantes do 8º ano são convidados a produzir uma notícia a partir da proposta que transcrevemos a seguir.

### A NOTÍCIA QUE EU GOSTARIA DE LER

Neste ano, temos estudado, de diferentes formas, grupos sociais *subalternizados*:

- com a leitura de *Layla, a menina síria* e as discussões das aulas de Geografia, reconhecemos as questões inerentes aos **refugiados**;
- na viagem à Paraty - e nos registros fotográficos e audiovisuais que vocês trouxeram - conhecemos um pouco mais sobre as realidades dos **povos indígenas e quilombolas**;
- com a leitura de crônicas e da obra *Extraordinário*, nos aprofundamos sobre as vivências de algumas minorias (**os negros, as pessoas em situação de rua, os deficientes**).

Sua tarefa, nesta redação, é a de escolher UM dos 6 grupos elencados acima e escrever uma notícia hipotética sobre algum fato que você gostaria que tivesse acontecido com um ou mais membros desse grupo social.

Em sua notícia, precisam constar: **(a)** título, **(b)** subtítulo, **(c)** 1o parágrafo com apresentação dos itens centrais da notícia - *quê?*; *quem?*; *onde?*; *quando?* - e **(d)** ao menos 1 depoimento. Além disso, lembre-se das características desse gênero textual estudadas nas aulas de Língua Portuguesa e de Produção Textual.

Trata-se de uma **tarefa em dupla**, de modo que, antes, vocês precisam escolher um dos grupos sobre o qual desejam escrever e comunicar à professora para que ela organize a divisão da turma. É imprescindível que todos os grupos (refugiados, indígenas, quilombolas, negros, moradores de rua e deficientes) sejam contemplados.

Ao final, a notícia produzida será corrigida pelas professoras de Língua Portuguesa e Produção Textual e representa uma das avaliações sequenciais do 3o trimestre. A correção será feita a partir dos critérios de correção de textos já utilizados em nossa escola.

**Proposta 7:** proposta de PT desenvolvida pelas professoras Vanessa Antunes (LP/PT) e Christiana Leal (LP/PT), com a colaboração dos professores Renata Bulcão (História), Bernardo Agueda (Geografia) e João Victor Gonçalves (Geografia) para as turmas de 8º ano da E. Sap.

Sobre essa proposta, destacamos, a seguir, um exemplo de texto produzido por uma dupla de estudantes do 8º ano em 2022, de acordo com a nossa proposta. Na notícia produzida por eles, é possível observar as escolhas lexicais e as estruturas sintáticas prototípicas do gênero, bem como algum conhecimento social adquirido ao longo do percurso escolar e de vida desses estudantes. Trata-se de um exemplo no qual se materializa a fusão dos diferentes níveis de conhecimento necessários para o processamento do texto, conforme preconizam Koch e Elias (2006): conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento sociointeracional.

***Nova lei contra o racismo é aprovada pela Câmara dos Deputados  
Por XXX***

*08/08/2022 20h32*

*Na última segunda-feira (5), a deputada Kiara Silva conquistou a aprovação da lei 5753/20, que combate os casos de racismo no Brasil, aumentando em 1 ano o cárcere para aqueles que cometerem o crime de injúria racial.*

*Segundo a deputada Kiara Moura da Silva, sua história de vida foi sua motivação para a criação do projeto de lei. Fruto de um estupro, Kiara afirmou que não mediu esforços para ter seu projeto de lei aprovado. “Eu, desde que descobri que eu sou fruto de uma experiência traumática, luto pela liberdade dos meus!”*

*O projeto de lei, que havia sido arquivado em 2020 devido à perda do prazo de análise, foi desarquivado e voltou a ser discutido em junho deste ano. O projeto*

seguirá para análise do Senado e, se aprovado, entrará em vigor nos próximos meses.

Por se tratar de um ano escolar no qual os alunos vão adquirindo maior maturidade linguística e social, consideramos interessante iniciar, aos poucos, a apresentação da tipologia dissertativa já no segundo semestre do 8º ano. Começamos com o estudo do gênero “crônica” e partimos para a leitura de crônicas narrativas e argumentativas, nas quais os estudantes podem tomar contato justamente com essa transição de tipologias. Para além da leitura e da produção de crônicas, começamos a realizar debates orais em sala e, em alguns casos, o registro escrito dessas reflexões. Em atividades como essa, os estudantes podem explorar, de forma consistente, todo o repertório sociocultural adquirido ao longo de sua formação escolar até então.

Na atividade que apresentamos a seguir, buscamos acessar repertórios associados a algumas leituras feitas ao longo do ano:

- discussões relativas às temáticas subjacentes a duas obras do Projeto Literário: *Pivetim*, de Délcio Teobaldo, livro que aborda a questão dos meninos de rua e as diversas (im)possibilidades em suas vidas; e *Layla, a menina síria*, que trata, pela perspectiva de uma menina de 13 anos, da situação de refugiados sírios, cuja história não pode, nem deve ser reduzida à guerra;

- análises e debates realizados a partir da exibição de dois materiais audiovisuais: o *ted talk* que deu origem ao livro *O perigo de uma história única*<sup>4</sup>, da escritora nigeriana Chimamanda Adichie Ngozi; e o documentário que retrata os anseios escolares de estudantes de três estados brasileiros,

---

<sup>4</sup> O vídeo pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>

pertencentes a diferentes condições sociais (*Pro dia nascer feliz*<sup>5</sup>, 2005 - Youtube).

A seguir, reproduzimos um trecho do trabalho final realizado pelos estudantes. Para cada questão, mantivemos um exemplo de resposta escrita por eles (em itálico).

## QUESTÃO 2

Em “*O perigo de uma história única*”, Chimamanda Adichie trata de importantes questões quanto aos **estereótipos** e **preconceitos** sociais. Sobre isso, faça o que se pede:

a) **RELACIONE a história dos refugiados** (usando, como exemplo, um trecho do livro “*Layla, uma menina síria*”) à ideia central de “*O perigo de uma história única*”.

*No livro, Layla diz sobre seu povo e como ele é mal visto pelo resto do mundo e chega até a sofrer preconceito, como muitos estudantes fazendo armas imaginárias e apontando para a pobre menina síria que não tinha culpa que seu país estava em guerra simplesmente por ter vindo de um país árabe que estava em guerra, como podemos ver quando diz: “Para eles , aquela arma imaginária era o resumo da minha história”. Esse gesto preconceituoso é muito comum com pessoas que saíram de seu país de origem para evitar de perder as suas vidas e buscar melhores condições de vida em um outro país. Muitas vezes, são desrespeitados, assim como Layla foi, ou até agredidos fisicamente injustamente por algo que não tiveram nenhuma influência. Mas, além desse tipo de gente, outros povos e etnias também sofrem com estereótipos e preconceitos, como os de religião diferentes, os de cores diferentes, hábitos diferentes e culturas diferentes. Esses acontecimentos infelizmente muito comuns e frequentes são extremamente tristes, pois alguém que consegue sair de cenários tão horríveis como um de guerra ao invés de serem julgados deveriam ser acolhidos.*

---

<sup>5</sup> O documentário pode ser acessado pelo link: [https://www.youtube.com/watch?v=C\\_eaWWegUCI](https://www.youtube.com/watch?v=C_eaWWegUCI)

b) Vimos, em sala, com apoio dos conteúdos de Geografia, que a desigualdade social é um dos maiores motivos dos problemas sociais que vivemos na atualidade. **ESCOLHA um desses problemas sociais gerados pela desigualdade social e RELACIONE-o com o conceito de estereótipo** presente na fala de Chimamanda Adichie.

*Os estereótipos são pautados no preconceito, no caso da África esses estereótipos são fruto de uma visão de mundo eurocêntrica e colonizadora, segundo a qual os negros são tratados como inferiores. Chimamanda contou que sua colega de quarto ficou muito surpresa quando percebeu que ela não era aquele estereótipo da África que havia ouvido durante toda sua vida. A maioria das histórias que temos sobre a África são baseadas em fotos e relatos de colonizadores e, por isso, a colega de quarto não entendia que a África, mesmo tendo diversos problemas, era um continente formado por vários países distintos com culturas diferentes onde há tecnologia, escolas, carros e todo o restante da sociedade moderna, voltando ao fato de que uma história única transforma pessoas em estereótipos.*

### QUESTÃO 3

No documentário “Pro dia nascer feliz”, pudemos comparar diferentes realidades brasileiras no âmbito educacional. No Rio de Janeiro, por exemplo, muitas escolas - sobretudo públicas - sofrem com a violência urbana, muito associada ao tráfico de drogas e aos confrontos com a polícia nas regiões onde essas escolas ficam.

**Releia o seguinte trecho do livro “Layla, a menina síria”:**

“A poeira ainda não havia abaixado quando começaram os tiros. Não dava para saber de onde vinham, nem quem estava disparando. Eu olhei para a sala e vi meus colegas em pânico, muitos abaixados atrás das carteiras, alguns choravam.

A professora gritava:

- Venham! Rápido, rápido! - tentando levar todo mundo para fora.

Nem sei quanto tempo ficamos ali, encolhidos no corredor, esperando que aquela chuva de bombas e balas parasse. Vi Zahara e Raissa abraçadas num canto. Amani estava ao meu lado, com os olhos

fechados e as mãos nos ouvidos. Eu a abracei também.

- Nós vamos morrer, nós vamos morrer... - ela me disse, baixinho, me apertando muito, como se assim, juntas, ficássemos mais fortes, um tiquinho que fosse."

**Agora, leia a notícia a seguir:**

**Crianças se escondem em corredor de escola durante tiroteio na Rocinha, na Zona Sul do Rio**  
**Policiais da UPP foram atacados durante patrulhamento e houve confronto. Após disparos, agentes fizeram varredura na comunidade.**

**Por G1 Rio**

**25/09/2019 11h01 Atualizado há 3 anos**



Crianças de uma escola municipal precisaram se esconder nos corredores da unidade durante tiroteio na comunidade da Rocinha, na Zona Sul do Rio, na manhã desta quarta-feira (25).

Por volta das 8h, moradores relataram intenso confronto na região. "Morador da Rocinha, muito cuidado ao sair de casa, operação policial nessa manhã. Fui acordado com barulho de tiro hoje. Deus proteja quem tá na rua", escreveu um internauta.

O aplicativo Onde Tem Tiroteio registrou os disparos na localidade Rua 2. Às 8h30, uma foto publicada em redes sociais mostrava crianças abaixadas no corredor da Escola Municipal Francisco de Paula Brito.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/25/criancas-se-escondem-em-corredor-de-escola-durante-tiroteio-na-rocinha-na-zona-sul-do-rio.ghtml> acesso em 17.10.2023

**ESTABELEÇA UMA COMPARAÇÃO** entre a realidade de Layla naquele contexto e a dos meninos e meninas estudantes dessa e de tantas

outras escolas no Rio de Janeiro. Em sua resposta, você deve **OBRIGATORIAMENTE, fazer referência ao documentário “Pro dia nascer feliz”**

*Apesar de serem contextos completamente diferentes, as histórias se parecem. Enquanto na Síria a guerra é contra o Estado Islâmico, no Rio de Janeiro a guerra é contra o tráfico de drogas. Nos dois trechos podemos ver situações parecidas, em que a violência armada, motivada pelo ódio e ambição, afeta a vida em sociedade, mesmo que em proporções diferentes. No Brasil, o atraso no desenvolvimento social resultou numa desigualdade muito acentuada. O crime e o tráfico são consequências desse problema: na falta de oportunidades e educação, algumas pessoas optam pelo caminho “mais fácil” e decidem seguir a vida no crime. No documentário “Pro dia nascer feliz”, vemos claramente o problema que o atraso na educação traz para a sociedade. Sem professores, sem aulas e sem perspectiva de futuro, muitos jovens estudantes de escola pública optam por abandonar os estudos.*

**Proposta 8:** trabalho desenvolvido pela Profa. Christiana Leal (LP/PT), para as turmas de 8º ano da E. Sap.

Ao final de todo esse percurso textual do 8º ano, acreditamos que os estudantes seguem para o 9º ano prontos - linguística e epistemicamente - para os desafios inerentes à produção do texto argumentativo com todas as suas idiossincrasias.

## **2.4 9º Ano: Consolidação da Estrutura Argumentativa - o uso produtivo do repertório adquirido na sustentação da defesa de um ponto de vista**

No 9º ano, etapa em que os estudantes começam a se preparar para as exigências textuais do Ensino Médio, nossa proposta é a produção de textos dissertativo-argumentativos, que exijam a compreensão do mundo em que vivemos, o conhecimento de repertórios socioculturais e um olhar crítico sobre a realidade. Passamos inicialmente por diferentes textos pertencentes à tipologia argumentativa (resenha crítica, artigo de opinião, cartas/ comentários dos leitores) até que atingimos um modelo textual bastante exigido no Ensino Médio - etapa para a qual desejamos prepará-los com excelência: a redação argumentativa. Antes de chegarem, contudo, à produção final de seus textos argumentativos, os alunos produzem seus “planejamentos redacionais”: conceituação, transposição do conhecimento e análise. Após esse processo de organização de conceitos e repertórios, os estudantes precisam planejar o texto pontuando a tese, o primeiro e o segundo argumentos e as estratégias argumentativas para cada um deles. Somente ao final desse processo, produzem o texto completo, utilizando os elementos apresentados anteriormente e construindo uma argumentação sólida e coerente.

Neste capítulo de nosso artigo, apresentaremos uma produção que, tendo passado por todo esse processo de construção argumentativa, utilizou um repertório adquirido nas aulas de Língua Portuguesa, com a leitura da obra *Capitães da Areia*, um clássico de Jorge Amado. Cabe ressaltar, ainda, que, previamente à produção desta redação, os estudantes responderam a roteiros de leitura que, produtivamente, criaram diferentes perspectivas relativas a todo o repertório oferecido pela leitura do livro, para além do senso comum. Acreditamos que a leitura literária consistente, já no 9º ano, estimula-os não apenas a

serem leitores mais críticos, mas também a reconhecer o valor literário de determinadas obras de relevância nacional.

Observamos que a organização sistemática dos repertórios socioculturais é uma metodologia bastante produtiva no 9º ano, considerando que a aquisição dos conhecimentos epistêmicos/ de mundo pode até se dar de forma natural, mas seu uso produtivo nos textos escritos pelos alunos acaba muitas vezes não sendo tão consistente se eles, antes, não tiverem registrado formalmente esses “saberes”. Por isso, para a leitura orientada da obra *Capitães da Areia*, propomos uma sequência de roteiros de leitura que, em parte, reproduzimos a seguir. Para cada pergunta, selecionamos um exemplo de resposta oferecido pelos estudantes (*em itálico*).

### **PARTE I: CONTEXTO**

1) **Leia** o trecho inicial do livro: **“Crianças ladronas”**.

a) **Analise** o emprego dos ADJETIVOS, verificando se indicam características positivas ou negativas:

*Os adjetivos utilizados para se referir aos garotos são negativos, pois os apontam como criminosos e ladrões, desprovidos de educação e de “sentimentos cristãos”. Já os adjetivos referentes à sociedade baiana são sempre positivos e se referem às pessoas como “linda criança” e “honrado comerciante”, o que mostra que o autor os defende e está contra os Capitães da Areia.*

b) Comparando o modo como o jornal apresenta os menores infratores e a “sociedade baiana”, **o que** se conclui sobre a posição do jornal?

*É possível concluir que o jornal é parcial e se posiciona contra os menores infratores, criminalizando-os e julgando-os como um grande problema para a sociedade baiana.*

### **PARTE II: SOB A LUA NUM VELHO TRAPICHE ABANDONADO**

**Comente** a diferença de comportamento dos Capitães da Areia neste trecho em relação às demais aventuras pelas quais eles passam ao longo da obra de Jorge Amado? **Em que isso contribui para a sua HUMANIZAÇÃO?**

*Em suas outras aventuras, os Capitães da Areia são retratados como garotos cruéis que levam uma vida de malandros, mas, pela primeira vez na obra, vemos que eles ainda são crianças, cheios de sonhos que querem realizar, cheios de objetivos que querem alcançar. Esse capítulo mostra ao leitor que os capitães ainda têm esperança e humanidade dentro deles ao retratá-los como são: crianças.*

Falamos sobre a humanização dos meninos do bando no capítulo “As luzes do Carrossel”, contudo, **no capítulo “Docas”**, é narrado um episódio que contribui para a **ANIMALIZAÇÃO** dos Capitães da Areia. **Identifique** que episódio é esse e **comente-o** no contexto desta questão.

*O episódio em questão é o estupro cometido por Pedro Bala, demonstrando uma perversidade muita vezes minimizada pelo livro que visa mostra seu sofrimento e seu lado infantil como o capítulo “As luzes do Carrossel”. Porém, Bala protagoniza também episódios brutais como esse, o que revela um lado obscuro do líder dos Capitães da Areia que, devido à sua vida como um menino da rua, não é preso à ética comum da sociedade e faz as próprias regras, além de ter esse lado animalesco mostrado no episódio.*

**Comente** o **SINCRETISMO RELIGIOSO** que se percebe com a leitura do capítulo **“Deus sorri como um negrinho”**.

*É possível perceber esse sincretismo religioso ao longo do capítulo pela forma como as crenças de diferentes personagens sobrepõe deuses africanos e santos católicos. Por exemplo: Pirulito tem sua crença católica, João Grande crê em deuses africanos, o padre José Pedro prega o catolicismo, o Querido-de-Deus que mistura crenças de matriz africana com as católicas. O sincretismo religioso faz parte da formação cultural do povo baiano.*

**Releia** o seguinte trecho do **capítulo Manhã como um quadro**:

*“– Deixa de ser besta, Bala! Tu bem sabe que do meio da gente só pode sair ladrão... Quem é que quer saber da gente? Quem? Só ladrão, só ladrão... – e sua voz se elevava, agora gritava com ódio.”*

**Comente** a fala de Professor no trecho acima em relação ao conceito de Determinismo que discutimos em sala. (se precisar, pesquise sobre o conceito de Determinismo na internet)

*O Professor usa a ideia do determinismo de que o que ocorre no presente é sempre determinado por fatos anteriores. Portanto, um dos Capitães da Areia tornar-se um ladrão já estava determinado devido ao seu abandono e às experiências hostis pelas quais passou.*

A primeira página do capítulo **Alastrim** narra a chegada à Salvador da varíola — doença atualmente erradicada no Brasil. Percebe-se mais uma vez o contraste entre Cidade Alta e Cidade Baixa, na Salvador da época.

**Construa uma reflexão, numa única resposta, sobre as seguintes questões:**

- a vacinação foi para todos ou foi limitada?;
- como foi o tratamento aos doentes?;
- por que todos temiam o “lazareto” onde se isolavam os doentes?

*No capítulo Alastrim, que narra a chegada da varíola a cidade de Salvador, podemos ver nitidamente como a desigualdade social torna vastamente diferentes as vivências da cidade alta e da cidade baixa quanto a um mesmo acontecimento. Quando a doença começa a se espalhar, os ricos rapidamente têm acesso às vacinas, enquanto os pobres são deixados à própria sorte, aqueles que de fato adoecem são enviados ao temido lazareto de onde raramente retornam os doentes, pois a maior parte deles morre no local.*

**Proposta 9:** trabalho discursivo desenvolvido pelas professoras Christiana Leal (LP/PT) e Manuela Colamarco (LP/PT), para as turmas de 9º ano da E. Sap.

A partir, então, do preenchimento dos roteiros de leitura e das reflexões suscitadas por eles, os alunos produziram, sob a orientação da professora Vanessa Antunes, nas aulas de Produção Textual, um texto dissertativo argumentativo, sobre o tema “A persistência da violência contra a criança e o adolescente na sociedade brasileira”. Recomendamos como obrigatório o uso do repertório adquirido pela leitura de *Capitães da Areia* como estratégia argumentativa em defesa de seu ponto de vista.

A seguir, selecionamos alguns parágrafos dos estudantes que comprovam o uso produtivo do repertório adquirido:

Exemplo 1:

*A violência contra a criança sempre foi um problema que assolou a nação brasileira (...). No livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, podemos acompanhar a história do Sem Pernas, garoto que passou pelo reformatório e sofria uma série de abusos dos policiais que tinham prazer em torturá-lo. Embora esse seja um livro ficcional, é clara a sua verossimilhança, levando em conta que ainda há várias denúncias de violência policial na sociedade brasileira.*

Exemplo 2:

*No livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, podemos ver as ações de policiais que maltratavam e violentavam os menores delinquentes os quais faziam parte do bando de Pedro Bala, principalmente dentro do reformatório. É possível perceber uma grande verossimilhança entre a narrativa e a realidade, já que são muitas as situações de violência pelas quais jovens de diferentes partes do Brasil passam, mesmo que o livro tenha sido escrito há muitas décadas.*

**Parágrafos argumentativos** escritos por estudantes das turmas de 9º ano da E. Sap.

É possível perceber, ainda, destacadamente nos trechos sublinhados dos parágrafos apresentados, do ponto de vista linguístico, a apropriação de estruturas sintáticas complexas por meio do uso de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais de diferentes tipos, conteúdo exaustivamente analisado nas aulas de Língua Portuguesa ao longo desse ano escolar. Nesse caso, portanto, observamos a forma imbricada como se relacionam o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico adequados ao gênero textual, algo tão caro aos estudos relativos à Linguística de Texto.

### **Considerações finais: um breve olhar para o Ensino Médio**

No Ensino Médio, optamos por organizar o currículo de Produção Textual de forma a desenvolver habilidades e competências associadas principalmente ao texto dissertativo-argumentativo. Fato é que a maioria dos estudantes que formam o público de nossa escola estão interessados no ingresso à

Universidade e, conseqüentemente, precisam estar preparados para a “redação de vestibular” - que já é reconhecidamente um gênero com características muito próprias. Para além disso, nossa escolha deve-se também à forma como estruturamos a extensa revisão gramatical desenvolvida nesse segmento, associando-a à competência textual a ser trabalhada em cada uma das séries do Ensino Médio.

Desse modo, na 1ª série, iniciamos o ano discutindo aspectos relativos às noções de língua, linguagem, intertextualidade, pressupostos, subentendidos, signo linguístico, escolhas lexicais. Avançamos, então, para o estudo da morfologia, começando com a formação das palavras e os elementos mórficos responsáveis pela significação e encaminhando-nos para as classes gramaticais. Nesse ponto, trabalhamos como algumas classes podem funcionar, textualmente, como elementos de coesão textual, seja por sua função essencialmente conectiva (preposições, conjunções, alguns pronomes), seja por meio da coesão lexical (substantivos, adjetivos, alguns advérbios). Acreditamos que as discussões sobre referenciação podem contribuir para a formação de alunos-cidadãos-leitores críticos, que, por dominarem os mecanismos de que se compõe o discurso, terão autonomia para ler o mundo e para posicionar-se diante dele. Paralelamente, a ampliação de repertórios socioculturais cada vez mais associados à argumentação permanece sendo a essência do trabalho por projetos interdisciplinares, destacadamente com as disciplinas da área de Ciências Humanas. Os grandes temas trabalhados nessa série são abordados por meio de discussões acerca do sujeito, a partir da pluralidade de pensamento e das diferentes concepções e representações de mundo e humanidade: o masculino e o feminino, humanidade e sub-humanidade, povos colonizadores e colonizados. O resultado é que, naturalmente, os estudantes apropriam-se de referências históricas, filosóficas, sociológicas e geopolíticas e utilizam-nas produtivamente em suas redações.

Na 2ª série, os sujeitos seguem sendo nosso foco de análise, agora através de reflexões e discussões interdisciplinares acerca

de questões socioeconômicas e do contraste entre as diversas camadas sociais nos contextos rural e urbano. Ainda, novamente por meio de uma abordagem interdisciplinar, conduzimos um projeto de formação do aluno pesquisador, em que nossos estudantes são orientados em relação a análises quantitativa e qualitativa de dados, a levantamento de *corpus* (inclusive a partir de entrevistas em campo) e a análises estatísticas. Trata-se de uma proposta ambiciosa, em que a Matemática se encontra com as Ciências Humanas e a Língua Portuguesa/Produção Textual; disciplinas que oferecem as bases linguística e textual necessárias para a produção de artigos científicos (de caráter expositivo) e de dissertações argumentativas. Todo o arcabouço teórico e prático que oferecemos aos nossos estudantes neste trabalho novamente contribui para que eles ampliem suas visões de mundo e se apropriem de repertórios socioculturais a fim de que possam se colocar de forma crítica e autoral em seus textos, não apenas os de vestibular, mas também aqueles que serão produzidos em sua vida acadêmica. Por fim, é também na 2ª série que retomamos, em Língua Portuguesa, o estudo da sintaxe. Sua abordagem contextualizada possibilita, por exemplo, que os alunos compreendam e apliquem a voz passiva como estratégia de omissão do agente e, por isso, como recurso para evidenciar a impessoalidade da escrita científica, porém, em contrapartida, reconheçam que seu uso não é adequado na conclusão de uma dissertação argumentativa “modelo Enem”, quando a necessidade do apontamento do agente de intervenção é avaliada em uma de suas competências. Além disso, o uso produtivo dos conectivos subordinativos e coordenativos contribui para a articulação de seus períodos e parágrafos - sejam eles mais expositivos, sejam argumentativos - garantindo a coesão e a coerência de seus textos.

Na 3ª série, momento em que os estudantes estão focados nas aprovações em universidades públicas e privadas, nosso objetivo é treiná-los quanto ao tempo e ao modelo textual exigido nas principais provas. Ainda ocorrem aulas interdisciplinares com o objetivo, agora, de consolidação de repertórios. Ademais, o

exercício da escrita de textos modelares ocupa a maior parte do planejamento.

Naturalmente, nosso trabalho não se esgota aqui. Não só pelo fato de que são muitas as atividades associadas ao texto em nossas práticas cotidianas na Escola em que atuamos juntas desde sua inauguração, em 2021, mas também porque ainda há muito a fazer. Agradecemos, particularmente, às inúmeras parcerias intelectuais que temos realizado com nossos queridos colegas professores de Ciências da Natureza, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Literatura... Agradecemos, ainda, à diretora da Escola Sap, Luciana Soares, cujo sonho de Escola “ideal” nos contamina a todos e permite que realizemos projetos ambiciosos e frutíferos como esses que descrevemos aqui.

Compreendemos que é necessário enfatizar cada vez mais a ponte entre a teoria e a prática, entre a academia e a sala de aula. Acima de todos os parâmetros acadêmicos que pode haver, está algo ainda mais inquestionável: nenhum trabalho ocorre em sala de aula sem afeto e parceria, por isso agradecemos também a cada um dos nossos alunos. Por fim, gostaríamos de agradecer sobretudo à professora Leonor Werneck por nos inspirar a identificar no “chão da sala de aula” um lugar produtivo para a pesquisa acadêmica.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COLAMARCO, Manuela. **Referenciação e Construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v.7, n.14, 1o sem. 2004. p. 13-22.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v. 2 Brasília, DF. 1997.

PEREIRA, Cilene. *et. alii*. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para o ensino de leitura. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida e SANTOS, Leonor Werneck dos (orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

SANTOS, Leonor Werneck dos; COLAMARCO, Manuela. **Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura**. Gragoatá, Niterói, n. 36, 1º sem. 2014. p. 43-62.

SANTOS, Leonor Werneck dos; LEAL, Christiana Lourenço. Referenciação e leitura em textos escritos de alunos surdos. In.: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. (orgs) **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 160-180.



## REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

Luiza Guimaraes Lanes (UFRJ)  
Cristiane Dall' Cortivo Lebler (UFRJ)  
Júlia Vieira Correia (UFRJ)

**Resumo:** Filiando-se à Linguística de Texto (LT), este capítulo tematiza o potencial argumentativo das estratégias referenciais anafóricas no gênero redação do ENEM. Para tanto, elegemos para análise a frase temática da edição de 2020 e, mais especificamente, as palavras-chave *estigma* e *doenças mentais*, as quais permitiram a construção de duas cadeias referenciais. Ainda que apontem para referentes distintos, tais cadeias ratificaram que há um entrecruzamento entre esses dois objetos de discurso, sendo que essa conexão é intensificada pelas pistas textuais circundantes. À luz do recorte feito, associamos a mobilização desses processos anafóricos à caracterização do gênero textual em pauta. Retirado da *Cartilha Redação a Mil* (3ª edição), o *corpus* deste trabalho é composto por uma redação modelo ENEM, de modo que a metodologia é de cunho analítico-descritivo. Como aporte teórico, destacam-se Apothélos e Reichler-Béguelin (1999), Koch (2001), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2010 [2002]; 2008), Cavalcante (2011), Santos e Cavalcante (2014), entre outros. Os resultados confirmaram nossas hipóteses, sinalizando que as anáforas estão, de fato, a serviço da arquitetura do gênero redação do ENEM e são usadas, especialmente, para fins argumentativos.

**Palavras-chave:** Referenciação; argumentação; redação Enem.

---

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado a partir da dissertação *Referenciação e argumentação em redações Modelo Enem*, elaborada e defendida por Luiza Guimarães Lanes no Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação de Leonor Werneck dos Santos e coorientação de Cristiane Dall' Cortivo Lebler.

## Considerações iniciais

Depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que alertou para a relevância de definir o texto como objeto central do ensino de Língua Portuguesa, abordagens mais tradicionais, caracterizadas por privilegiarem a gramática, foram cedendo lugar a novas concepções de ensino que partem do texto e que estão alicerçadas, principalmente, na tríade “leitura, análise linguística e produção textual”. Porém, como está enraizada, em muitas práticas pedagógicas, a tradição ainda se faz presente, gerando graves consequências para o ensino de Português, dentre as quais se destaca a baixa proficiência em produzir textos, tendo em vista que os métodos tradicionais valorizam atividades de mecanização que não dialogam com uma prática natural da interação humana: a produção textual.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste capítulo é analisar, em redações ENEM nota 1000, os processos referenciais anafóricos mobilizados para retomar as palavras-chave que formam a frase tema da redação do ENEM 2020 — “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira” —, de maneira a relacionar a mobilização dos mecanismos anafóricos à caracterização do gênero em pauta. O interesse em se fixar nesse propósito geral associa-se à ideia de que a redação constitui uma das principais dificuldades dos alunos (Massi, 2020), sendo que essa deficiência está atrelada à incompreensão docente do propósito dos PCN, de trabalhar com gêneros textuais.

Sendo assim, cientes da gravidade desse quadro pedagógico e dada a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na Educação Básica, escolhemos, como *corpus* deste estudo, parte de uma redação modelo ENEM nota 1000, extraída, por sua vez, do *e-book Cartilha Redação a Mil* (3ª edição) — um documento de acesso público, gratuito e *on-line* que contempla boa parte dos textos nota máxima das últimas aplicações do exame. Vale frisar que o excerto da redação selecionada é apenas uma amostra das especificidades de um gênero altamente estável,

pois neste capítulo há uma limitação de páginas que não permite uma análise tão detalhada. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa de caráter analítico-descritivo, com recorte para a investigação do uso das estratégias anafóricas, usadas para recategorizar as palavras-chave da frase temática do ENEM 2020.

Com base no referido *corpus*, pretendemos responder à seguinte questão: (i) como os processos anafóricos de retomada da frase temática são articulados, considerando a estrutura e a finalidade do gênero redação do ENEM?. Como hipótese, acreditamos que a alusão às palavras-chave do tema seja efetuada visando à defesa de um ponto de vista e à manutenção temática, porém, em alguns momentos, tais intuítos são preteridos devido a uma repetição exagerada das palavras-chave e ao costume de associar recategorização ao uso de “sinônimos perfeitos”, o que restringe a formulação de novos sintagmas para representar as palavras-chave.

Assim, este trabalho se justifica por oferecer novos olhares para o ensino do gênero redação do ENEM, deixando de compreender a referenciação como uma associação perfeita entre os objetos de discurso. Sob essa ótica, esperamos que este estudo contribua para um ensino mais contextualizado da redação do ENEM e, assim, sirva de material didático-metodológico para professores interessados.

## **1. O gênero redação Enem**

A maioria dos trabalhos filiados à Linguística de Texto partem de um gênero, cientes de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p. 154). As definições de gêneros textuais são variadas, mas estão, em sua maioria, relacionadas à ideia de que os gêneros são mais numerosos se comparados aos tipos textuais. Essa diversidade se justifica pela gama de situações comunicativas existentes, porém numerosos não significa infinitos, como lembra Marcuschi (2010 [2002]).

Buscando entender, então, a definição vigente de gênero textual, é preciso observar a diferença entre os tipos textuais e os gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2010 [2002]), os primeiros estão mais relacionados aos aspectos lexicais e sintáticos, compreendendo um conjunto limitado de categorias. Já os segundos apresentam um cunho sociocomunicativo, podendo se atualizar mediante o contexto histórico e social, como ocorreu com o gênero carta, que transpôs a sua funcionalidade para o e-mail.

Em conformidade com a repercussão que a redação do ENEM alcançou, surgiram muitos estudos que se propuseram a analisá-la sob diferentes enfoques. Dentre tais pesquisas, encontram-se aquelas, como a de Oliveira (2016), que se debruçam sobre a redação do ENEM, entendendo-a como um gênero textual e partilhando da mesma visão de autores como Pilar (2002), Bachur (2015) e Marquesi e Albert (2017). Em diálogo com tais autores, e com respaldo nos esclarecimentos teóricos acerca da noção de gênero, entendemos que a redação do ENEM constitui um gênero textual, tal como esse conceito é defendido no âmbito da LT. A título de ilustração, as palavras de Bachur (2015, p. 45) são taxativas:

situamos o gênero redação de vestibular em uma esfera de atividade educacional, institucional e pública; ele é designado [...] por uma função e intenção que o caracterizam, ou seja, a exposição do posicionamento do produtor frente a um tema proveniente do cotidiano [...]; quanto ao estilo, prescreve o uso da língua em seu registro formal, expresso pela norma culta; quanto à forma composicional, exige a presença de sequências tipológicas dissertativas e argumentativas [...].

Isso posto, o fato de a redação do ENEM se inserir em uma situação comunicativa específica — a própria aplicação do exame — é um critério expressivo para que tal texto seja colocado no âmbito dos gêneros textuais. No que concerne a essa caracterização da redação do ENEM, Oliveira (2016, p. 42) reforça que, “com base em gêneros anteriores, a redação do ENEM já se

consolidou como gênero [...]”, pois se assemelha aos moldes de uma redação escolar e essa é entendida como um gênero textual, conforme defendem Marcuschi (2007), Costa Val (2016) e Herênio e Santos (2020).

Apesar da analogia feita entre redação escolar e redação do ENEM, a segunda tem suas particularidades. Oliveira (2016, p. 56) discute sobre isso, afirmando que “[...] a redação do ENEM pode ser compreendida como uma estrutura que apresenta um plano de texto próximo ao artigo de opinião, mas com características da redação escolar”. No entanto, não deve ser assim denominada, porque a redação se insere num processo de exame, limitada a certa quantidade de linhas, com acesso a alguns textos que permitem o desdobramento do tema indicado no exame. Logo, a estrutura composicional desse texto se constitui em um novo gênero, uma vez que há critérios estabelecidos para a construção desse texto, bem como uma matriz de referência para correção.

Massi (2020), contudo, alerta que a função comunicativa desse texto fica comprometida, pois se insere em um contexto de circulação artificial e atende a uma finalidade muito particular, que é a aprovação em um exame. Embora reconheçamos os apontamentos de Massi (2020), entendemos que, mesmo com tais limitações, a redação do ENEM é um gênero textual que cumpre uma situação comunicativa específica e apresenta, como interlocutor, um “auditório universal” (cf. Massi, 2020).

Inferimos, portanto, que, independentemente de qualquer inclinação teórica, no sentido de conceber ou não a redação do ENEM como um gênero textual, é imprescindível analisá-la criticamente, tendo em vista a repercussão do ENEM no cenário brasileiro. No mais, acentuamos que a construção composicional mais dinâmica de determinados gêneros fomenta essa resistência em não considerar a redação do ENEM como tal. Barbalho (2022, p. 87) alude a essa premissa, comentando: “existem gêneros em que essa dinamicidade será mais intensa, sendo suscetíveis a mais mudanças do que outros. Quanto mais institucionalizados são os gêneros textuais, mais estáveis tendem a ser”.

De fato, diferenciando-se de muitos gêneros, a redação do ENEM obedece a regras preestabelecidas, que criam uma atmosfera engessada, porém a existência de gêneros com um formato menos flexível já está prevista desde Bakhtin. O pioneiro nos estudos sobre gêneros, ao distinguir os gêneros primários dos secundários, atesta que os secundários nascem em contextos mais complexos e organizados, como é o caso do ENEM. Dito de outro modo, as redações do ENEM se configuram como um gênero secundário, já que não “[...] se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 281), como ocorre com os gêneros primários.

## **2. O conceito de referenciação e a subclassificação das anáforas**

Mondada e Dubois (2003 [1995]), estudiosas pioneiras sobre o fenômeno da referenciação, sinalizam que tal conceito é mais completo do que a noção de referência, já que contempla o caráter dinâmico da situação comunicativa, bem como a subjetividade dos sujeitos que articulam os processos referenciais. Em outras palavras, para a referenciação, os objetos do discurso, a depender da circunstância comunicativa, acarretam novos sentidos. Ampliando o antigo conceito de coesão e a noção de referência, a referenciação passa a ser vista como um processo não linear, desconstruindo, assim, a ideia de uma correspondência direta e perfeita entre os objetos de discurso. Sob essa perspectiva, a referenciação se volta para a produção de sentido dos processos referenciais nos mais variados gêneros textuais.

Em diálogo com Mondada e Dubois (2003 [1995]) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999), Koch e Marcuschi (1998) entendem que a referenciação é, de fato, um processo, ou seja, um *continuum*, no qual os objetos do discurso transitam de maneira fluida. Mais detalhadamente, tais autores chamam a atenção para a nomenclatura *objetos do discurso*, frisando que, quando se trata de referenciação, esse é o termo mais adequado, tendo em vista que transmite a ideia de que os referentes se constroem no

discurso, isto é, não são objetos mundanos, caracterizados como “entidades extra-discurso e extra-mentais” (Koch; Marcuschi, 1998, p. 174).

Além do termo objeto do discurso, existem outras terminologias importantes, como a noção de cadeia referencial, que, grosso modo, engloba todos os termos empregados para resgatar um objeto de discurso, incluindo as pistas textuais que auxiliam na interpretação de um referente. Assim, no bojo dessa sinalização contextual, é necessária, conforme defende Marcuschi (2001), a mobilização de conhecimentos prévios para preencher as lacunas que envolvem as cadeias referenciais as quais favorecem a progressão textual, tendo em vista que propiciam o desenvolvimento de um tópico (cf. Marcuschi, 2008); além de contribuírem para a orientação argumentativa de um texto, ao possibilitarem a recategorização dos referentes (cf. Koch; Elias, 2021 [2006]).

Diante do exposto, a referenciação se configura como um importante processo para a caracterização de um gênero, ao favorecer a articulação de seus propósitos comunicativos, como ocorre com a redação do ENEM. Escolhida como o *corpus*, tal gênero constrói parte de sua argumentação através das estratégias referenciais, possibilidade corroborada por Santos e Cavalcante (2012), que vinculam a argumentação à referenciação, assinalando que a segunda contribui muito para o desenvolvimento da primeira.

Quanto à produção de sentido, Koch (2001) postula que os aspectos semânticos e pragmáticos das expressões referenciais precisam ser considerados, pois o objetivo das recategorizações não é apenas referir, elas também geram sentido, como, por exemplo, imprimir um caminho argumentativo. Desse modo, “a ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo” (Cavalcante, 2005, p. 132). Por meio da referenciação, os interlocutores, mesmo que, às vezes, até inconscientemente, emitem um juízo de valor. Trata-se, portanto, de um fenômeno que ultrapassa as barreiras puramente linguísticas e esbarra em questões ideológicas, no sentido de que

os sujeitos envolvidos em uma dada construção referencial imprimem parcialidade nas recategorizações que encadeiam.

Mediante a contextualização supracitada, o enfoque recairá sobre as anáforas e sua respectiva subclassificação. Atualmente, as anáforas indicam expressões que, no plano textual, referem-se a outras ou até mesmo a contextos, auxiliando, assim, para a continuidade discursiva (Marcuschi, 2001). Partindo dessa definição, as anáforas se subdividem, de acordo com Cavalcante (2011), em direta (AD), indireta (AI) e encapsuladora (AE), sendo que essa estratificação pode se sobrepor, tornando difícil delimitar até que ponto se trata de um ou outro tipo de anáfora.

Acerca da função das AD, sabemos que elas operam na continuidade textual, aludindo a um referente pré-estabelecido. Assim, de acordo com Santos e Cavalcante (2014, p. 227), as AD “se caracterizam pela correferência, fazendo remissão a um objeto de discurso presente no texto”. Essa alusão a um referente demarcado no cotexto pode ser feita de diversas maneiras: por intermédio de sintagmas nominais (SN) diferentes; por recategorizações parciais, que não retomam, completamente, o objeto do discurso em foco; por expressões pronominais; por repetições lexicais, etc.

Continuando a conceituação dos tipos de anáforas, as AI consistem na manobra de fazer retomadas não tão explícitas, nas quais os objetos do discurso recategorizados não apresentam correferencialidade entre si. Nas palavras de Santos e Cavalcante (2014, p. 227), tais anáforas “abrigam ocorrências de introdução de um referente novo para o cotexto, mas dado, acessível ao coenunciador, que pode reconstruí-lo por âncoras cotextuais”. Diferenciando-se, então, das AD, as AI não reativam um referente do cotexto, pelo contrário, introduzem um novo, estabelecendo uma ativação “ancorada”, já que essa introdução se ancora em elementos presentes no cotexto ou no contexto (cf. Koch; Elias, 2021 [2006]).

Sendo assim, as AI inserem, em uma dada cadeia referencial, um objeto do discurso inédito, sendo que esse *status* de “novidade” não prejudica a construção de sentidos e, ao mesmo

tempo, propicia a “ampliação do modelo textual, pela criação de um novo módulo informacional” (Koch, 2001, p. 76). Logo, no caso das AI, não há um antecedente explícito no cotexto, “mas sim um elemento de relação (por vezes uma estrutura complexa), que se pode denominar *âncora*” (Koch, 2001, p. 76, grifo da autora) e é responsável por conferir ao novo referente introduzido um *status* de conhecido. Por isso, as AI, “apesar de aparecerem no texto pela primeira vez, apresentam alto grau de previsibilidade pelo contexto em que estão inseridas, sendo ancoradas por alguma pista textual” (Castanheira, 2020, p. 58).

Diante desse quadro, há de se atentar para a diferença entre as âncoras e as pistas textuais: enquanto as primeiras viabilizam a identificação da anáfora, as pistas “fazem parte de toda materialidade textual que se articula dentro do texto, construindo, cognitivamente, os sentidos, mas sem corresponder a uma expressão referencial” (Morais, 2017, p. 47). Essa distinção ilustra que as pistas textuais são mais abrangentes, no sentido de englobar todos os indícios — inclusive as âncoras — que podem auxiliar na interpretação de um referente e não se relacionar, particularmente, a um objeto do discurso.

Por fim, temos a anáfora encapsuladora (AE). Tal processo referencial, também chamado de encapsulamento, corresponde ao uso de um sintagma nominal (SN), geralmente precedido por um determinante demonstrativo, que sintetiza determinada porção de texto e pode, também, ter função argumentativa, pois a escolha de um SN pode revelar um ponto de vista. Assim, desde os trabalhos pioneiros de Francis (2003 [1994]), são atribuídas as seguintes funções principais aos encapsulamentos: organização, predição e avaliação, sendo que, além de poderem ser mediadas por um SN, essas funções podem ser construídas por intermédio de um pronome demonstrativo.

Perante o exposto, a AE “estaria num meio-termo entre os dois tipos clássicos de anáfora, pois não é totalmente correferencial como a AD, mas sumariza uma parte do texto e a ela se refere, necessitando de um certo grau de inferência para ser

compreendida” (Santos; Colamarco, 2014, p. 46). Isso posto, reiteramos que os processos anafóricos não são totalmente antagônicos, pelo contrário, “se cruzam e se misturam, tendo em vista uma perspectiva sociocognitiva e interacional” (Morais, 2017, p. 59). Daí a importância de assumir uma postura sociointeracional não somente diante do conceito de texto, mas também diante do processo da referenciação.

### **3. Metodologia e análise de uma redação ENEM nota 1000**

Nesta seção, analisamos brevemente alguns parágrafos de uma redação nota máxima (R1), que está transcrita a seguir. Não é possível analisar todos os parágrafos devido à extensão deste capítulo.

*No filme estadunidense “Joker”, estrelado por Joaquin Phoenix, é retratado (sic) a vida de Arthur Fleck, um homem que, em virtude de sua doença mental, é esquecido e discriminado pela sociedade, acarretando, inclusive, piora no seu quadro clínico. Assim como na obra cinematográfica abordada, observa-se que, na conjuntura brasileira contemporânea, devido a conceitos preconceituosos perpetuados ao longo da história humana, há um estigma relacionado aos transtornos mentais, uma vez que os indivíduos que sofrem dessas condições são marginalizados. Ademais, é preciso salientar, ainda, que a sociedade atual carece de informações a respeito de tal assunto, o que gera um estranhamento em torno da questão.*

*Em primeiro lugar, faz-se necessário mencionar o período da Idade Média, na Europa, em que os doentes mentais eram vistos como seres demoníacos, já que, naquela época, não havia estudos acerca dessa temática e, conseqüentemente, ideias absurdas eram disseminadas como verdades. É perceptível, então, que existe uma raiz histórica para o estigma atual vivenciado por pessoas que têm transtornos mentais, ocasionando um intenso preconceito e exclusão. Outrossim, não se pode esquecer de que, graças aos fatos supracitados, tais indivíduos recebem rótulos mentirosos, como, por exemplo, o estereótipo de que todos que possuem problemas psicológicos são incapazes de manter relacionamentos saudáveis, ou seja, não conseguem interagir com outros seres humanos de forma plena. Fica*

claro, pois, que as doenças mentais são tratadas de forma equivocada, ferindo a dignidade de toda a população.

Em segundo lugar, ressalta-se que há, no Brasil, uma evidente falta de informações sobre transtornos mentais, fomentando grande preconceito e estranhamento com essas doenças. Nesse sentido, é lícito referenciar o filósofo grego Platão, que, em sua obra “A República”, narrou o intitulado “Mito da Caverna”, no qual homens, acorrentados em uma caverna, viam somente sombras na parede, acreditando, portanto, que aquilo era a realidade das coisas. Dessa forma, é notório que, em situação análoga à metáfora abordada, os brasileiros, sem acesso aos conhecimentos acerca dos transtornos mentais, vivem na escuridão, isto é, ignorância, disseminando atitudes preconceituosas. Logo, é evidente a grande importância das informações, haja vista que a falta delas aumenta o estigma relacionado às doenças mentais, prejudicando a qualidade de vida das pessoas que sofrem com tais transtornos.

Destarte, medidas são necessárias para resolver os problemas discutidos. Isto posto, cabe à escola, forte ferramenta de formação de opinião, realizar rodas de conversa com os alunos sobre a problemática do preconceito com os transtornos mentais, além de trazer informações científicas sobre tal questão. Essa ação pode se concretizar por meio da atuação de psiquiatras e professores de sociologia, estes irão desconstruir a visão discriminatória dos estudantes, enquanto que aqueles irão mostrar dados/informações relevantes sobre as doenças psiquiátricas. Espera-se, com essa medida, que o estigma associado às doenças mentais seja paulatinamente erradicado.

Para a análise de R1, foi construído o Quadro 1:

Quadro 1: Análise de R1

<b>Cadeia referencial (doenças mentais)</b>	<b>Cadeia referencial (estigma)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Joker” (AI);</li><li>• doença mental (AD);</li><li>• quadro clínico (AI);</li><li>• transtornos mentais (AD);</li><li>• dessas condições (AI);<ul style="list-style-type: none"><li>• tal assunto (AD);</li><li>• questão (AD e AE);</li></ul></li><li>• os doentes mentais (AD);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• esquecido e discriminado (AI);</li><li>• conceitos preconceituosos (AD);<ul style="list-style-type: none"><li>• um estigma (AD);</li><li>• marginalizados (AI);<ul style="list-style-type: none"><li>• questão (AE);</li></ul></li><li>• ideias absurdas (AI);</li><li>• o estigma atual (AD);</li></ul></li><li>• um intenso preconceito e exclusão</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• dessa temática (AD);</li> <li>• transtornos mentais (AD);</li> <li>• problemas psicológicos (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• as doenças mentais (AD);</li> </ul> </li> <li>• transtornos mentais (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• essas doenças (AD);</li> </ul> </li> <li>• dos transtornos mentais (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• doenças mentais (AD);</li> <li>• a qualidade de vida (AI);</li> <li>• tais transtornos (AD);</li> </ul> </li> <li>• os transtornos mentais (AD);</li> <li>• as doenças psiquiátricas (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• doenças mentais (AD).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(AD);</li> <li>• rótulos mentirosos (AI); <ul style="list-style-type: none"> <li>• o estereótipo (AD);</li> </ul> </li> <li>• uma evidente falta de informações (AI);</li> <li>• grande preconceito e estranhamento (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• acorrentados (AI);</li> <li>• sombras na parede (AI); <ul style="list-style-type: none"> <li>• ignorância (AI);</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• atitudes preconceituosas (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• o estigma (AD);</li> </ul> </li> <li>• os problemas discutidos (AD);</li> <li>• a problemática do preconceito (AD); <ul style="list-style-type: none"> <li>• tal questão (AD);</li> <li>• a visão discriminatória (AI); <ul style="list-style-type: none"> <li>• o estigma (AD).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;">Pistas textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• é esquecido e discriminado pela sociedade, acarretando, inclusive, piora no seu quadro clínico;</li> <li>• conceitos preconceituosos perpetuados ao longo da história humana; <ul style="list-style-type: none"> <li>• os indivíduos que sofrem dessas condições são marginalizados; <ul style="list-style-type: none"> <li>• a sociedade atual carece de informações; <ul style="list-style-type: none"> <li>• o que gera um estranhamento;</li> <li>• eram vistos como seres demoníacos;</li> <li>• eram disseminadas como verdades;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• são incapazes de manter relacionamentos saudáveis, ou seja, não conseguem interagir com outros seres humanos de forma plena;</li> <li>• são tratadas de forma equivocada, ferindo a dignidade de toda a população; <ul style="list-style-type: none"> <li>• acreditando, portanto, que aquilo era a realidade das coisas; <ul style="list-style-type: none"> <li>• sem acesso aos conhecimentos; <ul style="list-style-type: none"> <li>• vivem na escuridão;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• a grande importância das informações; <ul style="list-style-type: none"> <li>• prejudicando a qualidade de vida;</li> <li>• desconstruir a visão discriminatória</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	

Fonte: elaboração própria.

A primeira estratégia referencial a ser ativada em R1 é a AI “Joker”, compreendida, ao mesmo tempo, como uma interdisciplinaridade. O uso desse movimento ancorado para iniciar o texto revela o ápice da compreensão temática por parte do candidato, uma vez que consegue mobilizar um repertório que dialoga, precisamente, com o tema.

Na segunda linha dessa redação, encontramos a AD *doença mental*, caracterizada como uma repetição literal do objeto de discurso doenças mentais, presente no tema. Apesar de constituir uma repetição do termo nuclear da frase temática, tal processo também recategoriza o objeto de discurso (cf. Barbalho, 2022), já que o cotexto e as pistas textuais operam no estabelecimento de novos sentidos, os quais, neste caso, apontam para a explicação da obra cinematográfica Joker. Tal manobra correferencial simples se deve ao fato de essa ser a segunda retomada à referida palavra-chave, demonstrando, assim, como a referenciação está a serviço do gênero redação do ENEM.

Em seguida, na pista textual “é esquecido e discriminado pela sociedade, acarretando, inclusive, piora no seu quadro clínico”, percebemos uma inclinação para a palavra-chave *estigma*, que se justifica pelo fato de que esse é o enfoque da frase temática. Somada a essa preponderância do substantivo *estigma*, encontramos, nessa pista textual, a AI *esquecido e discriminado*, associada a esse mesmo termo nuclear. Tais ocorrências conferem um tom de obrigatoriedade, no sentido de que o protagonista Arthur Fleck — citado no repertório cultural do parágrafo introdutório — e, por extensão, os demais portadores de problemas mentais, mesmo contra a própria vontade, sofrem com o esquecimento e com a discriminação. Além disso, a expressão *pela sociedade*, que, no contexto, está funcionando como agente da passiva, aumenta a força argumentativa de tais recategorizações, uma vez que alude ao adjunto adverbial da frase temática: *na sociedade brasileira*.

Feito isso, o enfoque argumentativo volta para a palavra-chave *doenças mentais* por meio da AI *quadro clínico*, sinalizando,

dessa forma, uma harmonia dos nódulos informacionais que envolvem os termos norteadores. Nesse viés, a forma verbal *piora* contribui para que tal movimento associativo seja relacionado ao termo norteador *doenças mentais*, pois, nesse cenário, o que piora é a enfermidade psicológica e não o estigma, de modo que a AI *quadro clínico* poderia ser substituída pela referida palavra-chave ou um termo equivalente.

Posteriormente, a manutenção temática atinge o ápice com as AD *um estigma* e *transtornos mentais*. Dispostas uma ao lado da outra e interligadas pelo particípio *relacionado*, essas anáforas apontam para a frase temática “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, reiterando as palavras-chave em destaque e ilustrando como os processos referenciais servem aos propósitos da redação do ENEM.

Com vistas a inserir argumentatividade nesse trecho que, basicamente, confirma a frase tema, a aluna recorre à seguinte pista textual: “os indivíduos que sofrem dessas condições são marginalizados”. A inserção da AI *dessas condições*, em referência ao termo *doenças mentais*, já revela o posicionamento do autor, que vê essas doenças como uma condição. Essa visão é refletida nas escolhas lexicais que precedem tal AI: o substantivo *indivíduos* e a forma verbal *sofrem*. Primeiramente, optar por um termo que retoma a humanidade de modo geral reforça que os pacientes de doenças mentais são seres humanos, não devendo, por isso, ser excluídos ou, conforme expressa a AI da pista textual em tela, *marginalizados*.

Ademais, a forma verbal *sofrem* ilustra que não se trata apenas de portar uma doença mental: essa condição gera sofrimento, proveniente da própria enfermidade e também do preconceito alheio. Percebemos, portanto, o papel argumentativo desses trechos. O último período da introdução traz duas pistas textuais: “a sociedade atual carece de informações” e “o que gera um estranhamento”. Ambas constituem os argumentos da redação, com a diferença que o primeiro traz à tona uma das causas do problema e outro explicita uma consequência,

exemplificando a funcionalidade das pistas textuais para a estruturação da arquitetura argumentativa da redação.

Ao redor dessas pistas, as AD *tal assunto* e *questão* denotam a eficiência de expressões genéricas para a manutenção temática da redação do ENEM. Ambas são citadas no final do primeiro parágrafo, quando a apresentação do tema já foi devidamente delineada e quando o interlocutor é capaz de compreender, com o auxílio das duas pistas textuais supracitadas, que faltam informações sobre as doenças mentais, não sobre os estigmas — esses se caracterizam como consequência dessa escassez informacional. Por conseguinte, o estranhamento é em torno das doenças mentais, não em torno do preconceito. Contudo, o referente *questão*, além de se associar, por proximidade, às doenças mentais, funciona como uma AE, à medida que recupera a frase temática como um todo, ilustrando, assim, um movimento duplamente referencial.

Na sequência, destaca-se o tópico frasal do D1, que tem como estratégia inaugural a AD *os doentes mentais*. Situada exatamente ao lado da pista “eram vistos como seres demoníacos”, tal anáfora adquire uma conotação pejorativa ao dialogar com o contexto no qual se instaura. Essa nomeação anafórica, ao contrário de outras mais abrangentes e genéricas, como *indivíduos* e *grupo*, exprime como os portadores de doenças psíquicas eram tratados na época da Idade Média: exclusivamente como doentes mentais, tendo a sua identidade humana anulada. Ainda nesse tópico frasal, avistamos a AD *dessa temática* e a AI *ideias absurdas*.

A primeira, a exemplo das AD *tal assunto* e *questão*, situadas no final do parágrafo introdutório, comprova que, na Idade Média, não havia estudos sobre as doenças mentais. Por isso, assim como a ausência informacional, levantada na introdução, tal carência também gerava estigmas, evidenciado que tal preconceito é, na verdade, um resultado dessa falta de conhecimento. Já a segunda anáfora, caracterizada pelo adjetivo *absurdas*, agrega um juízo de valor fundamental à argumentação, uma vez que demonstra a indignação do candidato frente aos

estigmas que circundam as doenças mentais. Por fim, ampliando o cunho persuasivo de tais estratégias referenciais — dessa temática e ideias absurdas —, está a pista textual “eram disseminadas como verdades”, que pressupõe a existência de um senso comum responsável pela propagação de tantos pensamentos infundados, ou melhor, estigmatizados.

No período que sucede o tópico frasal, constatamos as AD o *estigma atual*, *transtornos mentais* e *um intenso preconceito e exclusão*. Situadas após um termo genérico e duas AI — *dessa temática* e *ideias absurdas* —, tais anáforas satisfazem às exigências do gênero, à medida que estabelecem uma correspondência fiel com a proposta de redação e diversificam os recursos de manutenção temática. Em seguida, na penúltima sentença do D1, merecem atenção a AI *rótulos mentirosos*, bem como as AD *o estereótipo* e *problemas psicológicos*. A princípio, convém realçar o peso argumentativo da expressão *rótulos mentirosos*, formada por duas palavras altamente persuasivas. De um lado, o substantivo *rótulo* já exprime algo definitivo; por outro, o adjetivo *mentirosos* desconstrói esse caráter de definição, frisando que essa “marca preconceituosa” é inverídica: não passando apenas de um estereótipo como escancara a AD posterior. Ao final dessa tríade anafórica, temos a AD *problemas psicológicos*. Embora esse termo aponte para a palavra-chave *doenças mentais*, a escolha pelo substantivo *problema* nos conduz para a outra palavra norteadora — *estigma* — e reforça, assim, a subjetividade do texto.

Nessa seara, as estratégias referenciais facilitam o desenvolvimento do gênero redação do ENEM, ao possibilitarem a alteração por termos genéricos equivalentes, como *problemas*. Desse modo, tais processos propiciam a manutenção temática de forma concisa e clara, sendo que, neste caso, tal concisão se deve ao fato de a recategorização de um termo nuclear se interligar a outra palavra-chave. Notamos, também, que esse vínculo semântico amalgamado na AD *problemas psicológicos* é reforçado pela pista textual subsequente — “são incapazes de manter relacionamentos saudáveis, ou seja, não conseguem interagir com

outros seres humanos de forma plena” —, que ratifica a carga axiológica do nome *problemas*, aludindo à palavra-chave *estigma*. No que se refere, particularmente, a essa pista, cabe chamar atenção para dois termos que a integram: *incapazes* e *não conseguem*. Ambos denunciam a premissa de que, na opinião de muitos, os doentes mentais são inválidos e, por conseguinte, são estigmatizados e impossibilitados de realizar qualquer ação de forma plena, a exemplo do que atesta o adjunto adverbial da pista em apreço.

Para coroar a argumentação do D1 e fazer jus à explicitação temática do período final desse parágrafo, ocorre a repetição estratégica da palavra-chave *doenças mentais*, que se recategoriza, principalmente, pela pista “são tratadas de forma equivocada, ferindo a dignidade de toda a população”. Nesse prisma, a ausência de um processo anafórico específico para retratar o termo *estigma* é suprida pela frase em destaque que confirma o erro no tratamento dos doentes mentais.

Finalmente, no início do parágrafo de conclusão, destacam-se as AD *os problemas discutidos*, *a problemática do preconceito* e *tal questão*, que, neste caso, correspondem à palavra-chave *estigma*, colaborando para a construção da argumentação. Ou melhor, no contexto em análise, *os problemas* e *as questões discutidas* são os desdobramentos causados pelos estigmas com as doenças mentais, de modo que a segunda AD explicita essa relação, trazendo à tona o referente do preconceito. Contrapondo-se aos exemplos encontrados na introdução e no D1 — *tal assunto*, *questão* e *dessa temática* —, que se reportam à expressão *doenças mentais*, nesta conclusão modelo ENEM, observamos a funcionalidade dos termos genéricos para recategorizar a questão do estigma. Essa versatilidade das palavras genéricas, que admite relação com as duas cadeias referenciais escolhidas, encontra respaldo no próprio gênero textual. Isso porque, para além da proposta de intervenção, a conclusão se volta para a retomada da tese e, isoladamente, sem um recorte apropriado, as doenças mentais não configuram um problema passível de discussão.

Logo, recorrer a esse repertório lexical mais genérico, por meio das manobras referenciais, é um mecanismo que corrobora a elaboração do gênero redação do ENEM, marcado por contemplar, em sua frase temática, um termo nuclear abstrato, como exemplificam as propostas textuais de 2015, 2018 e 2019, que trouxeram, respectivamente, as palavras norteadoras *persistência*, *manipulação* e *democratização*. Inclusive, Coelho e Silva (2022) atestam que essa preferência por substantivos abstratos, verificada nessas propostas mais recentes, opera em prol da argumentação, influenciando o escrevente a concordar com o direcionamento da própria frase temática.

Depois dessa tríade anafórica, a inserção da pista textual “desconstruir a visão discriminatória” agrega um tom autoral à argumentação mais impessoal construída através dos termos genéricos, que se opõem à não correferencialidade da AI *a visão discriminatória*. Nesse sentido, é válido salientar que essa nuance autoral é atingida, sobretudo, pelo uso do qualificador *discriminatória*, que imprime um teor persuasivo à neutralidade da palavra *visão*. No que tange à cadeia referencial de doenças mentais, deparamo-nos com as AD *os transtornos mentais*, *as doenças psiquiátricas* e *doenças mentais*. À medida que a argumentação se centraliza nos parágrafos de desenvolvimento, é natural que a conclusão seja edificada a partir de aspectos correferenciais como esses e também como aqueles que retomaram a palavra-chave *estigma*, fazendo com que, novamente, as escolhas referenciais guiem a arquitetura da redação. Somado a isso, analogamente ao que aconteceu na introdução, avistamos a frase “o estigma associado às doenças mentais”. Localizada entre a penúltima e a última linha do texto, tal sentença, além de ambientar a AD *o estigma*, recupera a frase temática da proposta de redação em pauta, assim como fez o período “um estigma relacionado aos transtornos mentais”, situado na sexta linha do parágrafo introdutório.

## Considerações Finais

Partindo do objetivo principal deste capítulo, atestamos que a análise do texto selecionado corroborou a produtividade das estratégias anafóricas para a tessitura do gênero redação do ENEM. Em linhas gerais, podemos inferir também que nossa hipótese foi confirmada, já que as recategorizações envolvendo os termos nucleares da frase tema tencionaram um projeto de dizer e buscaram a manutenção temática, deixando o objeto de discurso pretendido em evidência. Todavia, ao contrário do que supusemos no início, não foi observada uma repetição exagerada das palavras-chave e nem um apego ao uso de “sinônimos perfeitos”, que comprometessem, em alguma medida, o arranjo do gênero ou a argumentatividade do texto.

Assim, com base no levantamento teórico realizado, bem como nas escolhas metodológicas, a redação analisada comprovou a eficiência dos processos anafóricos e das pistas textuais — ligados às palavras-chave *estigma* e *doença mental* — para a construção argumentativa do gênero redação do ENEM. Além disso, o olhar atento sobre os processos anafóricos e as pistas textuais presentes no *corpus* legitimaram, de forma prática, que a redação do ENEM é, de fato, um gênero textual. Isso porque a mobilização referencial observada na amostra coletada está a serviço das intencionalidades argumentativas do texto. De modo algum, as estratégias e as pistas investigadas consistem em escolhas aleatórias, ainda que intuitivamente, o candidato optou pelo referente que melhor atenderia ao seu projeto de dizer.

Face ao exposto, transcendemos os limites de uma análise textual, pois o mapeamento feito pode redimensionar o ensino da redação do ENEM e colaborar, em parte, para a entrada nas Universidades, demonstrando como os aspectos linguísticos se entrecruzam aos sociais. No futuro, poderemos, então, nos certificar de que a escrita e a correção das redações modelo ENEM se preocupam com o que, verdadeiramente, importa: a defesa de um ponto de vista e a adequação ao gênero. Desmistifica-se,

assim, a ideia de que alcançar uma nota satisfatória na redação do ENEM é sorte e passa-se a difundir a máxima do merecimento, no sentido de que os bons textos receberão uma nota justa e aqueles que ferirem algum princípio do gênero deverão atingir uma pontuação condizente com os desvios cometidos.

## Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. **Journal of Pragmatics**, 1999. p. 363-397.

BACHUR, S. A. B. A. **Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 261-306.

BARBALHO, C. **Referenciação na construção argumentativa do gênero depoimento oral em audiências com tipificação de feminicídio**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

CASTANHEIRA, D. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 125-149.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: EdUFC, 2011.

COELHO, F. A. C.; SILVA, J. M. R. O ensino da escrita e o percurso do processo textual-argumentativo. In: MORAIS, M. A.;

NOGUEIRA, R. G. **Escrever para (con) vencer: teorias e práticas sobre argumentação.** Mogi Guaçu, SP: Becalet, 2022. p. 114-139.

COSTA VAL, M. G. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 73-80. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/textos\\_dissertativo\\_argumentativos.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003 [1994]. p.191-228.

HERÊNIO, K. K. P.; SANTOS, J. S. S. Redação escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, mai./ago. 2020.

KOCH, I. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 75-89, Jul./Dez., 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021 [2006].

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. **Delta**, São Paulo, vol. 14, 1998. p. 169-190. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43402/28869>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 59-72

MARCUSCHI, L. A. Anáfora Indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415/11987>. Acesso em: 05 maio 2002.

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

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 [2002]. p. 19-38.

MARQUESI, S. C.; ALBERT, S. A. B. Redação de vestibular: objetos de discurso, sequências textuais descritivas e orientação argumentativa em interface. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017.

MASSI, F. **A redação (além) do ENEM**. Londrina: Eduel, 2020.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORAIS, M. A. **Referenciação em campo**: a construção de sentidos na notícia esportiva. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016\\_tese\\_fccoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fccoliveira.pdf). Acesso em: 02 abril 2022.

PILAR, J. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: EDUSC, 2002. p. 159 – 174.

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M. Referenciação: continuum anáfora-dêixis. **Intersecções**, v. 12, p. 224-246, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1179/1062>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. M.; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 43-62, 2014.

**UMA TEORIA, MUITAS APLICAÇÕES:  
A VERSATILIDADE DA LINGUÍSTICA DE TEXTO NO  
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DO ENSINO. UMA  
HOMENAGEM À LEONOR WERNECK.**

Margareth Andrade Morais (IFRJ)  
Vitória Luíze Mendes da Silva (UFRJ)  
Andressa Cristine Almeida Pereira de Melo (UFRJ)  
Carlos Eduardo Peçanha dos Santos (UFRJ)

**Resumo:** Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da versatilidade dos estudos em Linguística de Texto. Com base em uma perspectiva internacional da linguagem, neste trabalho, procura-se demonstrar como os conceitos basilares da Linguística de Texto se aplicam: (i) a estudos teóricos, que investigam a construção de sentidos em textos variados; (ii) ao ensino de língua portuguesa e (iii) à compreensão de documentos oficiais, que regem o ensino de língua materna e exames nacionais, como o ENEM. Para tanto, baseamo-nos conceitos de texto, gênero e coesão textuais (Koch, 2005; Marcuschi, 2008), na construção de uma amostra de exemplos de análise capaz de demonstrar a relevância dessa vertente teórica tanto no universo acadêmico quanto no fazer didático docente.

**Palavras-chave:** Linguística de texto; pesquisa; ensino.

### **Considerações iniciais**

Ao longo das últimas décadas, a Linguística de Texto (doravante LT) passou por diferentes fases, que marcam modificações nos pressupostos teóricos basilares e alterações relevantes nas concepções de texto. Assim, a LT pode ser caracterizada hoje como uma abordagem teórica que tem o texto como objeto central sob um viés sociocognitivo e interacional, em que os sentidos não estão prontos ou disponíveis no dito,

devendo ser explorados e mapeados de maneira muito mais ampla e complexa. A análise do texto, como objeto de investigação, com suas trilhas de sentido, permite que se percebam relações de integração entre linguagem, conhecimento e cultura. O trabalho interpretativo não se reduz a um processo de reconstrução de sentidos, mas faz revelar atividades de construção conjunta entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, por meio de conceitos analíticos, como a noção de gêneros, referenciação, multimodalidade, intertextualidade, dentre outros, a abordagem metodológica proporcionada pela LT possibilita múltiplas formas de trabalho como texto.

Dentro dessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo central oferecer uma pequena amostra das possibilidades de aplicação teórico-prática da LT. Para tanto, usando conceitos como a noção de gêneros e os fatores de textualidade como coesão/coerência textuais, demonstraremos como é possível trabalhar com o texto de um modo mais teórico, observando suas formas de organização textual e sua relação com os efeitos de sentido, além de demonstrar ainda como o mesmo aparato teórico pode ser aplicado ao ensino de língua portuguesa. O trabalho terá três focos de análise: um exemplo de aplicação teórica, na análise da relação do gênero notícia com as chamadas “fake News”; um exemplo de como articular a teoria à prática em sala de aula, por meio do gênero editorial, e, por fim, uma análise da possibilidade de aplicação da LT ao exame nacional, ENEM.

O objetivo deste trabalho, portanto, é demonstrar como a LT pode ser uma teoria versátil. Seu aparato teórico pode oferecer ferramentas para o entendimento da construção teórica dos textos/discursos e os efeitos de sentido que engendram. Soma-se a isso, também, a possibilidade de aplicar as categorias analíticas da LT ao ensino de língua portuguesa, já que, ao oferecer métodos concretos de observação da organização textual, essa área de estudo permite construir práticas de leitura/produção textual de um modo mais concreto e científico.

## 1. O texto numa perspectiva sociocognitiva e interacional

Para a Linguística de Texto (LT), o principal atributo da língua não é transmitir informações, mas inserir “os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam” (Marcuschi, 2008, p. 67). Desse modo, o texto precisa ser visto como processo. Assim, cada leitor fará seu levantamento de hipóteses para compreendê-lo, dependendo de seus conhecimentos linguísticos, interacionais, contextuais, intertextuais e de mundo.

Na década de 1960, com o surgimento da Linguística de Texto, entendeu-se que conceptualizar a língua apenas considerando a frase não era o suficiente para abarcar e explicar as profundezas relacionadas ao processo de formação de sentidos em um texto. Defendeu-se, então, o entendimento proposto por Marcuschi (2008), que define a língua como “um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” (2008, p. 61), não como um material entregue pronto para ser decorado e, posteriormente, decodificado pelos alunos. Assim, o texto passa a ser visto como unidade fundamental da investigação linguística nas aulas de línguas, em que sua existência depende dos interlocutores.

Dessa forma, conclui-se que a atividade de leitura é estratégica e depende de graus de percepção de aspectos inferenciais e referenciais. São essas estratégias que articulam conhecimentos prévios e possibilitam o levantamento de hipóteses durante a leitura, integrando tanto aspectos textuais como “extratextuais”. Isso significa dizer que todos esses elementos são passíveis de leitura e colaboram para a construção de sentidos nos diferentes textos. Segundo Marcuschi (2008, p. 95), “não se pode imaginar o texto como se tivesse um dentro (cotextualidade) e um fora (contextualidade)”.

Essa concepção sociointeracional e cognitiva de texto e leitura abarca a noção de gêneros textuais como uma prática discursiva, situada, que pressupõe uma interação entre os sujeitos do

discurso. Tais sujeitos discursivos são responsáveis pela realização de escolhas significativas para a construção do gênero, tendo em vista seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero textual escolhido. Em linhas gerais, toda atividade comunicativa, quer escrita, quer oral, só é possível por meio dos gêneros. Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros são práticas sociocomunicativas, “profundamente vinculad[a]s à vida cultural e social” (Marcuschi, 2008, p. 19). Por esse motivo, a escolha e o uso de um dado gênero estão ancorados no contexto de produção, de acordo com os propósitos e objetivos dos sujeitos discursivos que interagem na cena enunciativa.

As práticas sociais demandam usos regulares de formas textuais — seja na modalidade escrita ou oral. Para que possamos nos comunicar verbalmente de modo que todos os sujeitos possam se compreender, necessita-se do uso de diferentes gêneros textuais, com objetivos específicos e intencionalidades variadas, mas que, mesmo assim, cumprem o papel consensual de estabelecer a comunicação social, visto que adotamos uma relação sociointeracionista com a língua (Marcuschi, 2008). De fato, a produção de enunciados deve estar vinculada a determinado gênero textual que, por sua vez, estão alocados em um conjunto de diversos domínios discursivos, que operam instâncias de organização do discurso, já consagradas pelo senso comum. Diante disso, os gêneros textuais atuam para cumprir finalidades comunicativas situadas em contextos sociais, culturais e políticos que se constroem pela interação entre os sujeitos.

Essa concepção interacional da linguagem permite que os textos, materializados em diferentes gêneros, possam ser estudados e analisados, com diferentes objetivos e aplicações, seja para pesquisa ou para o ensino de línguas, como veremos nas próximas seções.

## 2. Aplicação teórica da LT: um exemplo de análise das fake news em notícias

Nesta seção do capítulo, buscaremos apresentar uma breve discussão acerca do gênero textual notícia, bem como as suas implicações com a produção das *fake news*, fenômeno social que se consolidou, principalmente, em 2016, durante o evento político conhecidos como *Brexit*, uma junção das palavras "Britain" (Grã-Bretanha) e "exit" (saída), refere-se ao processo de saída do Reino Unido da União Europeia (UE). Este evento marcou uma mudança significativa na política e na economia europeia e global, assim como popularizou a eclosão de *fake news*. Declarada em 2017 como a palavra no ano pela Collins Dictionary (Herminio, 2022), as *fake news* também receberam destaque nas eleições presidenciais nos EUA, em 2018, outro marco que consolidou a difusão dessa expressão nas mídias digitais, causando implicações negativas na recepção de informações, sobretudo, no que diz respeito ao domínio jornalístico versus a produção de notícias fraudulentas.

Certamente, muito tem se discutido sobre o poder da desinformação presente no discurso propagado pelas *fake news* nas mídias digitais, reverberado pela rapidez de se comunicar e trafegar na internet. Conseqüentemente, o que nos leva a refletir sobre como a inclinação de se acreditar em notícias falsas, elabora uma sociedade validada pelas suas crenças e juízos de valor, em detrimento da verdade ou apuração dos fatos objetivos, estabelecendo o fenômeno social intitulado como *pós-verdade*, de acordo com Charaudeau (2022).

Além disso, é possível distinguir as notícias que contêm informações incorretas, mas sem a intenção deliberada de enganar o leitor, das *fake news* propriamente ditas, como afirma Meneses (2018, p. 40).

*Fake News* são notícias falsas nas quais existe uma ação deliberada para enganar os consumidores. Não coincide com o conceito de *false news*, que por sua vez, não partem de ação deliberada, mas de

incompetência ou irresponsabilidade de jornalistas na forma como trabalham informações fornecidas por suas fontes.

Em comparação ao gênero textual notícia que é, tradicionalmente, classificado como uma forma de texto informativo que visa a relatar, de maneira objetiva e clara, fatos recentes ou eventos de interesse público. Com isso, as notícias são amplamente utilizadas em veículos de comunicação como jornais, revistas, sites, e emissoras de rádio e televisão. Mediante a isso, é dever do jornalismo expressar com o maior rigor de neutralidade possível os fatos que interessam serem reportados ao público, em contrapartida, o texto jornalístico está submetido às interpelações e aos interesses institucionais que regem a dinâmica do fazer jornalístico no Brasil e no mundo. Dessa forma, em conformidade com Banyasz; Prior (2022):

Assim, a atividade jornalística é marcada pelo contrato cognitivo entre o jornalista e o público, pois os eventos narrados devem ter uma relação com a realidade ausente, mas não devemos esquecer que o jornalista, ao recompor um evento, recorre a determinadas artimanhas enunciativas que estão de acordo com propósitos discursivos ou estratégias de enunciação.

Para isso, partimos da premissa de que as *fake news* analisadas foram deliberadamente criadas com o objetivo de enganar e causar a comoção do público leitor, empregando padrões textuais e discursivos frequentemente observados em textos jornalísticos, como as notícias. Assim, as *fake news* utilizam-se notoriamente de dados estatísticos, argumentos de autoridade, teses e antíteses, além de informações objetivas, para aparentar neutralidade. No entanto, essas características textuais estão associadas a discursos alarmistas e conspiracionistas sobre as vacinas da COVID-19 entre os anos de 2020-2021, com o intuito de convencer os leitores a adotar uma posição antivacina

Para fins metodológicos, os objetivos da pesquisa consistem em: (1) verificar comparativamente o contexto enunciativo, as

escolhas linguísticas e a organização textual em relação ao gênero discursivo notícia e (2) investigar a existência de regularidades linguísticas e formais conforme o propósito sociocomunicativo das Fake News (Cabral, 2016).

Com isso, para essa análise, será selecionada (1) *fake news* sobre vacinas da COVID-19, que circulou massivamente na contemporaneidade, utilizando as bases de dados do Boatos.org. Com isso em mente, os critérios de seleção estão baseados em três diretrizes: (1) será analisada apenas notícias falsas que tiveram ampla circulação e foram checadas por ambas as fontes mencionadas; (2) a *fake news* identificada se caracteriza por ter semelhanças linguístico-textuais com o gênero notícia, isto é, performam estruturalmente e tematicamente como uma informação verdadeira, embora não sejam; (3) no site de checagem Boatos.org, as *fake news* são disponibilizadas na íntegra e sem modificações quanto à edição. De acordo com a própria metodologia de fact-checking do site, é postulado que:

O Boatos.org, com raríssimas exceções, é atualizado com publicações que visam checar informações virais que, por algum motivo, levantaram dúvidas de leitores. Até junho de 2023, o Boatos.org publicava apenas mensagens classificadas como “falsas” ou “boatos sem comprovação”. Na última atualização da nossa metodologia, criamos novas classificações de conteúdos. Elas são mostradas em tarjas ao final de todos os textos e são as seguintes: “Fake news”, “Boato sem comprovação”, “Golpe”, “Enganoso”, “Exagerado”, “Verdadeiro”, “Real com erros” e “Em apuração”.

#### Exemplo de *Fake News*

“Relatórios do governo britânico sugerem que os totalmente vacinados estão desenvolvendo a síndrome da imunodeficiência adquirida. Os dados disponibilizados pelo governo britânico mostram que os vacinados em dose dupla estão desenvolvendo a síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS). Pessoas de 40 a 69 anos que receberam a dose dupla já perderam 40% da função do sistema imunológico. Basicamente, as análises realizadas nessas

peessoas vacinadas com dose dupla relatam que seu sistema imunológico enfraquece de 3,3% a 6,4% por semana. Os “governos corporativos” chamam de “vacina”, mas é uma verdadeira arma de destruição em massa projetada pela cabala bancária maçônica globalista para reduzir a população.”

O texto acima emprega escolhas linguísticas repletas de termos carregados de conotações negativas, como “*síndrome da imunodeficiência adquirida*” (AIDS), “*arma de destruição em massa*”, e “*cabala bancária maçônica globalista*”. Essas palavras e expressões têm a intenção de provocar medo e desconfiança. As alegações são extremas, sugerindo que os vacinados estão desenvolvendo AIDS e perdendo 40% da função imunológica, sem oferecer respaldo científico sólido ou dados verificáveis. Além disso, há uma falta de evidência e citação, mesmo que introduza dados. A *fake news* menciona como argumento de autoridade “*relatórios do governo britânico*” sem fornecer links ou referências específicas, o que enfraquece a credibilidade das alegações. Nesse sentido, as porcentagens e dados apresentados são gerais e carecem de fontes confiáveis ou estudos específicos em uma leitura mais criteriosa. Portanto, o estilo do texto é pessoal e conspiracionista, utilizando um tom acusatório com termos como “*governos corporativos*” e “*cabala bancária maçônica globalista*”, sugerindo uma visão conspiratória e acusando governos e instituições de intenções ocultas e nefastas.

Quanto à organização textual, o texto inicia-se com uma afirmação alarmante sobre a relação entre a vacina e a AIDS, e prossegue detalhando os supostos efeitos negativos da vacina. A organização carece de coesão, com uma transição confusa entre a introdução dos dados e a acusação de conspiração, o que pode confundir o leitor. Dessa forma, o texto adota um lide invertido, começando com informações sensacionalistas antes de apresentar detalhes sobre a suposta evidência. Essa abordagem é típica de textos sensacionalistas que priorizam o impacto emocional sobre a clareza e a verificação dos fatos. Nesse sentido, não há uma

conclusão lógica ou uma chamada à ação clara; o texto termina com uma acusação geral contra uma suposta conspiração, o que pode provocar uma reação emocional em vez de uma análise crítica.

Quanto ao contexto enunciativo, o enunciador do texto parece ter uma perspectiva crítica e desconfiança em relação às vacinas e aos governos, com a intenção de alertar os leitores sobre uma suposta ameaça. O texto é marcado por uma falta de neutralidade, adotando um tom acusatório e alarmista. Considerando o contexto político e social durante a pandemia de COVID-19, o ambiente de polarização e desinformação pode amplificar o impacto dessas alegações. Inference-se, pois, que o texto visa influenciar a opinião pública promovendo desconfiança nas vacinas e nas instituições de saúde, uma característica comum em campanhas de desinformação. O público-alvo tende a ser leitores suscetíveis a crenças conspiratórias e desconfiança nas instituições, com isso é utilizada uma linguagem e argumentos que apelam para esses sentimentos.

Portanto, a análise revela que, apesar de as *fake news* e as notícias utilizarem estratégias argumentativas semelhantes, as *fake news* não devem ser simplesmente consideradas como notícias falsas. Em vez disso, são conteúdos projetados para serem apresentados em diferentes gêneros textuais e modalidades, com o objetivo de fazer com que os interlocutores aceitem as informações como verdadeiras, baseando-se em suas crenças e desejos pessoais. As escolhas linguísticas sensacionalistas, a organização textual confusa e o contexto enunciativo conspiratório reforçam essa conclusão, evidenciando a intenção das *fake news* de manipular e enganar o público.

### **3. A aplicação da LT na sala de aula: um exemplo de análise por meio do gênero editorial**

Para além de sua aplicação mais teórica, o entendimento de como os textos se organizam e geram significado pode constituir uma grande ferramenta para o ensino da língua portuguesa. Por

um longo período de tempo, ao analisar a sala de aula, encontrávamos um cenário em que o ensino da língua materna era limitado aos seus aspectos formais, isto é, a abordagem entre língua, gramática e texto baseava-se, majoritariamente, na memorização de nomenclaturas e em exercícios de classificações sobre o que vem a ser uma frase ou sobre a localização de alguma classe gramatical dentro de um texto. Por meio disso, a linguagem era analisada pelos limites da frase, sem possibilitar - aos discentes - reflexões sobre os textos trabalhados e entendimento sobre os sentidos envolvidos na construção textual.

O ensino pautado na teoria dos gêneros textuais deve funcionar como uma ferramenta, mostrando o caráter dialógico dos textos, que varia segundo contextos diversos, já que serve a uma língua em funcionamento. No entanto, observa-se uma prática docente carregada de desafios quanto a essa abordagem, em que há a predominância de um formalismo que banaliza a complexidade dos gêneros e reduz o estudo destes a aspectos formais. Ainda segundo Marcuschi, “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (2001, p. 25). Se estudamos um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo tão sensível, como a língua, é evidente como mudanças ao longo do tempo e o contexto são peças-chaves para a análise.

Quando tratamos os gêneros textuais como simples cristalizações do tempo, negligenciamos sua função social e limitamos os seus interlocutores a padrões estanques de expressão e interpretação. Dessa maneira, o trabalho com o texto deve se ater a profundidade linguística, tendo em vista que o foco do ensino de Língua Portuguesa urge construir alunos leitores, não alunos ledores, como proposto por Silva (1988) e citado por Santos; Cuba Riche; Teixeira (2013).

O gênero editorial, sobre o qual iremos discorrer brevemente, é caracterizado como um gênero jornalístico e tem como fim a defesa de um ponto de vista pertencente a um grupo, no caso, o posicionamento defendido pelos jornalistas daquele meio de

comunicação. Predominante formal, o editorial - como qualquer outro gênero textual - sofre com alterações ao longo dos anos, sobretudo com o advento da internet e o surgimento de novas tecnologias. Assim, as redes sociais trouxeram uma maior coloquialidade ao gênero, além de novas roupagens, como a nota de esclarecimento, muitas vezes atrelada ao editorial em postagens nas redes sociais.

Dentro dessa ótica, analisamos o editorial “Causas persistentes do atraso”, publicado pela Gazeta do Povo em 04 de agosto de 2024, para formularmos uma proposta didática possível de ser usada em sala de aula para incentivar a leitura e estimular a criticidade, argumentatividade e expressividade dos discentes.

Inicialmente, no parágrafo de introdução, o jornalista aponta que o desenvolvimento econômico e a pobreza são fatores que caminham em conjunto ao longo da história da humanidade. Assim, a priori, o texto introduz o assunto expondo o que é o desenvolvimento econômico, apontando que este deve “propiciar à população de um país um produto interno em tamanho suficiente para que todos os habitantes possam ter bens e serviços adequados a bom padrão de bem-estar social”

Com isso, o leitor é convidado a refletir sobre como a série de revoluções vividas pela sociedade deveriam, na teoria, ser encaminhadas para um estado pleno de bem-estar social, e o modo como a corrupção desvia o olhar da população e foca na ganância política.

Entretanto, após os dois primeiros parágrafos, a Gazeta do Povo constrói uma contra-argumentação acerca dos fatos supracitados. Como ferramenta didática, mostra-se interessante indagar os alunos sobre os motivos que levaram o jornal a contrapor suas ideias a fim de que os estudantes vejam como a contra-argumentação pode ser usada como uma estratégia para fortalecer um posicionamento. Além disso, no mesmo parágrafo, a partir do uso da locução com valor concessivo “ainda que”, em conjunto com a palavra “lentidão”, o leitor é convidado a pensar sobre como o combate à pobreza e às mazelas sociais não é uma

prioridade do Estado. Neste momento, então, é extremamente importante ressaltar para esse corpo docente sobre como nossas escolhas linguísticas são usadas para expor nossos ideais, como podemos ver abaixo:

O desenvolvimento econômico é obra do capitalismo e da liberdade econômica, ainda que a superação da pobreza e a solução de vários problemas sociais tenham demorado mais em função da lentidão com que os novos tempos e novos recursos produtivos se espalharam pelo mundo (Gazeta do Povo, 2024).

Ainda enfatizando a importância de analisarmos as escolhas linguísticas no processo argumentativo, os discentes, ao continuar a leitura, devem ser encaminhados para a reflexão do uso de substantivos, adjetivos e escolhas verbais feitas pelo jornal. No penúltimo parágrafo, o autor adjetiva o comportamento dos governantes como uma forma de explicitar seu ponto de vista e seleciona as formas verbais “dilacerar”, “corroer” e “impedir” para destacar o posicionamento do Estado frente à miséria vivida pela população. Aqui, cabe indagar os alunos sobre o porquê dessas escolhas, com perguntas que os faça refletir em relação ao motivo do portal de notícias ter escolhido “dilacerar”, por exemplo, no lugar de “acabar”.

[...] o mau comportamento dos políticos e dos dirigentes públicos e o nível de corrupção e fraudes como um veneno específico que por si só dilacera os valores sociais, corrói a ética pública e impede o crescimento econômico e o social (Gazeta do Povo, 2024).

Urge, também, direcionar o olhar desses alunos à importância da fundamentação teórica em textos formais e jornalísticos, como o editorial em questão. Aqui, a Gazeta do Povo alude ao passado a partir da Revolução Industrial, apresenta dados estatísticos apresentados pela Organização das Nações Unidas e cita Adam Smith para fundamentar seu posicionamento. Nesse contexto, é

possível questionar os estudantes sobre os objetivos dessas citações, além de fazê-los comparar o editorial analisado com notícias sensacionalistas e falsas para que compreendam a necessidade da comprovação no ato de noticiar informações e argumentar sobre fatos e realidades. Como o texto desenvolve um ponto de vista de que o Governo apresenta-se de forma ineficaz na promoção de um bem-estar social, a fundamentação é imprescindível para que essa perspectiva seja validada.

Por fim, o editorial termina trazendo conclusões sobre os apontamentos feitos, expondo como o desenvolvimento econômico, definido nos primeiros parágrafos, está distante da realidade brasileira, mostrando como a corrupção e a falta de ética “reduz perigosamente a confiança da sociedade nas instituições”. Nesse trecho, logo no início do parágrafo de conclusão, os estudantes podem refletir sobre a escolha do advérbio “perigosamente”, indagando acerca de quais desafios podem surgir a partir da descrença social em seus governantes. Por meio dessa reflexão, os conhecimentos de mundo e as vivências desses alunos devem ser consideradas e credibilizadas, tendo em vista que eles vivem e constroem a sociedade abordada no texto.

Ainda na conclusão, o jornal afirma que “Essa é a realidade brasileira, apesar da riqueza em recursos naturais que o país possui”. Como atividade final, cabe, então, entender sobre qual é a realidade apresentada ao longo do editorial e como ela foi organizada estruturalmente - introdução, desenvolvimento e conclusão - para a Gazeta do Povo chegar à sua reflexão final: o desenvolvimento econômico não ocorre para todos e os direitos da população mais vulnerável não é uma prioridade estatal.

Com esse exemplo, vemos a importância de trabalharmos os gêneros textuais em nossa sala de aula considerando como o texto é um emaranhado de sentidos feito para diversos fins, como argumentar. Desse modo, quando o aluno é indagado, o discente entende como seus conhecimentos prévios e sua voz são essenciais para aquele texto, como também vê que a atitude de pesquisar e ler a profundidade textual é relevante igualmente.

Portanto, a fim de conscientizar os alunos acerca da produção de sentidos produzidos pela língua e das suas formas de comunicação e de expressão (Koch, 2008), o ensino-aprendizagem de línguas e a prática em sala de aula precisam ser alvo dos debates e das reflexões. A Linguística de Texto vem, então, como uma forma de combater o uso do texto como mero pretexto e suas simplórias definições como um aglomerado de frases. O texto é comunicação e interação, assim, por meio dele, construiremos alunos capazes de se posicionar criticamente em uma sociedade tão padronizada e alienante.

#### **4. A aplicação da LT nos exames nacionais: a coesão textual no ENEM**

Outra contribuição importante da LT está na constituição de um aparato teórico robusto sobre a leitura e os mecanismos de organização da coesão/coerências textuais que, como vimos, ao ser aplicado no ensino, também colabora para a elaboração de exames nacionais. Desse modo, é possível hoje perceber a contribuição da LT nos diversos documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa, como os PCN e, mais recentemente, a BNCC. No Enem, apesar de todas as críticas cabíveis a esse modelo de prova, por exemplo, percebemos o uso de alguns conceitos dessa vertente teórica na tentativa de tornar o processo de correção das redações mais produtivo. Como exemplo, analisaremos a forma como a coesão textual é avaliada nessa prova.

Comumente associada à prática de decorar conectivos ou à tarefa de identificar referentes textuais, a coesão textual recebeu, a partir do desenvolvimento dos estudos textuais-discursivos, revisões teóricas basilares para uma compreensão mais precisa de sua natureza enquanto fenômeno linguístico. Quando o texto passou a ser considerado unidade de ensino da Língua, visando à colaboração da percepção linguística dos alunos, bem como seu desenvolvimento como leitores – e produtores – de textos variados (Santos; Cuba Riche; Teixeira, 2012), a abordagem da coesão no

plano de suas propriedades exclusivamente gramaticais, desassociada de seu papel textual, demonstrou lacunas significativas no trabalho a ser realizado na educação básica.

Sob esse prisma, os estudos da LT representam avanços significativos no entendimento da coesão como processo textual, ampliando seu valor linguístico para além dos limites da frase. Nesse sentido, reconhecemos a coesão como operação textual, que tem como propriedade básica a capacidade de

ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual [...] explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto (Koch; Travaglia, 2013, p. 47).

Nessa concepção, é enfatizada a maneira como os procedimentos linguisticamente marcados se articulam e, a partir disso, dotados de múltiplas informações, conferem um fio condutor aos textos. Assim, defendemos que a coesão, como um elo que contribui para o reconhecimento do texto como unidade de sentido, não se estabelece de forma homogênea, limitada ou invariável, mas dispõe de uma série de possibilidades para a tessitura dos sentidos nele construídos. Não se trata, portanto, de fenômeno pontual e indistintamente utilizado: é um evento complexo que reforça seu caráter de processo (Dias, 2019, p.54). A construção coesiva de um texto pode, sob essa perspectiva, se materializar por meio de estratégias referenciais e sequenciais (Koch; Elias, 2006), escolhas as quais impactam substancialmente na mobilização de sentidos neste evento sociointerativo e auxiliam na sua respectiva legibilidade.

A dedicação a tópicos como a coesão contribui, nesse sentido, para que os pressupostos teóricos da LT passem, inclusive, a integrar a bibliografia de documentos oficiais, como os PCN (2000, 2002), OCN (2006) e a BNCC (2018) – norteadores da

educação básica –, que orientam a abordagem textual em sala de aula; e o Manual da correção da redação do Enem (2019) – matriz de referência para a grade de correção da prova de redação do Enem. No caso da produção textual no ENEM, os corretores dessa prova devem considerar cinco competências que funcionam como critérios de correção, valendo até duzentos pontos cada. A competência IV, sob esse matiz, diz respeito à análise da “capacidade de o participante demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.”, o que significa que, nessa competência, analisa-se “como o participante se vale dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto.” (Brasil, 2019).

Diante disso, o documento reconhece a magnitude da coesão para os textos argumentativos, como a redação do Enem, ao estabelecer que a utilização adequada desses recursos, isto é, o alinhamento do texto aos parâmetros definidos como fundamentais ao uso efetivo dos mecanismos coesivos, compõe 20% da nota total dos candidatos. Essa decisão condiciona este material a recorrer, portanto, a postulados de significativos estudos da Linguística de texto para fundamentar o arcabouço teórico que norteará esse processo avaliativo. A matriz define a coesão, segundo Koch (1999, p.35), entendendo-a como “o modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. A esse respeito, o documento determina que “há inúmeras formas de se realizar a coesão, mas serão valorizadas aquelas que dizem respeito ao funcionamento do texto de tipologia dissertativo-argumentativa, notadamente os operadores argumentativos.” e que a mera presença dessas palavras é insuficiente. Para que o texto dissertativo-argumentativo conquiste os níveis mais altos da Competência IV, é necessário que “haja uso adequado e diversificado desses elementos linguísticos, especialmente dos operadores argumentativos” (Brasil, 2019).

Essas concepções são esquematizadas por meio de uma tabela baseada nos estudos expostos em Koch (2013, p. 29-78) – em que se elencam as variadas formas de se estabelecer “coesão referencial e sequencial”, na terminologia do manual –, que orienta a definição da grade específica de correção. Sendo assim, dois aspectos centralizam a determinação da nota do candidato: a frequência com que se manifestam elementos coesivos e sua respectiva adequação. A consideração de ausente, rara, pontual, regular, constante e expressiva presença de elementos coesivos; junto de excessivas, muitas, algumas, poucas ou ausentes inadequações (Brasil, 2019, p.19) dimensionam progressivamente a pontuação do nível zero ao cinco. Nos dois níveis mais altos, exige-se, também, a presença de operadores argumentativos intraparágrafo e interparágrafo, sendo necessária a presença de ao menos dois para que se atinja a pontuação máxima.

Diante desse panorama, reconhecemos a relevância das pesquisas linguísticas centradas no texto, visto que fornecem um aparato teórico que possibilita avaliação responsável da produção textual dos participantes de um exame tão decisivo na trajetória educacional brasileira, principalmente no que tange à coesão. No entanto, é necessária a continuidade desses estudos, inclusive, para aperfeiçoar tais critérios avaliativos. Embora se afirme que a tarefa do candidato para alcançar desempenho satisfatório na competência IV “não é só utilizar conectivos, mas utilizá-los adequadamente” (BRASIL, 2019, p.16), ainda há prevalência de uma análise quantitativa, uma vez que não se estimula os corretores a considerarem o impacto desses recursos adequados ou inadequados, mas sim a quantidade de ocorrências.

Sob esse aspecto, em perspectivas mais atuais, entendemos que “cada texto apresenta características próprias, e isso reflete nas estratégias coesivas” (Santos, 2015, p.2), o que não se dimensiona em um plano quantitativo, como na grade de correção do Enem, mas sim na repercussão das escolhas feitas para a construção dos sentidos. Isso se associa ao fato de que a LT contemporânea não desagrega a coesão da coerência, traço já

incorporado pela BNCC, ao introduzir em seus objetivos o trabalho, por parte do aluno, de “estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.” (Brasil, 2018, p. 73).

Nesse sentido, a matriz do Enem não considera a construção de sentidos do texto como elemento propriamente inerente aos articuladores textuais, uma vez que separa em critérios distintos a inserção de conectores – competência IV –, priorizando uma análise muito mais quantitativa de sua adequação; da construção de sentidos – competência III –, partindo de uma análise mais qualitativa da coerência. Tal desarticulação é evidenciada ao, no descritor da competência III, as habilidades consideradas próprias desse processo de construção de sentido não incluírem processos coesivos (Brasil, 2019, p.4). Isso mostra que ainda há descompassos teóricos entre importantes documentos, que estimulam um amadurecimento teórico desses materiais, segundo seus respectivos propósitos.

Esperamos, portanto, por meio desta discussão, evidenciar a pertinência dos trabalhos em Linguística de Texto para a educação básica, a exemplo dos estudos coesivos, sobretudo em eventos de relevo social, como o Enem. As reflexões desenvolvidas neste artigo pretendem, com isso, fomentar a leitura e produção de pesquisas que visem tanto atenuar eventuais assimetrias entre entidades que devem agir em conjunto, como propor alternativas que mitiguem os efeitos desses problemas.

## **5. Considerações Finais**

Neste capítulo, apresentamos, resumidamente, a contribuição da área de LT, no Brasil, para o desenvolvimento de análises sistemáticas de produções textuais sociocognitivamente contextualizadas. Por meio de pequenas amostras de análise,

buscamos oferecer um panorama da aplicação da LT hoje: uma área que pode oferecer um campo de estudos mais teórico, voltado para o entendimento da construção dos textos e seus efeitos de sentido na sociedade, e também uma aplicação prática para o ensino. Assim, podemos concluir que o conhecimento dessa vertente teórica se constitui como uma formação indispensável, especialmente àqueles que desejam aprimorar seu trabalho como professor.

Esperamos que o leitor possa, a partir da leitura deste texto, ter vislumbrado o amplo leque de interesses e perspectivas que constitui a área e possa interessar-se pelos muitos caminhos dos estudos sobre texto/discurso. Por fim, gostaríamos de dedicar este capítulo à prof. Leonor Werneck. Todos os autores deste texto foram/são orientados por ela, o que também comprova a sua importância na divulgação dos estudos em LT, especialmente, no Rio de Janeiro.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKTHIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: editora 34, 2016.
- BANYASZ, Ana; PRIOR, Hélder. A desconstrução do “fato falso” na era da Pós-verdade: jornalismo, desinformação e fact-checking no novo ecossistema digital. **Mídia, discurso e linguagem em transformação**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/7291/1/M%C3%ADdia\\_discurso\\_e\\_linguagem\\_web.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/7291/1/M%C3%ADdia_discurso_e_linguagem_web.pdf). Acesso em 20/05/2024.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006a.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Outros documentos - Competência 03**. Enem 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Outros documentos - Competência 04**. Enem 2019.
- CABRAL, Ana. **Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**. Argumentação na Língua e Argumentação na Texto, p. 26-35, 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/issue/view/157/116>. Acesso em 25/06/2023.
- CHARAUDEAU, P. **A manipulação da verdade: Do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. São Paulo: Contexto, 2022.
- DIAS, R. M. **Anáfora indireta como recurso textual-discursivo na produção do humor em tiras cômicas**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- GAZETA DO POVO. **Causas persistentes do atraso**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/causas-do-atraso-pobreza/>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.
- HERMINIO, Beatriz. **Fake news: origem, usos atuais e regulamentação** – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/fake-news-origem-usos-atuais-e-regulamentacao>. Acesso em 15 de abril de 2024.
- KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KOCH, I; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO. K. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MENESES, J. P. **Sobre a necessidade de conceitualizar o fenômeno das fake news**. Portugal p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1376>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.
- SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA. Práticas de linguagem e PCN: O ensino de língua portuguesa. *In*: SANTOS, CUBA RICHE; TEIXEIRA. **Análise e produção de textos**. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2012.
- SANTOS, Leonor W.; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SANTOS, L.W. ReVEL na Escola: Referenciação. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



# A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA DO ORAL PARA O ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL

José Ricardo Carvalho (UFS)

Carla Magda da Cunha Sousa (PROFLETRAS-UFS)

**Resumo:** O trabalho didático com o gênero textual entrevista, nas modalidades oral e escrita, pode promover desafios sociocognitivos que mobilizam o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos. Este artigo apresenta um estudo envolvendo procedimentos de retextualização de acordo com Marcuschi (2010) para a realização de uma entrevista divulgada no jornal de escola pública do ensino fundamental. Descrevemos os dispositivos teórico-metodológicos utilizados para realizar a passagem do texto oral para uma versão escrita realizado por uma classe de 9º ano do ensino fundamental. Refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem da retextualização, analisando o planejamento e a aplicação de atividades de linguagem envolvidas na produção de uma entrevista sobre gravidez na adolescência concedida por uma enfermeira de um posto de saúde.

**Palavras-chave:** Retextualização; Gênero entrevista; Sequência didática.

## Considerações iniciais

Um dos gêneros pouco explorados em atividades de produção textual no ensino fundamental é a entrevista. Para trabalhar com esse gênero na sala de aula, é preciso discutir as relações entre o discurso oral e escrito nas práticas sociais, evidenciando o contínuo de ações necessárias para a elaboração de um texto jornalístico. Os usos da língua oral e da língua escrita se fazem presentes em diversas etapas na construção de uma entrevista. Todavia, em práticas de ensino tradicionais, os discursos orais e escritos são apresentados de forma dicotômica, sem observar as relações imbricadas entre as duas práticas

estabelecidas em atividades de interação verbal. Não se observa, por exemplo, como uma matéria jornalística é construída por práticas vinculadas à oralidade e à escrita. Para haver a publicação de uma entrevista em um jornal, é preciso reuniões para pautar a matéria, anotações, registros de perguntas e observações, entrevistas orais, transcrições, reescrita diagramação, revisão e produção final.

Sendo assim, a compreensão do gênero entrevista pode ser desenvolvida por meio da leitura e da produção de uma entrevista, observando os seguintes procedimentos: a organização das seleção temática, a leitura e a análise de diversos textos do gênero entrevista (oral e escrito) com a temática escolhida, a construção do roteiro de perguntas pelo entrevistador, a aplicação da entrevista gravada, a transcrição da entrevista, a retextualização, a revisão e a publicação da entrevista em um suporte textual.

O sujeito, ao selecionar um gênero, tem o propósito de interagir com interlocutores, elaborando estratégias para obter efeitos de sentido. Desta forma, pode se afirmar que há variados tipos de entrevista com formato e objetivos diversos: entrevista biográfica, entrevista coletiva, entrevista médica, entrevista de emprego, etc. O objetivo comum das entrevistas é a coleta de informações que retratam um fato ou posicionamentos psicológicos, ideológicos, afetivos, cultural e social do entrevistado diante de questões apresentadas pelo entrevistador na forma de diálogo.

Conforme Bakhtin (2016) o gênero pode ser compreendido a partir de sua forma composicional, escolha temática e estilo de linguagem, situado em uma dada esfera social. O gênero entrevista, geralmente, configura-se como uma prática social realizada no âmbito da conversação envolvendo entrevistador, realizador de perguntas e um entrevistado, que responde, expondo, assim, uma visão de mundo e posicionamentos sobre um tema de relevância para um determinado segmento social. Diante deste fato, nenhum participante da entrevista é neutro, visto que entrevistador e entrevistado acabam por defender

ideologias com base na experiência coletiva e na sua vivência individual. Sendo assim, geralmente, as entrevistas revelam posicionamentos ideológicos e exploram temáticas acionadoras de comoção e questionamento.

Medina (1990) sugere duas maneiras de compreender o gênero entrevista: a primeira visão concebe o gênero como uma técnica para obtenção de respostas pré-pautadas por meio de um questionário aberto; a segunda visão corresponde a um procedimento de interação em que se estabelece um diálogo. Para a autora, a definição do gênero entrevista está diretamente relacionada a esses dois conceitos: o da técnica, se o foco estiver apontado para coleta de informações de interesse coletivo; e o do diálogo, se o foco estiver voltado à comunicação humana. Isso posto, a autora considera:

A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (MEDINA, 1990, p. 8).

A autora entende o gênero entrevista como uma ferramenta da comunicação humana mediada pela técnica, mas alerta que a entrevista compreendida, unicamente como técnica, é fria nas relações entrevistado-entrevistador, não atingindo os parâmetros possíveis da inter-relação. Schneuwly e Dolz (1999) chamam atenção para o papel interacional dos agentes envolvidos na prática da entrevista constituído por um conjunto de expectativas a ser adotado por cada participante na ação linguageira.

O entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e

interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. Em relação a outros gêneros próximos, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia. Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 13)

Sob esta perspectiva, entendemos a entrevista como uma atividade sócio-discursiva capaz de expandir processos de comunicabilidade e a tomada de posição acerca dos vários assuntos da vida de uma coletividade. Schneuwly; Dolz (1999) destacam que o papel do jornalista na prática de linguagem da entrevista é fazer falar um especialista de uma área, expondo reflexões e posicionamentos sobre um problema social em questão, fornecendo informações que se revelam como objeto de curiosidade ou de novos conhecimentos sobre um fato ou fenômeno.

Desta forma, podemos dizer que a entrevista é uma das formas mais comuns de se obter dados de um *expert* para a elaboração de notícias e reportagens publicadas em jornais e revistas. A forma de organização dos enunciados da entrevista jornalística de cunho social-científico apresenta forte teor informativo e argumentativo. Costa (2009), ao exibir o vocabulário “entrevista”, em seu “Dicionário de Gêneros Textuais” descreve-o na área jornalística e homologa:

No discurso jornalístico, pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista (s) para divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, internética). Pode designar também uma matéria jornalística – chamada pingue-pongue – que é redigida em forma de pergunta-resposta. Entrevista rápida com perguntas e respostas breves (COSTA, 2009, p. 103)

A entrevista não se restringe à área da imprensa profissional, pois tal atividade pode ser realizada em outras esferas sociais, como exemplo, um jornal produzido por alunos na escola. Sendo assim, a escola pode desfrutar do gênero entrevista como um

recurso pedagógico capaz de gerar o desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva sociointeracional. Fávero (2000) enfatiza a presença do gênero entrevista nas relações humanas:

A entrevista é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós, de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano. (FÁVERO, 2000, p. 79).

A autora elucida que todo cidadão, de alguma forma, participa de práticas de entrevista na vida cotidiana ou na vida profissional para coletar informações como aquelas produzidas no discurso jornalístico. Alguns profissionais dedicam parte do seu tempo entrevistando pessoas como: advogados, professores, médicos, enfermeiras, psicólogos, conselheiros e empregadores. Todos eles dialogam frequentemente com pessoas para extrair informações e experiências vividas para tomar atitudes na esfera do trabalho ou na vida íntima. Nesse processo interacional, ocorre um movimento de escuta entre os participantes da entrevista, envolvendo cumplicidade e solidariedade por meio da distribuição de turnos de fala. Segundo Annette Garrett (1977):

A entrevista se processa entre os seres humanos, os quais, sendo marcadamente individualizados, não podem ser reduzidos a uma fórmula ou padrão comum. Sem dúvida, existem certos traços psicológicos que caracterizam, quase sempre, a maioria das pessoas (GARRETT, 1977, p. 16)

Nesse contexto, podemos observar as singularidades do entrevistado e entrevistador na dinâmica sociodiscursiva. Dizemos que os participantes de uma entrevista exercem influência mútua. O entrevistador ultrapassa a dimensão técnica, pois confere a valorização do papel social do entrevistado para que este possa falar de sua experiência. Nesse sentido, cabe no processo pedagógico, ressaltar a importância do papel social de

quem será entrevistado, reconhecendo a sua função na sociedade e o domínio da temática abordada na entrevista.

Sob o aspecto formal dos vários tipos de entrevista, Essensfelder (2005) alerta que essa prática de linguagem é uma modalidade de interação verbal estabelecida em um “*continuum* língua falada/língua escrita” com variações, pois há entrevistas que apresentam maior aproximação dos usos orais prototípicos da língua na forma de conversação espontânea face a face, enquanto outras são planejadas e monitoradas com mediação da linguagem escrita.

Medina (2002) elucida atitudes necessárias para elaborar uma entrevista publicada em jornais, revistas e mídias eletrônicas: a) organização de uma pré-pauta, que consiste em anotar com antecedência réplicas e possíveis tréplicas inerentes à temática, a qual situe o entrevistador em uma posição reflexiva em relação ao tema e às experiências do entrevistado; b) preparo do entrevistador, através de um estudo antecipado das especificidades do tema, como forma de se sentir confortável no momento de fazer perguntas ao entrevistado; c) obtenção de uma visão social ampla do tema no âmbito ético, político, econômico, psicológico e cultural. Todos estes fatores nos ajudam para a compreensão do perfil positivo dos participantes da entrevista.

## **1. A pesquisa e a produção de uma sequência didática com o gênero entrevista**

Para construirmos uma sequência didática com o gênero entrevista, assumimos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que adota o dispositivo de transposição didática (Chevallard, 1991) e o ensino por módulos para aprendizagem dos gêneros de texto (Schneuwly; Dolz, 2004). Neste estudo, apresentamos procedimentos teórico-metodológicos que embasam a prática de produção de texto oral e escrito com alunos do 9º ano do ensino fundamental, bem como descrevemos o processo didático envolvido na produção de uma entrevista

sobre gravidez precoce com uma profissional da área de saúde e sua publicação no jornal da escola.

A pesquisa teve a participação de uma classe de 36 alunos, sendo 21 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com faixa etária entre 13 e 17 anos, oriundos da zona rural e urbana da cidade de Itabaiana – SE. Todos frequentam as aulas regularmente e se empenham em fazer as atividades diárias. A maioria assiste a entrevistas em programas de televisão e nas redes sociais; contudo, em conversa informal, confessam não terem pensado sobre o modo de construção de uma entrevista e a sua publicação. Para explorar a maneira como se constrói uma entrevista, apresentamos, inicialmente, algumas entrevistas com a temática gravidez na adolescência para sondar o que os alunos já sabiam sobre a temática e o gênero textual.

A primeira atividade diagnóstica realizada foi observar como os alunos interagem com a temática “Gravidez na adolescência”, em uma entrevista, a partir da exibição do documentário “Meninas” de Sandra Werneck. Este documentário, com duração de uma hora, foi filmado em áreas populares do Rio de Janeiro, entre o mês de novembro de 2004 e agosto de 2005. Assistindo as entrevistas das quatro jovens adolescentes que relatam suas histórias de gravidez precoce, os alunos tiveram acesso inicial à temática a ser estudada.

No dia seguinte, os alunos ouviram o relato de experiência de uma enfermeira de um posto de saúde do município de Itabaiana – SE sobre o processo de gestação de adolescentes de classes populares. Depois do depoimento, ocorreu uma roda de conversa, na qual os alunos fizeram muitas perguntas e tiraram dúvidas sobre a gravidez na adolescência. Neste momento, vivenciaram, intuitivamente, uma situação de entrevista espontânea; o que permitiu uma aproximação inicial com o gênero.

Depois de apresentado o tema, foi aplicado um questionário para investigar o que os alunos sabiam sobre o gênero entrevista. Os dados demonstraram que eles tinham mais contato com entrevistas televisivas e quase não liam entrevistas escritas de

cunho informativo-argumentativo. Desta forma, propomos a produção de uma entrevista sobre gravidez na adolescência para ser publicada no Facebook da escola. Para aprofundarmos os conhecimentos sobre o gênero a ser publicado, partimos para a análise de duas entrevistas encontradas em dois *blogs* distintos para adolescentes.

**Quadro 1:** Entrevistas escritas utilizadas para interpretação.

Textos/ Vídeo	Títulos	Entrevista- dores	Entrevistados	Publicação/Circulação
Texto	Gravidez na adolescência	<i>Blog</i> da criança	Maria Helena Vilela (diretora do Instituto Kaplan)	< <a href="https://www.blogdacrianca.com/entrevista-com-maria-helena-vilela-gravidez-na-adolescencia/">https://www.blogdacrianca.com/entrevista-com-maria-helena-vilela-gravidez-na-adolescencia/</a> > Acesso em: 01 maio 2017.
Texto	Sem título	<i>Blog</i> Jovem amor materno	Paloma Nascimento Severo	< <a href="https://goo.gl/Ne2mll">https://goo.gl/Ne2mll</a> > Acesso em: 03 maio 2017.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Nesse primeiro módulo, buscou-se a compreensão das características estruturais e funcionais do gênero entrevista por meio de uma análise textual. Para tanto, ocorreu a exploração das condições de produção em que se constituiu a entrevista (seleção do tema, objetivos, elaboração do roteiro de perguntas e sua adequação a quem seria entrevistado, como faixa etária, local da entrevista, seleção de vocabulário etc.). Além disso, foi pedido aos alunos a observação de marcas de oralidade presentes nas entrevistas, analisando os recursos utilizados para torná-la mais atraente ao leitor.

Cada aluno recebeu uma cópia colorida das duas entrevistas, sendo solicitado que notassem semelhanças e diferenças entre os dois textos. A primeira entrevista abordava o tema da importância do diálogo entre pais e filhos, realizada com uma *expert* em educação sexual chamada Maria Helena Vilela, diretora do Instituto Kaplan. A entrevistada dá palestras sobre orientação sexual em escolas e outros espaços institucionais e relata sua

experiência na edição. Já a segunda entrevista foi concedida por uma jovem de 18 anos que ficou grávida aos 15 anos.

Sobre o aspecto formal do gênero entrevista escrita, os alunos compararam a presença de título de caráter resumitivo na primeira matéria e a ausência de título na segunda entrevista. Com base na leitura da segunda entrevista, os alunos sugeriram os seguintes títulos: “Gravidez de uma adolescente”, “Prevenção diária” e “A falta de informação”. A estratégia de construção do título foi a identificação temática expressa por uma forma sintética com a nominalização de verbos.

Além disso, os alunos perceberam a existência de outros elementos nas matérias dos *blogs*, como a presença de subtítulo, fotografias e legendas que fornecem informações importantes para contextualizar a enunciação. Por fim, reconheceram pares de pergunta-resposta de encerramento das entrevistas, deixando o entrevistado livre para fazer qualquer observação sobre o tema abordado no final da matéria. Na primeira entrevista temos a pergunta: “Maria Helena, caso queira deixar algum comentário ou algo que julgue importante dizer-nos sintá-se à vontade para fazê-lo”. Na segunda entrevista, ocorre a seguinte pergunta: “Tem algum conselho para as meninas que estão iniciando a vida sexual?”. Na última matéria, observa-se uma pergunta de encerramento com um tom de reflexão moral acerca de tudo que foi dito anteriormente. As duas entrevistas serviram de base para a análise de duas entrevistas televisivas.

Quadro 2: Entrevistas em vídeo analisadas.

Textos/ Vídeo	Títulos	Entrevistadores	Entrevistados	Publicação/Circulação
Vídeo	Gravidez na adolescência	Eliana Barbosa	Dra. Isméri Seixas	< <a href="https://goo.gl/x4FM2K">https://goo.gl/x4FM2K</a> > Acesso em: 05 maio 2017
	Entrevista com a atriz Camila Pitanga ao		Camila Pitanga	

	programa Fantástico			
--	---------------------	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A primeira entrevista com um *expert* abordou o mesmo tema tratado nas matérias anteriores: gravidez na adolescência. A segunda entrevista, dada pela atriz Camila Pitanga, apresenta um relato sobre o afogamento do ator Domingos Montagner no Rio São Francisco-Canindé-Sergipe no dia 15 de setembro de 2016.

Os alunos reconheceram a existência de um roteiro de perguntas que orientava o diálogo dos participantes nas duas edições, porém identificaram diferenças no modo de agir e enunciar a partir da observação da projeção discursiva mais ou menos implicada do entrevistado. Na primeira entrevista, os alunos observaram que o entrevistado tinha uma fala monitorada, produzindo um tipo de texto que havia poucas pausas longas e repetições, uso restrito de marcadores conversacionais e ausências de hesitações, causando, assim, o efeito de segurança e objetividade sobre o que estava sendo dito. Na segunda entrevista, observou-se que o relato da atriz Camila Pitanga, sobre a morte do ator, apresentava alta carga de envolvimento emocional e implicação no discurso. Depois da análise das entrevistas escritas e orais, iniciou-se o terceiro módulo, que consistiu no planejamento de uma entrevista mais sistematizada com a enfermeira do posto a ser realizada por um grupo de cinco alunos da turma.

### **Roteiro da entrevista**

#### Introdução

A adolescência, idade compreendida, segundo a Organização Mundial da Saúde, entre 10 e 19 anos, é uma época de várias descobertas. Últimos dados do IBGE, em 2011, demonstram que, no Brasil, 25 mil meninas entre 10 e 14 anos deram à luz, e 440 mil jovens entre 15 e 19 anos tiveram gestações não planejadas. Além disso, 21,5% dos partos no país são feitos em mulheres com menos de 20 anos.

#### Perguntas:

- A gravidez na adolescência é um problema de saúde pública no país? Por quê?
- Você concorda com a visão de que está havendo um aumento de adolescentes grávidas? Ou esse número diminuiu? E em nossa cidade, Itabaiana, existe algum dado que comprove?
- Quais os principais métodos contraceptivos? A pílula do dia seguinte pode ser usada com frequência?
- Que fator você acredita ser crucial para a gravidez precoce: falta de informação ou falta de responsabilidade?
- Sabemos que do ponto de vista físico a gravidez na adolescência é fator de risco para a mãe e para o bebê. Que riscos são esses?
- Como é possível diminuir o número de gestação na adolescência e, conseqüentemente, de jovens com doenças sexualmente transmissíveis? O ideal seria postergar o início precoce da vida sexual?
- O que pensa da criação da disciplina de Educação Sexual nas escolas?
- Que tipo de assistência médica essa jovem adolescente recebe ao procurar um atendimento médico público? Há atendimento psicológico para os pais?
- A demora para contar aos pais ou até mesmo ao parceiro de que está grávida pode retardar o atendimento pré-natal. Quais são os inconvenientes dessa demora?
- Os profissionais de saúde estão preparados para essa questão da gravidez na adolescência? Será que muitas vezes eles não tratam essas adolescentes com preconceitos e julgamentos?

## **2. A retextualização: da transcrição do oral para a entrevista escrita**

Do mesmo modo que Dos Santos, Cruz e Antunes (2017) destacam a importância de se explorar o gênero textual oral da entrevista em sala de aula como uma ferramenta educativa multifacetada. Eles argumentam que a entrevista permite trabalhar as capacidades de linguagem do aluno, desde a análise de gravações e sua transcrição até a retextualização para diferentes formatos, como publicações em jornais ou revistas. No processo de retextualização do oral para o escrito, observamos

como os alunos analisavam as marcas conversacionais específicas do gênero, além de propor atividades reflexivas sobre os usos da linguagem. A exploração do gênero entrevista é crucial para o entendimento das variedades linguísticas e culturais, oferecendo aos alunos uma percepção mais ampla das características da oralidade e da variação linguística, elementos essenciais para a comunicação efetiva em diversos contextos sociais. Aqui descrevemos o processo de como alunos transformam o áudio da entrevista em texto escrito, realizando a transcodificação e retextualização a fim de refletirem e vivenciarem a produção de uma entrevista escrita.

De posse do áudio, a equipe levou a gravação da entrevista para ser convertido em registro escrito pela classe. Inicia-se, então, o terceiro módulo, que consistiu em transformar o áudio da entrevista para o registro transcrito. Dessa forma, cada grupo realizou a transcodificação e a retextualização de um segmento da entrevista, sendo feita a revisão coletiva na sala de aula. Antes dos alunos realizarem o trabalho de retextualização, foram apresentados trechos da entrevista transcodificados que serviram de objeto discussão sobre diferenças e semelhanças entre usos da modalidade oral e escrita com base no modelo das nove operações textuais-discursivas de retextualização proposto por Marcuschi (2010, p.75).

Ressaltamos que a retextualização não é apenas uma ação de reescrita, mas uma atividade de linguagem vinculada a procedimentos discursivos responsáveis pela reconfiguração de uma ordem para outra ordem. Ao comparar o texto transcrito de uma entrevista oral com uma versão retextualizada para a ordem do escrito, examinamos as estratégias linguísticas utilizadas, realizadas por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública. As quatro primeiras operações vinculadas à regularização e à idealização da passagem do texto oral para o escrito tinham como preocupação essencial a eliminação de marcas interacionais e o estabelecimento de pontuações que organizam convencionalmente o texto escrito.

Quadro 3: G1: Transcrição e retextualização da 1ª pergunta da entrevista com sua respectiva resposta – observando as operações 1 e 2.

Transcrição da entrevista realizada com a enfermeira	Entrevista retextualizada
<p><b>Entrevistador:</b> olá... boa tarde... nós somos alunos do N.C.L.... somos do nono ano da tarde... a gente tá aqui fazendo uma entrevista... sobre gravidez na adolescência... como a senhora sabe... a gravidez na adolescência é um assunto bastante falado... bastante conhecido... <i>então vamos começar...</i> você acha que gravidez na adolescência é um problema de saúde pública?</p>	<p><b>Entrevistador:</b> Boa tarde. Somos alunos do N.C.L, do 9º ano. Estamos fazendo uma entrevista sobre a gravidez na adolescência, assunto bastante discutido atualmente. Você acha que gravidez na adolescência é um problema de saúde pública?</p>
<p><b>Entrevistada:</b> é... totalmente... de saúde pública...</p>	<p><b>Entrevistada:</b> Sim, totalmente de saúde pública.</p>
<p><b>Entrevistador:</b> por quê?</p>	<p><b>Entrevistador:</b> Por quê?</p>
<p><b>Entrevistada:</b> porque... <b>eh...</b> teoricamente falando... <b>né?... eh ...</b> hoje ... vinte e <b>cin/vinte</b> e cinco por cento... eu acho o número de <b>adoles/de</b> pessoas que engravidam... eu acho que vinte e cinco por cento... isso já é com pesquisas... <b>né?...</b> é de adolescentes ... infelizmente... <b>eh:...</b> o que a gente mais atende são adolescentes de famílias desestruturadas... infelizmente também de famílias pobres... quanto mais pobre... mais a gente tem esse problema... <b>por quê?...</b> porque não tem estrutura familiar... porque não tem conversa entre pai e filhos... porque a grande maioria é filha de pais separados... porque a mãe... <b>eh ::...</b> ou trabalha fora ou também tem uma vida muito assim... <b>eh:...</b> como é que eu posso dizer?...</p>	<p><b>Entrevistada:</b> Porque teoricamente falando, hoje, 25% das adolescentes engravidam, de acordo com as pesquisas. Atendemos com mais frequência adolescentes de famílias desestruturadas, infelizmente. São de famílias pobres e quanto mais pobres, mais o problema aumenta. Mas por quê? É um problema familiar, os pais não conversam com seus filhos e a maioria das mulheres é separada, ou trabalha fora de casa, tem uma vida desequilibrada.</p>

Fonte: Atividade realizada pelos alunos do G1.

Notamos, assim como Marchuschi (2001), que houve redução da extensão textual em relação ao texto-base de 51,71% em sua totalidade. Na gravação coletada identificamos a eliminação de formulações orais prototípicas, constituída de hesitações, truncamentos, repetições e marcadores conversacionais. Com relação à **primeira operação**, os alunos não tiveram dificuldade em perceber marcas de oralidade, que advém das estruturas dialógicas, como hesitações “porque... **eh...** teoricamente falando...”, marcadores conversacionais “teoricamente falando... **né?**”, “também... **assim...** quando na adolescência...” e truncamentos “vinte e **cin/vinte** e cinco por cento...”, “eu acho o número de **adoles/de** pessoas que engravidam...”.

Na **segunda operação**, os alunos reconheceram o papel das reticências que demarcavam pausas, perguntas retóricas, reformulação do discurso, momentos de hesitação com alongamentos vocálicos que expressavam a prosódia da fala, compreendendo, então, fronteiras expressivas específicas do discurso oral. Eles imprimiram a pontuação convencional do texto escrito com parâmetro em conhecimentos sintáticos.

A **terceira operação** explorou a eliminação de elementos vinculados ao processo interacional, estabelecendo uma condensação linguística que resultasse no “enxugamento do texto”. Foram retiradas reduplicações, truncamentos e redundâncias em função da reconfiguração do contexto de interação. A supressão das repetições encontradas na atividade de reformulação do discurso oral, foi a principal característica evidenciada durante a fala da entrevistada, como podemos observar em “a gente... no caso... enfermeiros de:::de:::... saúde pública... a gente tem base...”. Os alunos conseguiram eliminar as repetições do texto-base sem modificar o conteúdo.

As reformulações enunciativas apontaram, também, para diferentes usos de pronomes para se referir à figura do enfermeiro que cuida de adolescentes grávidas “como você atende... **você** tem... eh:::... que documentar... **você** tem que acompanhar... tem que documentar...”. Observamos, neste contexto, que a

entrevistada, designa o referente enfermeiro por meio de diferentes expressões pronominais, como *você, a gente, nós e eu*. No processo de retextualização, a manutenção constante do uso de pronomes egóticos (*eu, nós*) e a supressão do uso do pronome *você* com função de primeira pessoa do singular foi uma das estratégias utilizadas pelos alunos para regularizar o discurso. Desta forma, buscou-se a manutenção dos pronomes pessoais (*eu, nós*) que atuavam como marca de primeira pessoa, retirando o pronome *você* e *a gente* que se remetiam ao papel do enfermeiro como profissional da saúde.

Neste item, os alunos identificaram na transcrição o uso frequente do sintagma nominal do pronome de tratamento *a gente*, sendo substituído por termos equivalentes (NEVES, 2003). “... isso *a gente* não tem problema não... psicólogo... enfermeiro e médico... não tem problema...”. A preferência dos alunos foi pela ocultação do pronome que podia ser recuperada pela desinência verbal. “Não temos esse problema. Elas têm assistência integral de psicólogo, enfermeiro e médico”. Segundo Borges (2004) o pronome *a gente* apresenta alto teor de complexidade, assumindo diferentes funções no discurso.

O pronome *a gente* diz respeito a um plural que deve ser interpretado como “eu” somado a uma ou mais pessoas, no qual o ouvinte pode ou não estar incluído. *A gente* não é plural de “eu”, mas apenas inclui uma referência a “eu” e é plural, já que envolve o “eu” e interlocutor ou o “eu” e outra(s) pessoa(s). O pronome *a gente*, portanto, não é uma soma de *eu + eu (+ eu...)*, e sim de *eu + tu (+ tu...)* ou de *eu + ele(s) (+ ele(s)...)* ou *eu + tu + ele(s) (+ ele(s))* (BORGES, 2004, p. 167).

Para padronizar o uso pronominal na entrevista, os alunos fizeram uso do pronome *eu* para falar da ação individual enfermeira; enquanto em outros momentos, a utilização do pronome *nós* para se remeter a ações mais genéricas da

entrevistada quando esta falava do papel da classe de enfermeiros da rede profissional que trabalhava.

A **quarta operação** explorou introdução de paragrafação e pontuação dos enunciados transcritos. Os alunos concluíram que a maioria dos trechos dispensavam divisão de parágrafo, deixando as respostas em único bloco, visto que não havia a introdução de um novo assunto abordado e introduziram o uso do ponto final e da vírgula com base em conhecimentos sintáticos estudados na frase.

As operações, até então analisadas, seguiam as regras de regularização e idealização da linguagem oral para a escrita. As cinco operações analisadas, a seguir, fizeram parte do grupo de transformação, com estratégias de reformulação e construção mais complexas no plano semântico-discursivo.

A **quinta operação**, sugerida por Marcuschi (2010), trata da estratégia de reformulação dos enunciados, considerando a explicitude de informações necessárias para o novo contexto de interação do dizer. Foi examinado, por meio de exemplos de outras retextualizações, o processo de introdução de marcas metalinguísticas para explicitar marcas temporais e pessoais que foram expressas no discurso falado por meio de dêiticos. Os alunos refletiram sobre a remissão do contexto físico na entrevista da enfermeira por meio de dêiticos e anafóricos.

Observou-se, no discurso falado da enfermeira, a prevalência do uso de anafóricos para dar continuidade ao tema tratado na entrevista: “tem que levar **esse** diálogo pra a escola... já que você tá indo para a escola AINDA... você tá conseguindo trazer **esse** adolescente pra escola... tá faltando a gente ir pra **lá** e ter esse feedback... entendeu?... tá faltando **isso**... eu acho que é compromisso...”. No discurso escrito o termo *isso* e *feedback* correspondem a uma anáfora encapsuladora (DOS SANTOS. CARVALHO, 2018), por expressar ideias diluídas na enunciação. No processo da retextualização, novas formas de encapsulamentos aparecem, como *compromisso* dos profissionais e *diálogo* sobre orientação sexual.

Entrevistador: É possível diminuir o número de gestação na adolescência e, conseqüentemente, os casos de DST?

Entrevistada: Eu acho que sim, através da educação. Está faltando mais compromisso dos profissionais, principalmente da área da prevenção, da saúde pública. Eu trabalho na saúde pública, amo, mas é necessário nos unirmos, médicos, enfermeiros, agentes de saúde, o técnico da equipe. É preciso visitar as escolas, fazer palestras, **pois** falta o que não tem em casa, que é **diálogo**. Deve haver **diálogo** na escola, está faltando um **feedback**, **compromisso**. (RETEXTUALIZAÇÃO DA TURMA)

A **sexta operação** complementa a anterior, pois refere-se à estratégia de reelaboração de estruturas truncadas, falta de encadeamento, concordâncias e a reordenação sintática. Assim, os alunos reconheceram truncamentos no plano das ideias, falta de completude local das informações, desvios de regência e concordância de acordo com as regras da escrita. Por esse caminho, os alunos realizaram um trabalho de reordenação sintática, reconfigurando o encadeamento estrutural do texto.

Na modalidade oral, é comum a ausência de conectivos, e os alunos, em diversos momentos, acrescentaram, como em "...bem... quando ela chega na unidade de saúde... eh:... ela é encaminhada PRIMEIRO pra o enfermeiro... eh:... por quê? ...porque é preciso ter a assistência ((ruído)) da gente... e é preciso ter ...eh:... pra assistência...", ao retextualizar, os alunos inseriram o pronome relativo "que" para retomar o sujeito "Quando chega à unidade de saúde, a jovem é encaminhada para o enfermeiro que também atua como um psicólogo para elas".

Ao retextualizar o texto transcrito, observou-se, inicialmente, que os alunos não completavam frases inacabadas, talvez por achar desnecessário ou por não conseguirem reorganizá-la sintaticamente. Destacamos um exemplo de um trecho com informações incompletas que podiam ser recuperadas em outros segmentos diluídos no texto como no caso: "porque a adolescente... a gestante... ela tem que ter a assistência... vamos supor... aos nove meses... uma consulta com o enfermeiro... uma

com o médico... uma com o enfermeiro... uma com o médico...” Tal enunciado foi retextualizado no final do texto com tom conclusivo: “Elas têm assistência integral de psicólogo, enfermeiro e médico”.

Entrevistada: **Quando chega à unidade de saúde, a jovem é encaminhada para o enfermeiro** que também atua como um psicólogo para elas. Ganhamos muita confiança, atendemos com mais cuidado, conversamos, ouvimos o bebê, medimos a barriga. Já o médico é mais seco, mais frio. Nós conquistamos a paciente, que se sente à vontade, faz questão de vir. A jovem teve uma gravidez indesejada, está precisando de apoio, então também temos psicólogos na rede. Através de um documento padronizado, encaminhamos contando a história ou, até mesmo, conversamos com esse profissional e até com o obstetra, que são imprescindíveis. Não temos esse problema. **Elas têm assistência integral de psicólogo, enfermeiro e médico.** (RETEXTUALIZAÇÃO DA TURMA)

A **sétima operação** envolve uma estratégia de substituição com objetivo de realizar um tratamento mais formal da linguagem. Para isso, observa-se a seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais, promovendo alterações estilísticas. Essa operação requer do aluno, além de um vasto vocabulário, domínio sintático e compreensão do discurso direto e indireto. Percebeu-se a aplicação dessa operação quando os alunos realizaram mudanças do discurso direto para o indireto, ao reescrever um enunciado dito pela entrevistada [...]“hoje eu me empolgo com você ... eu sou bonita... sou jovem... desinformada”... Neste enunciado, a entrevistada fala como se fosse a jovem adolescente que engravida, em primeira pessoa. Na versão retextualizada os alunos passam o discurso da entrevistada para a terceira pessoa “Ela pode se empolgar por ser bonita, jovem, mas não tem informação e uma gravidez indesejada pode trazer graves consequências”.

Objetivou-se, nessa sequência, uma maior formalidade por meio de mudança estilística dos enunciados, pois houve a seleção de novas estruturas sintáticas, como em “[...] não tem muita consciência... do... do que é uma gravidez precoce... que:... aquela... aquele ato... né?... in/inconsequente... vai lhe dar sérios problemas amanhã... vai privar... eu acho que a palavra é essa... vai privar você de MUITA coisa... na sua vida...” Que foi retextualizado: “Não tem consciência que gravidez precoce é um ato inconsequente que a privará de muitas coisas e não é bom para o futuro.”. No contexto de ensino-aprendizagem, além de ocorrerem novas estruturas sintáticas que fazem uso do pronome relativo para ligar os enunciados, novas opções de usos lexicais também foram identificadas em outros segmentos do texto.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 86), as operações 8 e 9 são interligadas, pois enquanto a **oitava operação** cuida da reordenação tópica dos enunciados, a **nona operação** realiza a reordenação dos agrupamentos de argumentos, podendo ocorrer alteração de ordem dos enunciados apresentados na versão oral.

A **oitava operação** abriga operação de reordenação tópica, na qual os alunos condensaram duas unidades tópicas distintas “(...) julgamento eu acho que a gente não pode e nem deve fazer... a gente não tá aqui pra fazer isso... julgar... ter preconceito... não... **a gente tá aqui pra ajudar e somar...** ” Os dois tópicos abordados, ‘o direito de julgar alguém grávida’ e o ‘preconceito’ foram condensados em um único período “Preconceito e julgamento não podemos e nem devemos ter”.

Observamos o deslocamento de trechos encontrados no início indo para o final do texto e ao contrário também. Um dos recursos utilizados da **nona operação** foi a supressão de enunciados que repetiam um mesmo assunto, havendo, também, o deslocamento de sequências explicativas e argumentativas. Concluímos que essa foi a operação mais difícil de ser realizada pelos alunos, pois exigia deles uma visão global do texto para reestruturar os argumentos diluídos no discurso falado.

### 3. Considerações finais

Como vimos, este estudo de caso apresentou uma sequência de atividades voltada para a construção de uma entrevista com uma turma de 9º ano de ensino fundamental. Constatamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio do processo de retextualização, envolvendo a passagem do discurso oral para o escrito. Os participantes do projeto foram capazes de refletir sobre a escolha das palavras e o modo como se organizava o discurso em uma entrevista nas duas modalidades (oral e escrita).

Do ponto de vista do desenvolvimento linguístico-discursivo, os alunos tiveram acesso a um modelo de transcrição do oral para o escrito, bem como à descrição das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010). O intuito principal foi refletir sobre o processo de adequação dos usos linguísticos na passagem da modalidade oral para a escrita da língua, explorando as variações nas atividades de interação verbal.

A proposta de publicação da entrevista no jornal da escola estimulou o cuidado com a edição do texto, pois havia um público alvo a quem se dirigir, bem como uma proposta de enquadramento a um *blog* da escola, cumpriu a função sociocomunicativa de trazer informações relevantes para uma comunidade leitora escolar. Observamos a discussão sobre a temática gravidez na adolescência por meio da produção de uma entrevista com uma enfermeira da comunidade. Essa atividade promoveu o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Bronckart, 1999) e o interesse dos alunos pela temática, apontando caminhos para se produzir uma entrevista a partir da atividade de retextualização proposta por Marcuschi (2010). Acreditamos que este estudo demonstrou muitas possibilidades de se realizar atividades de produção de texto por meio da retextualização, aprofundando ao mesmo tempo o conhecimento sobre o conteúdo temático abordado.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, E. **Gravidez na adolescência** - Eliana Barbosa entrevista a Dra. Isméri Seixas. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SYOkwZpggZQ>> Acesso em: 05 maio 2017.
- BORGES, P. R. S. A pessoalização do pronome *a gente* sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n 4, p. 163-172, dezembro, 2004.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.
- DOS SANTOS, Leonor Werneck; CARVALHO, José Ricardo. Anáfora direta e encapsulamento em um conto de terror. **Letras em Revista**, [S.l.], v. 8, n. 01, mar. 2018.
- DOS SANTOS, Leonor Werneck; CRUZ, Welington de Almeida; ANTUNES, Vanessa. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. **Olhares e Trilhas**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 168–195, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/40179>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- Entrevista com a atriz Camila Pitanga no Fantástico após morte de Domingos Montagner COMPLETO. **YouTube**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=xJKeJ6RKw\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=xJKeJ6RKw_E)> Acesso em: 26 maio 2017.
- Entrevista com Maria Helena Vilela: Gravidez na Adolescência. **Blog da Criança**. Disponível em: <<https://www.blogdacrianca.com/entrevista-com-maria-helena-vilela-gravidez-na-adolescencia/>> Acesso em 12 abril de 2017.

- ESSENFELDER, R. Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – ReVEL. V. 3, n. 4, março de 2005.
- FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.
- GARRETT, A. **A entrevista**: seus princípios e métodos. 7.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MEDINA, C. A. **Entrevista**: o diálogo possível. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- NEVES, M. H. M. **Guia de uso do português**. Confrontado regras e usos. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.
- RODRIGUES, T. Entrevista. **Blog Jovem Amor Materno**. Disponível em: <<http://jovemamormaterno.blogspot.com.br/2011/06/entrevista-8.html>> Acesso em 17 abril 2017.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, mai/jun/jul/ago 1999, nº 11.
- WERNECK, S. Documentário. Meninas. **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XZiebR6hrmM>> Acesso em: 05 abril de 2017.

## ARTICULADORES TEXTUAIS NOS SONETOS DE AUGUSTO DOS ANJOS

Sylvia Jussara do Nascimento (SME- Caxias-RJ)

**Resumo:** À luz dos fundamentos da Linguística Textual, traça-se como objetivo do presente trabalho identificar as funções discursivas dos articuladores textuais *e* e *mas* nos sonetos de Augusto dos Anjos. Acredita-se que esses componentes linguísticos, por seu posicionamento e recorrência estratégicos, assumem valores discursivos particulares nesses sonetos, colaborando, decisivamente, na tessitura dos sentidos inscritos na enunciação de tais poemas. A partir dessa hipótese, procura-se mostrar como os articuladores textuais *e* e *mas* desempenham o papel de estabelecer uma hierarquia discursiva entre as unidades semânticas instituídas na tessitura do gênero soneto, na peculiaridade da obra de Augusto dos Anjos.

**Palavras-chave:** Sonetos; articuladores textuais; Linguística Textual.

### 1. Gênero textual e sociedade: uma relação dinâmica

O conceito de gênero está intrinsecamente relacionado ao princípio de que a linguagem se caracteriza: um fenômeno dialógico (Motta-Roth & Heberle, 2005: 12). Assim, pela interação, os interlocutores selecionam e reconfiguram os significados inscritos nas palavras, delineando os usos linguísticos, que são determinados conforme a dinâmica cultural de um grupo. Nas palavras de Bakhtin (2003: 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Um gênero textual se caracteriza por ser um conjunto de convenções linguísticas que apresenta certa estabilidade (uma constante de padrão de uso). O gênero se institui como um acontecimento permeado por uma historicidade e modelado

conforme uma situação de uso, associada a um fato social: “o conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas)” (Motta-Roth, 2002: 78). A recorrência de situações similares em um grupo social promove a instauração e confirmação dos gêneros textuais, ações verbais típicas adotadas como modelos, como representações do real, elaboradas por uma comunidade linguística.

Afirmar que os gêneros se justificam primordialmente por suas realizações sociais, entretanto, não é a defesa de que um determinado gênero textual não apresente uma forma, uma corporeidade linguística recorrente que o caracterize. Em verdade, a estrutura linguística, muitas vezes, está associada de tal modo ao gênero textual, que acaba por lhe conferir uma plasticidade própria, de tal forma arraigada ao padrão genérico, que essa relação passa a ser apreendida como intrínseca, espontânea e indissolúvel. Cite-se, como exemplo, o gênero textual soneto, formação genérica claramente pré-marcada, que une uma organização linguística a uma estrutura acústico-visual, fatores que interferem, de modo decisivo, nos significados inscritos no texto.

## **2. O gênero textual soneto**

Segundo Pinheiro (2002: 260), uma convenção genérica é constituída por constantes de significados, de que os interlocutores lançam mão, a partir de um lugar historicamente pré-determinado. É aceitável, assim, identificar a forma fixa soneto como um gênero textual, ao se lhe observarem, ao longo de sua existência, o contexto de surgimento, as especificidades de uso social e as peculiaridades discursivas. O reconhecimento dessa composição poética como um modelo genérico encontra-se na amplitude de sua difusão e na própria vicissitude de sua forma, ao longo de sete séculos de história.

Não há consenso a respeito da identificação de um criador do soneto. Campos (1936: 7) afirma que “o soneto nasceu ocidental, meridional, latino e católico”, atribuindo sua criação aos italianos,

sem, no entanto, mencionar um nome específico para a figura de autoria primeira. Cruz Filho (1961: 11) atribui a Giacomo Da Lentini e a Guittone d'Arezzo (século XII) a implementação desse poema em quatorze versos. Domingos (2005: 5), que defende o surgimento da forma na corte de Frederico II (século XIII) também não cita um poeta como criador do gênero, entretanto defende que, por suas características, o soneto teria surgido a partir da implantação da poesia declamada, nas cortes palacianas.

Cruz Filho (1961: 11) esclarece que o termo provençal *sonnet*, homônimo do modelo italiano, embora tenha origem mais remota do que este, designava uma forma fixa divergente da estrutura que chegaria, então, à contemporaneidade. Conforme as observações de Lima (2007: 9), que defende a origem siciliana para a composição (datada, aproximadamente, de 1230), o soneto, gênero textual complexo, teria suas bases textuais fundamentadas em duas composições poéticas, até então, distintas: uma estrutura musical popular de oito versos hendecassílabos (*estrambotto*) e uma forma melódica em seis versos, de criação de Giacomo da Lentini, poeta também responsável pelo novo molde poético em quatorze versos, segundo a autora.

Se não é harmoniosa a eleição de um criador para a forma soneto, é claro o reconhecimento de Dante Alighiere (1265-1321) e, principalmente, de Petrarca como aprimoradores dessa composição discursivo-poética. Este último poeta (1304 – 1374 ?) anelara ao soneto um ideal literário novo, ao mostrar o amor como

expressão suprema de todas as delicadezas d'alma humana, como vida interior, como sacrifício de todos os sentimentos e de toda a meditação a um modelo de beleza perfeito até ao ideal e, como ideal, inatingível. Exumando (Fidelino de Figueiredo, *apud* Cruz Filho: 1961, 21).

Ao observar a estrutura formal do soneto, faz-se explícita uma intenção de controle da linguagem, seja pela utilização de diretrizes matemáticas, seja pela busca de uma proporção ideal como

princípio do belo (Eco, 2007: 64). Ainda que pareça contraditório relacionar o cálculo rigoroso desse modelo genérico à visão de mundo do homem medievo (embora o gênero seja datado no período da Baixa Idade Média), assim não o é no que se refere à identificação do gênero textual soneto aos fundamentos da arte renascentista. Como esclarece Goldstein (2005: 17), “o modo de compor associa-se à temática do poema, para traduzir um modo de vida, um conjunto de valores, uma visão de mundo”, faz-se elucidativa a afirmação de Eco (2007: 61), de que, para o pensamento renascentista, “todas as coisas existem porque refletem uma ordem e são ordenadas porque nelas se realizam leis matemáticas que são, ao mesmo tempo, condição de existência e de Beleza”.

Empregado originalmente como forma exclusiva à expressão lírica, o soneto logo se tornou um esquema estrófico aberto a variadas temáticas, como, por exemplo, a satírica e a polêmica (Nóbrega, 1959, p. 9). Segundo Campos (1936: 73). Adotada pela aristocracia e reconhecida pelo gosto popular, esta forma fixa passou, então, a ser apresentada, sob os valores de solenidade e prestígio, em diferentes situações sociais cerimoniais, ou, ainda, simplesmente como modo de entretenimento em pequenas reuniões. Recitavam-se sonetos em batizados, comemorações de aniversário, casamentos, bodas e, até mesmo, em exéquias. Era sinal de bom gosto utilizar essa composição genérica com a função de dedicatória, saudações de boas-vindas e despedidas (Campos, 1936: 66).

Discussões políticas e rivalidades entre pequenos grupos letrados, geralmente sob o tom satírico, assim como propagandas comerciais, também foram expressas sob a forma desse gênero (Nóbrega, 1959: 9). Reconhecimento social e quantias em espécie eram prêmios comuns, oferecidos pela nobreza e disputados por poetas, em torneios de sonetos. Na Alemanha dos séculos XVIII e XIX, a forma atingira tamanha popularidade, que o poeta Goethe denominou o fenômeno social como *Sonettenwut* – a fúria sonetífica (Campos, 1936: p. 50). A literatura brasileira é marcada pela utilização desse gênero textual. Gregório de Matos, Tomás

Gonzaga, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Machado de Assis, Raimundo Correia, Cruz e Sousa, Augusto dos Anjos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Glauco Mattoso são algumas dentre as muitas figuras das letras que tracejaram a poesia nacional sob os riscos de sonetos.

Os nomes e expressões empregados pelos críticos literários também auxiliam no traço para uma construção da imagem de idolatria que se tem do gênero: o soneto é caracterizado como a “fórmula poética”, “prova”, “a busca pelo soneto perfeito”, “a busca pelo requinte” (Campos, 1936); a “forma rígida e difícil”, o “exercício de paciência”, a “combinatória aritmética”, a “forma sagrada” (Nóbrega: 1959); o “belo poema” (Cruz Filho, 1961); o “sucesso”, a “popularidade”, a “virtuosismo”, o “desafio”, a “disciplina intelectual” (Lima, 2007).

Por ter uma estrutura fixada (quatorze versos, divididos em uma oitava e uma sextilha, inicialmente, para depois, então, chegar-se à forma tetrapartida), atribuiu-se ao soneto italiano, também, um esquema rimático, de início, sem liberdade a modificações: “uma oitava, rimada ABBAABBA, e um sexteto, com certa mobilidade de consoantes” (Nóbrega, 1959: 15). Essa organização correspondia ao papel que cada estrofe viria a desempenhar na estruturação do poema: a apresentação de um tema ou desenvolvimento de uma pequena narrativa no primeiro tempo e, respectivamente, sua conclusão ou desfecho no segundo segmento. A distribuição das rimas no soneto italiano justifica o posicionamento de muitos críticos em defenderem que essa forma fixa seja rerepresentada apenas duas estrofes.

Para Lima (2007), o fator que estrutura primordialmente o soneto é o esquema rítmico-rimático. Em sua obra, a autora observa algumas composições que, não obstante sejam desobedientes à divisão estrófica clássica (dois quartetos e dois tercetos), caracterizam-se como sonetos, justamente, pela sistematização de um esquema das rimas, que acaba por resgatar a organização das estrofes. Mais do que um molde artístico relacionado ao visual, o soneto se revela, pois, como uma

composição organizada em virtude do aspecto sonoro, estruturando-se a partir de um entrelace desse elemento ao fator discursivo da língua:

Seja em função do ritmo, seja em virtude da rima, o soneto é desenvolvido, consideravelmente, sob a estrutura do audível – constatação que leva Campos (1936: 33) a afirmar que o soneto é uma poesia para ser recitada. Todavia, ainda que seja clara a importância do fator acústico na fundamentação desse gênero textual, tal característica não é suficiente para a identificação do soneto como uma formação genérica. Além de considerar os aspectos sociais que lhe justificam a existência, é preciso ter em vista que o soneto é uma organização tipicamente discursiva, em que o aspecto linguístico, como em qualquer outro texto, estrutura as relações de sentidos instaurados pelos elementos *in presentia*

O soneto, muitas vezes, é apresentado sob um esquema dialético organizado em tese, antítese e síntese. Geralmente, essa organização discursiva é representada, no corpo textual, de forma que os quartetos se configurem como o espaço da explanação de uma verdade primeira e os tercetos sejam as estrofes dedicadas à contestação e ao remate discursivos.

Ainda que, em textos teóricos, não seja comum a clara nomeação das partes desse esquema lógico-discursivo organizador, parece haver certa uniformidade de raciocínio em relação de ter esse gênero textual uma distribuição discursiva pré-marcada: uma estrutura lógica com introdução e desenvolvimento, apresentados nos quartetos, e conclusão, localizada na sextilha ou, outras vezes, no último terceto. A reincidência de tal organização discursiva parece, de certo modo, ter sido intuída por Órris Soares (*in: Anjos, 1994: 62*), que deixou o testemunho de que, na escrita de um soneto, Augusto dos Anjos “não raro começava nos tercetos”.

Por vezes, a síntese de um soneto se concentre no décimo quarto verso do poema. A recorrência de um forte traço conclusivo, no último verso de um soneto, acabou por atribuir a esse segmento a denominação de chave de ouro: é o (des-)fecho do poema, que

arremata o discurso, tanto pelo requinte artístico quanto pela força persuasiva, deixando no leitor, segundo Lima (2007), a sensação de vertigem, devido, justamente, a seu poder de síntese.

### **3. A visão textual-discursiva de articulação textual**

São denominados articuladores textuais os mecanismos linguísticos integradores dos segmentos de um texto em um todo significativo. Em outras palavras, o encadeamento das sequências textuais se realiza por meio de marcadores específicos, elementos que, segundo Santos (2003: 32), “parecem assumir um caráter coesivo que garante a progressão textual e apresentam diversas nuances de sentido, dependendo do contexto em que se inserem”. Essas marcas integradoras, essas sinalizações para os caminhos traçados pela significação de um texto recebem diversas denominações. De acordo com os princípios teóricos adotados, são chamados de marcadores ou articuladores textuais, conectores argumentativos ou, ainda, operadores do discurso. Neste trabalho, fundamentado, sobretudo, nas premissas teóricas da Linguística Textual, assumiu-se a nomenclatura articuladores textuais.

Os mecanismos de articulação textual se desenvolvem em diferentes níveis estruturais do discurso: desde o encadeamento dos componentes da oração e do período, passando pela concatenação entre parágrafos, até a integração global do texto. Devido a essa propriedade, um articulador “pode pôr em jogo, não um enunciado preciso, mas todo o movimento discursivo cujas fronteiras são, por vezes, indecisas” (Maingueneau, 1996: 163). Para Koch (2006: 144), a única maneira de identificar as funções desempenhadas por um articulador textual, em verdade, é observá-lo na especificidade de seu “contexto textual-discursivo” – seu caráter multifuncional.

Na visão de Maingueneau (1996: 63), essas marcas sinalizadoras desempenham dupla função na estrutura do texto, ao relacionarem unidades semânticas e, assim, atribuírem-lhes o estatuto de argumentos. Nessa perspectiva, é admissível afirmar

que, muitas vezes, determinados articuladores textuais mostram-se como reveladores da intenção, da orientação argumentativa inscrita no texto (Koch, 2004: 31- 33). Koch (2002<sup>a</sup>: 102), a partir da consideração de que “a argumentatividade não constitui apenas algo acrescentado ao uso linguístico, mas, pelo contrário, está inscrita na própria língua”, expõe a ideia de que os articuladores argumentativos são uma constatação da existência de um valor retórico constituído no próprio sistema gramatical.

### **3.1 O articulador textual e**

Sob o enfoque textual-discursivo, o articulador *e* se apresenta como típico elemento de soma, de conjunção de argumentos (Koch, 2003: 171; Neves, 1985: 63). De acordo com a visão de Santos (2003: 42-43), esse articulador textual apresenta-se como o instrumento coesivo típico e a mais simples forma de conexão interfrástica. Essa proposição se revela como justificativa ao recorrente emprego de *e*, marcadamente em posição interfrasal e em início de verso, nos sonetos de Augusto dos Anjos. Capaz de relacionar segmentos de extensões variadas, o articulador *e* interliga as unidades semântico-discursivas, antes isoladas, na composição do texto como um todo significativo, promovendo a progressão textual. Santos também menciona o fato de que esse articulador, em determinados contextos, aproxima o discurso escrito da fala coloquial. Segundo a autora, “a repetição de *e* não configura problema de coesão ou coerência, pois o recurso é utilizado para, de fato, articular o texto e, por vezes, aproximá-lo da oralidade” (id., *ibid*: 41).

### **3.2 O articulador textual mas**

Segundo Maingueneau, para quem esse articulador se caracteriza por seu forte vínculo com o implícito (1996: 66), um dos sentidos canônicos do *mas* se relaciona à capacidade de esse elemento instaurar uma ideia de conflito entre unidades

semânticas. Neves (1984: 22-23) menciona que, a partir de um valor de negação intrínseco, é perceptível uma gradação entre as diferentes nuances de sentido que o caráter adversativo pode assumir no uso linguístico, variando desde uma desigualdade até a rejeição. Baseada nesse estudo, Santos (2003: 52) menciona que tal escala de valores discursivos se inicia em uma “simples desigualdade até a total negação do enunciado anterior, indicando algo contrário ao esperado”.

Koch & Elias (2006) também ressaltam o aspecto de contraste apresentado por esse elemento articulador, ao identificá-lo como instaurador de uma relação discursivo-argumentativa de contrajunção. As autoras ainda alertam para o fato de que a relação de contrajunção não é desenvolvida apenas entre enunciados consecutivos, “mas também entre sequências mais distantes uma da outra, entre parágrafos ou porções maiores do texto e mesmo entre conteúdos explícitos e implícitos” (id., *ibid.*).

#### **4. Análise do *corpus***

Partiu-se do princípio de que tanto as diferenças estruturais entre as unidades discursivas, como as características próprias às unidades do discurso poético (no caso em questão, os versos e as estrofes) deveriam ser respeitadas na identificação das funções exercidas pelos referidos articuladores textuais. Assim, sob esse critério, foram estudadas as ocorrências dos articuladores e mas que apresentassem, pelo menos, uma das seguintes condições: a) se o elemento articulador se encontrasse em posição interfrástica; b) se o elemento articulador estivesse localizado em início de verso. A nomenclatura apresentada teve como fundamento (com algumas adaptações necessárias) a classificação desenvolvida por Santos (2003).

## 4.1 Funções dos articuladores textuais

O quadro 1 ilustra o percentual aproximado de cada uma das funções discursivas observadas nas ocorrências dos articuladores textuais *e* e *mas*, no corpus analisado.

Quadro 1: funções dos articuladores textuais no *corpus* – percentual aproximado

Função	Ocorrência no <i>corpus</i>	
Adição	71	21%
Progressão temporal	60	18%
Causa/efeito	44	13%
Ênfase (polissíndeto)	24	7%
Conclusão/finalização	52	15%
Adição e conclusão associadas	15	5%
Contrajunção	65	19%
Retificação	5	2%
<b>Total: 336 dados</b>		

A partir da observação do quadro 1, percebe-se que, no corpus, as funções de maior ocorrência são as de adição, de progressão temporal, de contrajunção e de conclusão/finalização. Essas funções parecem, de certo modo, corresponder a propriedades discursivas apresentadas em cada uma das partes do esquema lógico argumentativo organizador do soneto italiano clássico, estruturado em tese (adição e progressão temporal) antítese (contrajunção) e síntese (conclusão/ finalização).

### 4.1.1 Funções do articulador textual *e*

O quadro de ocorrências do articulador textual *e* atinge, aproximadamente, 91% dos dados gerais (306 casos em um total de 336 exemplos). O articulador revelou-se, em proporção, tão recorrente no corpus quanto variável em suas funções.

Quadro 2: distribuição das ocorrências do articulador textual *E*

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
8	15	23	21	17	26	20	21	15	18	23	42	32	25
2%	5%	8%	7%	5%	8%	6%	7%	5%	6%	8%	15%	10%	8%
<b>Total: 306 dados</b>													

Com relação ao seu papel na estrutura discursiva, o articulador textual *e* apresenta-se desde como um simples conector aditivo, passando pelas funções de causa/efeito, contrajunção, ênfase e conclusão/ finalização do discurso assinalando, de maneira evidente, as funções sob a característica de progressão textual (cf. quadro 3).

Quadro 3: funções discursivas do articulador *E*

Função	Número de ocorrências	Percentual aproximado
Adição	70	23%
Progressão temporal	60	20%
Causa/efeito	44	15%
Ênfase (polissíndeto)	24	8%
Conclusão/fizalização	53	17%
Adição e conclusão associadas	15	5%
Contrajunção	40	12%

Como se pode constatar pelas informações do quadro 3, o articulador *e*, no corpus, apresentou ocorrências em sete das oito funções discursivas abordadas. Ainda que sua função predominante seja a adição, esse articulador é utilizado marcadamente como instaurador de progressão temporal, indicador de causa/efeito, sinalizador de uma conclusão e, notadamente, como elemento contrajuntivo. Essa constatação ratifica a ideia de que o articulador textual *e* se caracteriza como

um arquivonectivo (Kato, 2001), devido a sua perfeita integração para com as relações discursivo-argumentativas contextualmente estabelecidas. Como menciona Santos, Rocha Lima já caracterizara o *e* por seu significado estritamente virtual, cujo valor semântico é instituído pelo contexto, e “muitas vezes passa a assumir o papel de polo semântico da construção onde se encrava – e de modo tão avassalador, que não pode ser desta suprimida” (Rocha Lima, apud Santos, 2003: 43).

#### 4.1.2 Funções do articulador textual *mas*

O articulador textual *mas* foi encontrado, aproximadamente, em cerca de 9% das ocorrências do *corpus* (30 casos em um total de 336 dados). A importância desse articulador textual, tipicamente de valor adversativo, não é revelada devido a um aspecto quantitativo, mas sim em relação a seu posicionamento estratégico na organização do texto.

É visível a maior concentração de ocorrências do articulador *mas* nos versos que constituem os tercetos (quadro 4). Confrontados os números apresentados no quadro 4, observa-se que o emprego desse elemento articulador, nos tercetos, é superior ao dobro das ocorrências localizadas nos quartetos, nos sonetos de Augusto dos Anjos.

Quadro 4: distribuição das ocorrências do articulador textual *mas*

V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
1	1	-	-	4	1	2	-	6	-	2	9	3	1
3%	3%	0%	0%	13%	3%	7%	0%	22%	0%	7%	29%	10%	3%
<b>Total: 30 dados</b>													

A ocorrência do articulador textual *mas* revela-se marcada no verso inicial de estrofes sequenciais. Assim, como é possível visualizar no quadro 4, nos quartetos, o quinto verso, comparado

ao conjunto formado pela oitava, é notavelmente assinalado por esse elemento; já nos tercetos, é nítido o destaque que o nono e o décimo segundo versos recebem pelo assíduo emprego desse articulador. Essa constatação revela uma tendência de a utilização de *mas* ser associada a uma demarcação formal-discursiva do soneto: ao mesmo tempo que esse elemento articulador redimensiona a organização discursiva, introduzindo novas unidades semânticas contrastantes, também ratifica as demarcações estróficas do gênero textual.

Interessante o fato de os versos 9 e 12, justamente os segmentos limítrofes iniciais do primeiro e segundo tercetos, respectivamente, serem os dois versos que apresentam maior incidência do articulador textual *mas*. Note-se que o décimo segundo verso também recebe destaque pela recorrência do articulador *e*, sob o valor de contrajunção. A ocorrência em maior número do articulador textual *mas* nos tercetos parece estar ligada a uma distribuição da temática desenvolvida ao longo dos quatorze versos do soneto. Desse modo, os quartetos, geralmente, se constituem como apresentação de um tema ou de uma descrição. Em oposição, os tercetos, na maioria dos sonetos, são instaurados como o espaço ao questionamento, à argumentação, à polifonia, ao discurso polêmico – característica que, associada ao jogo rimático, contribui para se perceberem as duas últimas estrofes sob certo dinamismo discursivo. Esses dados direcionam à constatação de que, embora não se institua como um lugar obrigatório ou exclusivo, os tercetos se identificam como o espaço preferencial para a instauração de uma oposição discursiva, na organização textual do gênero soneto, na obra de Augusto dos Anjos.

Como se visualiza no quadro 5, sob a característica de elemento indicador de progressão textual, o articulador textual *mas* foi identificado sob as funções discursivas de contrajunção e retificação. Essas duas funções ilustram a variação de valor que o aspecto adversativo desse elemento apresenta na dinâmica contextualizada do discurso.

Quadro 5: funções discursivas do articulador *mas*

Função	Ocorrência	Percentual
Contrajunção	25	83%
Retificação	5	16%

A função discursiva típica do articulador textual *mas*, nos sonetos de Augusto dos Anjos, é a contrajunção: como ilustra o quadro 5, esse valor é encontrado em mais do quádruplo de todas as ocorrências desse elemento no corpus. Sob tal função, o *mas* relaciona duas unidades semânticas (não necessariamente contíguas ou, sequer, de mesma natureza estrutural) que, sob a condução discursiva, são instituídas por um contraste, de tal modo acentuado, que as transformam em elementos opostos, ao ponto de admissão da segunda unidade contrastada possibilita a desconsideração plena, isto é, a rejeição total da primeira unidade. Por essa função, a oposição entre as partes se caracteriza, nos sonetos de Augusto dos Anjos, como condição básica para o estabelecimento da significação textual, ainda que, fora do universo instituído pelo texto, essa condição de conflito não seja justificável ou sequer verdadeira.

É notória a alta ocorrência desse elemento nos versos iniciais dos tercetos, caracterizando tais segmentos como o espaço típico da relação adversativa, a instauração do pensamento contrastante (Proença, 1972: 288), que guia a síntese do fio discursivo. O segundo quarteto também apresenta algumas ocorrências desse elemento articulador (principalmente no verso 5, que inicia uma nova estrofe). Fato curioso é não ter aparecido nenhuma ocorrência de *mas*, em função de contrajunção, no primeiro quarteto, instituído como o espaço típico para a apresentação do argumento, conceito ou fato a ser contestado pelo segmento articulado por aquele elemento articulador. Esses dados confirmam o caráter demarcativo de estrofes que o articulador textual *mas* desempenha na disposição estrutural do gênero soneto, na obra de Augusto dos Anjos.

O articulador textual *mas*, ao desempenhar a função discursiva de retificação, deixa claro um valor de correção que a

segunda sequência articulada assume frente à primeira. Na relação estabelecida entre cada uma das partes articuladas, há um componente semântico-discursivo, entre os segmentos, que permite a recuperação do elemento a ser retificado.

Os poucos dados de *mas* como sinalizador de retificação no *corpus* não permitem que seja indicado algum verso como segmento marcado à localização desse articulador textual. Das cinco ocorrências desse articulador sob tal função, três estão localizadas no primeiro quarteto (versos, 1,2 e 5) e duas no segundo terceto (verso 12).

Nas ocorrências do articulador *mas* no *corpus*, encontrou-se a necessidade de conjugar o valor adversativo desse elemento aos sentidos instituídos pelo contexto discursivo. O aspecto adversativo do articulador, associado aos significados textuais, é estabelecido a partir da variação semântica de valor de contraste desse elemento, desde a retificação, até a oposição marcada pela total desconsideração da unidade semântica posta em condição de conflito.

#### 4.1.3 Comentários gerais sobre os articuladores nos sonetos

O quadro 6 ilustra as funções de maior ocorrência em cada um dos quatorze versos dos sonetos, na obra de Augusto dos Anjos. A apresentação destes dados é conduzida pelo objetivo de elucidar, sob um aspecto independente do articulador textual empregado, a função de maior incidência, em cada um dos segmentos do gênero soneto, para, assim, delinear um esquema distributivo dos mecanismos de articulação textual, ao longo da organização discursiva dessa composição genérica.

Quadro 6: função discursiva com maior ocorrência em cada verso – percentual aproximado

Verso	Função discursiva	Percentual
V1	Progressão temporal	75%
V2	Causa/ Efeito	40%

V3	Adição e Causa/ Efeito	35%
V4	Adição	55%
V5	Progressão temporal	50%
V6	Progressão temporal	42%
V7	Causa/ Efeito	32%
V8	Adição	39%
V9	Conclusão/ finalização	38%
V10	Progressão temporal	33%
V11	Adição	50%
V12	Conclusão/ finalização	42%
V13	Conclusão/ finalização	43%
V14	Adição e conclusão associadas	35%

O mapeamento apresentado no quadro 6 revela que, em uma perspectiva global, os articuladores textuais *e* e *mas*, por meio da contextualização de suas funções discursivas, ratificam o esquema lógico-argumentativo do soneto, no molde italiano clássico. Ainda que essa demarcação não se apresente sob um aspecto determinativo ou, sequer, obrigatório, observa-se que as funções de progressão temporal, causa/efeito e ênfase confirmam o espaço da instituição da tese, principalmente, nos limites dos quartetos. Já as funções de conclusão/finalização e adição e conclusão associadas são inscritas no segundo terceto, caracterizado, dessa maneira, como o lugar preferencial para o desenvolvimento da síntese discursiva, na configuração dos significados estabelecidos pelo texto. Note-se a ocorrência predominante da função adição e conclusão associadas no verso 14, comprovação da importância da noção de chave de ouro, no estudo da articulação textual nos sonetos de Augusto dos Anjos, e da relevância de considerar a organização textual do gênero soneto em versos, para o desenvolvimento de uma análise comprometida com a preservação do conjunto significativo formado pela unidade textual.

O aspecto de síntese, delimitado no último terceto, fica ainda mais ressaltado, caso se conjugue o valor de fechamento discursivo das funções de conclusão/finalização e adição e

conclusão associadas. No quadro 7, é evidenciada a instituição do segundo terceto (especialmente os versos 13 e 14) como o espaço da síntese discursiva, por meio da reincidente ocorrência do articulador textual *e*.

Quadro 7: aspecto conclusivo - função conclusão/finalização somada à função adição e conclusão associadas

Ocorrência geral de funções		Aspecto conclusivo - percentual aproximado	
V12	50	21	42%
V 13	35	21	68%
V14	23		52%

## 5. Conclusão

A articulação textual se inscreve, nos sonetos de Augusto dos Anjos, tanto como componente direcionador das relações argumentativas instituídas pelo discurso, quanto como elemento colaborador da demarcação formal do gênero soneto. Os articuladores textuais *e* e *mas* interligam as unidades semânticas que estruturam o discurso, estabelecendo uma rede de configurações hierárquicas, que direcionam ao caminho na construção textual. Ao apresentarem um posicionamento pré-marcado (ainda que não obrigatório) ratificam a disposição formal-discursiva do gênero soneto, garantindo-lhe a peculiar agilidade, na dinâmica do desenvolvimento textual.

O articulador *e* caracterizou-se como o elemento típico do estabelecimento da coesão e da progressão textuais, instituindo conexões entre as unidades semânticas desenvolvidas no texto e adaptando seus valores aos sentidos delineados pela configuração contextual. O deslizamento semântico de *e* demonstra ser motivado a partir da conjugação do fator contextual, substituído pelos elementos *in presencia*, com o fator da disposição discursiva pré-marcada que caracteriza o gênero textual soneto.

O articulador textual *mas* foi identificado especialmente sob as características de instaurador de um conflito na trama discursiva e de demarcador de estrofes sequenciais do soneto. Assim como esse articulador tem a propriedade de redimensionar os sentidos do texto, ao instituir um novo direcionamento ao desfecho do discurso, esse elemento colabora de forma significativa para delimitação formal do soneto.

A função discursiva de contrajunção mostra-se sob a propriedade demarcativa desse elemento, devido a sua recorrência nos versos 5, 9 e, principalmente, 12 dos poemas. Sob o valor de retificação, a função demarcativa do articulador *mas* tem sua relevância prejudicada, em favor de uma organização discursiva que, de certa maneira, revela-se dissonante da estrutura argumentativa pré-marcada do gênero soneto, no molde italiano clássico.

Fica ratificada a importância de reconhecer a segmentação do soneto em versos, como critério para a identificação funcional dos articuladores textuais observados. Visto que a entonação e o ritmo são fatores que influenciam diretamente no significado dessa composição genérica, é de fundamental relevância, por conseguinte, considerá-los como fatores co-participantes na determinação das relações discursivo-argumentativas desempenhadas, nos sonetos do *corpus*, por esses elementos articuladores.

## Referências

ANJOS, Augusto dos. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

CAMPOS, Agostinho de. **Estudos sobre o soneto**. Coimbra: Coimbra Editora, 1936.

CRUZ FILHO. **O soneto**. Rio de Janeiro: Elos Rio, 1961.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Renira Lisboa de Moura. **A forma soneto**. Maceió: Ediufal, 2007.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116.
- \_\_\_\_\_; HERBELE, Viviane M. O conceito de 'estrutura potencial do gênero' de Ruquayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; Désirée MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.
- NEVES, Maria Helena de Moura. O coordenador interfrasal mas – invariâncias e variantes. **Alfa**. São Paulo: 1984, n28. p. 21-42.
- \_\_\_\_\_. O estatuto das chamadas conjunções coordenativas no sistema do português. **Alfa**. São Paulo, nº 29. p. 59-65.
- NÓBREGA, Mello. **Os sonetos do soneto**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 259-290.

PROENÇA, M. Cavalcanti. Nota para um rimário de Augusto dos Anjos. In: COUTINHO, Afrânio; BRAYNER, Sônia (orgs). **Augusto dos Anjos: textos críticos**. Instituto Nacional do livro, 1973. p. 280-293.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, Órris. Elogio de Augusto dos Anjos. In: ANJOS, Augusto dos. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 60-73.

## SEQUÊNCIAS NARRATIVA E DESCRITIVA A SERVIÇO DA ARGUMENTAÇÃO EM CARTAS DE PRESIDÁRIOS

Vanessa Pereira Nogueira (Rede privada)

Júlia Lourenço de Jesus (Rede privada)

**Resumo:** O trabalho com sequências textuais mostra-se bastante relevante diante do objetivo de traçar uma relação estreita entre diferentes segmentos textuais, de modo que seja alcançada uma rede de sentidos. Partindo dessa proposta, este artigo, sob a luz inicial de Adam (1992) e Marquesi (2004), apresenta uma abordagem que envolve a importância das sequências textuais, em especial a narrativa e a descritiva, como estratégia argumentativa no gênero carta de presidiários. A partir da relevância dos trabalhos de Nogueira (2023), que enfocou o uso da narração e da argumentação a serviço da argumentação em comentários on-line, e de Lourenço (2023), que avaliou o papel textual-discursivo da dêixis em cartas de presidiários, observamos como essas sequências cooperam para o propósito comunicativo planejado por seus produtores.

**Palavras-chave:** Sequências textuais; Narração; Descrição; Argumentação; Cartas

### Introdução

Neste texto, buscamos discutir como as sequências textuais narrativa e descritiva podem contribuir para determinado propósito comunicativo em um gênero textual específico. Percebemos, por meio de nossa prática como docentes, que o conceito de tipologias ainda costuma ser visto a partir de um viés que fragmenta o texto em partes menores, sem a intenção primária de analisar a correlação entre elas. Essa preocupação nos levou à proposta deste artigo, sustentado nas reflexões brevemente apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, a Linguística de Texto é fundamental para compreender como os elementos linguísticos se articulam para construir sentidos no discurso (cf. Santos, 2021). Assim, ao entendermos que essa abordagem vai além da análise isolada de palavras ou frases, precisamos levar em conta como as conexões entre diferentes partes do texto contribuem para sua coesão e coerência. Não se trata, portanto, de sublinhar os conectores do texto, tampouco classificá-los na produção dos falantes. É preciso considerar fatores como a progressão temática, a referência e a estrutura textual, oferecendo uma visão aprofundada das estratégias utilizadas pelo autor para engajar o leitor e transmitir a mensagem de forma eficaz. Ao entender esses mecanismos, é possível interpretar mais adequadamente o significado global do texto e avaliar sua eficácia comunicativa.

Se um texto não é um amontoado de ideias e não pode ser avaliado por frases soltas, é preciso que a análise linguística tenha em vista a avaliação da estrutura composicional do texto, a fim de evitar avaliações estanques e desconectadas de seu real propósito comunicativo. Por isso, a proposta de Adam (1992), revisitada por Marquesi (2004) no estudo do descritivo, mostra-se bastante relevante ao defender a validade de “sequências textuais”, pois o texto é visto por sua natureza híbrida e contextual, ou seja, suas partes fluem a partir da intercalação de sequências que, juntas, contribuem para a eficácia comunicativa. A preocupação, portanto, deixa de ser classificar as partes que compõem o texto para uma análise que reconheça o processo de construção das distintas estratégias utilizadas pelo autor, entre elas o uso das sequências, sem hierarquização entre elas.

Somado a isso, destacamos a importância do estudo do gênero, de modo a observar alguns fatores prototípicos de sua conceituação para alcance do propósito comunicativo desejado. A exemplo, Barbalho (2016) analisou o gênero carta do leitor, enquanto Nogueira (2023) se dedicou aos comentários *on-line* e, então, mesmo se tratando de gêneros de expressão pessoal teoricamente mais argumentativos, apresentam características

entre si que ora convergem, ora divergem. Por isso, traçamos uma abordagem que buscasse entender, antes de tudo, o objetivo de determinado gênero textual, com vistas a seu propósito primário, para com isso observar as sequências textuais como estratégias que nesse gênero convergem para determinada argumentação.

Assim, adotamos o gênero cartas de presidiários para a composição desse *corpus* como um compromisso de ampliar o trabalho desenvolvido por Lourenço (2023), que avaliou o papel textual-discursivo nesses textos, suscitando a relevância de uma análise que abordasse a construção de uma orientação argumentativa neste gênero. Nos trechos elencados pela autora, chama a atenção o fato de que as sequências textuais desempenham importante estratégia argumentativa, colaborando para o alcance da empatia do leitor a partir da exposição minuciosa de suas denúncias. Junto a isso, Nogueira (2023) concluiu que a narração e a descrição podem estar a serviço da argumentação, atuando como uma espécie de *continuum* em que ambas são utilizadas de maneira tão íntima que se torna difícil separá-las, já que estão interligadas em prol de uma atribuição valorativa sobre algo.

Então, nosso propósito é fazer um breve percurso teórico sobre as sequências textuais, com foco na estrutura de duas delas, que possa embasar a análise posterior, observando, nas cartas de presidiário, o comportamento da narração e da descrição como categorias de texto não estanques, que convergem para adesão de empatia por parte dos autores e, logo, atenção ao que solicitam.

## **1. Sequências textuais - por uma breve síntese**

Nos estudos da Linguística de Texto, a tipologia textual é um conceito central que busca categorizar os textos a partir de suas características estruturais e funcionais. Sabendo da importância desse tema, bem como de amplas pesquisas já realizadas por diferentes autores, partiremos das contribuições de Adam (1992) e Marquesi (2004), uma vez que a literatura proposta por esses

linguistas converge em muitas questões, considerando, por exemplo, aspectos como a sequência de ações e a organização das ideias.

Segundo Adam (1992), cada texto apresenta uma estrutura prototípica que pode variar conforme o contexto de uso e a intenção comunicativa, mas que mantém um núcleo essencial que caracteriza a “sequência textual”. Essa abordagem é fundamental para entender como diferentes textos se organizam e como as partes se combinam para formar unidades coerentes e coesas. Além disso, o autor defende que as sequências narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal são esquemas textuais memorizados e reconhecidos pelos indivíduos durante a produção e a recepção de textos. Em resumo, Adam (1992, p.28) define sequência como

- (i) uma rede relacional hierárquica em grande medida decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- (ii) uma entidade relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

Essa definição esclarece que um texto, para ser funcional, deve ser entendido a partir do que o autor denomina “rede relacional hierárquica”, pois, embora se trate de uma entidade relativamente autônoma, a conexão entre os elementos que formam as partes dá origem a uma rede de significados. Isso explica a importância da análise da sequência junto ao gênero e ao contexto de circulação, eliminando análises que proponham um estudo a partir de frases soltas.

Em síntese, Adam (1992) propôs um modelo de análise que identifica cinco tipos principais de sequências textuais, que são fundamentais para a estruturação dos textos. Essas sequências não são necessariamente exclusivas em um texto, mas aparecem em combinação em textos reais, sendo úteis para entender como

são estruturados e como diferentes tipos de discurso podem se combinar em textos reais para atender a diferentes propósitos comunicativos. O quadro a seguir apresenta resumidamente a proposta do autor.

Quadro 1: Sequências textuais de Adam (1992 *apud* Nogueira, 2023)

Sequência Descritiva	Sequência Narrativa	Sequência Explicativa	Sequência Argumentativa	Sequência Injuntiva (ou Instrucional)
Foca na caracterização de objetos, pessoas, ambientes, ou situações, enfatizando os detalhes e as qualidades estáticas. Esse tipo é comum em textos descritivos, como relatórios, descrições técnicas, e em partes descritivas de narrativas.	Caracteriza-se por apresentar uma sucessão de eventos ou ações ao longo do tempo. É comum em narrativas, como contos, romances, e reportagens, onde há um encadeamento cronológico dos acontecimentos.	Seu objetivo principal é esclarecer ou explicar uma ideia, conceito ou fenômeno. É comum em textos didáticos, científicos e ensaios, onde há uma necessidade de tornar o conteúdo compreensível para o leitor.	Concentra-se na defesa de um ponto de vista ou na persuasão do leitor. Aparece em textos que buscam convencer o leitor, como ensaios, editoriais, artigos de opinião, e debates.	Destina-se a orientar ou instruir o leitor sobre como realizar uma determinada ação. É típica de manuais, receitas, instruções de uso, e regras de jogos.

A partir dessa proposta, Adam (1992) enfatiza que os textos frequentemente combinam diferentes sequências textuais. Em outras palavras, um texto pode iniciar com uma sequência descritiva e, em seguida, incorporar uma narrativa, para depois trazer uma explicação ou um argumento. Não se trata, assim, de uma operação irracional por parte do usuário da língua, mas de uma estratégia argumentativa utilizada com a intenção de alcançar algum propósito comunicativo, como convencer, explicar, instruir, etc. Por isso, nos é tão cara a contribuição desse autor, uma vez que ele desafia a visão tradicional que categoriza textos inteiros dentro de uma única “tipologia”, propondo uma

análise mais dinâmica que reconhece a multiplicidade e a interação das diferentes sequências dentro de um mesmo texto.

Marquesi (2004), por sua vez, aborda as sequências textuais de maneira que se alinha a teorias da Linguística de Texto e da Análise do Discurso, enfatizando como diferentes tipos de sequências contribuem para a construção de um texto coerente. Embora ela reconheça a classificação geral das tipologias textuais, sua abordagem foca na funcionalidade dessas sequências dentro de um texto.

A partir desse princípio, Marquesi (2004) leva em conta as funções pragmáticas e sociais dos textos, analisando como diferentes tipos de sequências textuais são utilizados para alcançar efeitos específicos na comunicação, considerando o papel do interlocutor, o contexto de produção e a intenção do autor. Assim, embora Marquesi (2001) e Adam (1992) tenham desenvolvimentos teóricos distintos, há uma convergência em suas ideias sobre a não-rigidificação das tipologias textuais, preferindo, por isso, a conceituação “sequências textuais”, tendo em vista a aceitação da complexidade e hibridismo dos textos, como moldes que podem se sobrepor e se combinar entre si.

Em linhas gerais, Marquesi (2004) elenca cinco sequências que podem ser classificadas em narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e injuntiva, cada uma desempenhando um papel específico na construção de textos coerentes. O Quadro 2, observado a seguir, sintetiza a proposta de divisão didática dessas sequências a partir de suas principais características e funções.

Quadro 2: Sequências textuais, segundo Marquesi (2004)

Fonte: A autora

Sequência Textual	Características Principais	Função
<b>Narrativa</b>	- Organização cronológica de eventos - Presença de personagens e ações	Relatar acontecimentos, contar histórias
<b>Descritiva</b>	- Caracterização detalhada de objetos, pessoas ou lugares	Fornecer uma imagem detalhada

	- Foco em aspectos sensoriais, sem progressão temporal	do objeto descrito
<b>Explicativa</b>	- Desenvolvimento de raciocínios lógicos - Uso de conectores explicativos (como "porque", "portanto")	Explicar fenômenos ou conceitos
<b>Argumentativa</b>	- Apresentação de uma tese - Suporte através de argumentos e contra-argumentos	Convencer ou persuadir o leitor
<b>Injuntiva (Instrucional)</b>	-Instruções claras e diretas - Uso de verbos no imperativo	Orientar sobre como realizar algo

A proposta de Marquesi (2004) sobre as sequências textuais apresenta um impacto significativo em pesquisas contemporâneas em Linguística de Texto porque ela oferece uma visão dinâmica e funcional da construção textual, ao enfatizar a interação entre diferentes sequências dentro de um mesmo texto. Essa abordagem, que se alinha às ideias de Adam (1992), reconhece a natureza híbrida dos textos e a importância de considerar as sequências textuais como moldes flexíveis que se adaptam ao contexto comunicativo. Pesquisas posteriores, como as de Barbalho (2016), Castanheira (2020) e Nogueira (2023) foram influenciadas por essa perspectiva, pois valorizam a análise de sequências e gêneros textuais de maneira mais contextualizada, destacando a relevância da intencionalidade e da prática comunicativa na produção textual. A fundamentação teórica de Marquesi (2004), combinada com as abordagens de Santos, Riche e Teixeira (2012), que enfatizam o papel dos conhecimentos textuais, linguísticos e contextuais, continua a orientar investigações que buscam entender a eficácia dos textos como práticas sociais e comunicativas.

Assim, tendo em vista que o caráter híbrido dos textos reflete as sequências combinadas por um propósito argumentativo, tomamos por foco neste artigo a análise de alguns trechos retirados de cartas escritas pelos presidiários durante o período de encarceramento no ano de 2016, analisadas anteriormente por

Lourenço (2023), a partir de algumas considerações de Nogueira (2023) sobre o uso da narração e da descrição a serviço da argumentação.

No que se refere à sequência narrativa, Carranza (1997, *apud* Nogueira, 2023) defende que, ao narrar, os textos também desenvolvem uma argumentação. A representação de uma experiência, seja em primeira ou terceira pessoa, é narrada com base na interpretação de fatos filtrados por valores, ideias e crenças específicas. Concordamos que é crucial conhecer as estratégias argumentativas em textos narrativos, pois a intenção comunicativa faz com que o indivíduo manipule seu discurso, ocultando certos eventos e destacando outros. Isso justifica a conexão intrínseca entre narração e argumentação.

Quanto à sequência descritiva, Marquesi (2004, p.71) identifica funções como: construir o cenário da narrativa; retratar uma personagem; expressar o ponto de vista de alguém; introduzir explicações de ações anteriores; refletir as apreciações e conhecimentos do autor, dentre outras.

As funções apontadas por Marquesi (2004) evidenciam que, em muitos casos, narrar implica descrever e, conseqüentemente, argumentar. Desde o início até o desfecho da narrativa, é possível identificar a expressão de um ponto de vista que reflete as intenções do autor e os elementos que ele deseja destacar ao longo da história, conforme buscaremos observar nos textos analisados neste trabalho.

## **2. Cartas de presidiários**

Seguindo os pressupostos de Marcuschi (2002, p.19), reconhecemos que os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Com isso, entendemos que os sujeitos, para realizarem práticas discursivas recorrem aos gêneros textuais, visando a determinados propósitos comunicativos.

Considerando que a linguagem é construída sócio-historicamente, a partir da relação entre os interlocutores, não podemos dissociar o estudo do texto da compreensão de seu gênero textual. Por isso, à luz da Linguística de Texto (Koch, 2004; Marcuschi, 2008), analisamos, neste artigo, as ferramentas linguísticas, em especial, as sequências textuais, utilizadas pelos presidiários na construção argumentativa de suas cartas, por meio das quais pretendem resolver as suas denúncias e solicitações feitas em seus relatos.

As cartas de presidiários são o único meio legal pelo qual os detentos podem manter contato com o exterior ao cárcere, conforme garantido no inciso XV do referido artigo 41 da LEP (Lei de Execução Penal). Reconhecemos que o propósito comunicativo dos presidiários é pedir uma assistência jurídica, por exemplo a Ministros, à Presidência da República e à Ouvidoria, sobre as situações insalubres no cárcere ou as agressões vivenciadas antes ou durante o período de encarceramento. Para isso, percebemos que os presos recorrem à construção de uma imagem de vítima, enquanto os chefes de segurança e o próprio sistema penitenciário são caracterizados como agressores. Assim, a partir dessa oposição entre vítima e algoz, o preso visa à empatia do seu destinatário para auxiliar em seu pedido.

Lourenço (2023), baseada em autores como Gregório; Cecílio (2006); Barbosa (2005); Dolz; Schneuwly (2011[2004]) e Adam (2022), notou que as cartas de presidiários fazem parte do subgênero carta de reclamação, tendo em vista que os textos apresentam uma temática e estrutura inerente a esse subgênero<sup>1</sup>. Sobre a temática, Lourenço (2023) observa que o enunciador apresenta sua reclamação, junto a argumentos, para, enfim, solicitar — implícita ou explicitamente — uma resolução para seu

---

<sup>1</sup>Apoiados em Marcuschi (2000); Maior (2001); Lourenço (2023), reconhecemos que o gênero textual carta seria uma forma de constelação por apresentar uma estrutura textual básica identificável nos vários formatos de carta (pessoal, resposta, comercial, entre outras), considerados subgêneros.

problema que, geralmente, desrespeita os seus direitos. Já em relação à estrutura, a autora ressalta a presença de uma abertura com o nome do destinatário, em seguida, o presidiário relata o motivo de sua reclamação e/ou solicitação, geralmente, associados a narrações sobre episódios, ocorridos dentro e fora do cárcere, que funcionam como argumentos para justificar a solicitação. No final da carta, o preso reforça seu pedido e fecha o texto com agradecimento e assinatura.

Seguindo os pressupostos de Marquesi; Elias; Cabral (2017), reconhecemos que, para a construção de um plano de texto (cf. Adam, 2008), o enunciador deve recorrer a sequências textuais, indicando, dessa forma, as suas intenções comunicativas para o melhor entendimento do leitor. Para as autoras, as sequências sinalizam a orientação argumentativa do discurso em um dado sentido, revelando ao leitor a intenção do enunciador. Assim, defendemos que a argumentatividade não apenas se inscreve no uso da língua, mas também no modo como esse uso se configura em práticas textuais e comunicativas. (Marquesi; Elias; Cabral, 2017, p.31)

Dolz; Schneuwly (2011[2004]) defendem que as cartas de reclamação apresentam como principal tipologia de texto a argumentativa. No entanto, reconhecemos, que a argumentatividade pode ser construída a partir de sequências tipológicas, além da argumentativa. Silva; Leal (2009), por exemplo, ao analisar cartas de reclamação constataram a necessidade da narração e da descrição para informar, de forma detalhada dano do produto, funcionando como evidências sobre o ocorrido. Lourenço (2023), de forma similar, afirma que, nas cartas de presidiários, os missivistas recorrem às sequências narrativa e descritiva para relatar, minuciosamente, os ocorridos no cárcere, garantindo que o destinatário reconheça seus argumentos como válidos e atenda seu pedido. Com isso, defendemos que a narração e a descrição funcionam como uma estratégia argumentativa, em especial, nas cartas de presidiários, que tem

como intuito construir um plano de texto que visa a alcançar a solicitação dos presidiários.

### **3. Sobre o *corpus* analisado: apresentação e hipóteses**

Neste artigo, selecionamos trechos de duas cartas de presidiários, escritas em 2016, ano em que os enunciadores se encontravam no cárcere. Essas cartas fazem parte do livro *Vozes do Cárcere: ecos da resistência política* (Pires; Freitas, 2018), realizado pela PUC-RIO, de acordo com o Projeto *Cartas do Cárcere*, apresentado pela Ouvidoria Nacional dos Serviços Penais (ONSP) do Departamento Penitenciário Nacional, no âmbito do Projeto BRA/14/001.

Nos treze relatos contidos no livro, os detentos reconhecem que os tratamentos que recebem não estão em conformidade com a Lei de Execução Penal (LEP), a qual estipula que é dever do Estado garantir assistência (material, de saúde, jurídica, educacional e social) aos presos e internados, visando a prevenir a criminalidade e facilitar a reintegração à sociedade. Assim, os presidiários utilizam as cartas — a única forma de comunicação legal que têm — para contatar magistrados e o Presidente da República, que detêm o poder de assegurar os direitos previstos em lei.

Analizamos, qualitativamente, dois trechos que destacam a forma como as sequências descritivas e narrativas são recorridas pelo enunciador como um recurso argumentativo que reforça sua denúncia. Para preservar a integridade dos enunciadores, seus nomes não foram identificados, assim como de seus agressores e o local da penitenciária. Por esse motivo, marcamos tais informações com o símbolo XXX.

Esperamos confirmar a hipótese de que as sequências narrativa e descritiva apresentam uma função argumentativa nas cartas de presidiários. Entendemos que, por meio da narração das situações vividas dentro e fora do cárcere e da descrição de si próprio e da insalubridade da penitenciária, o enunciador argumenta a favor de seu pedido de ajuda.

#### 4. Análise

Na primeira carta selecionada, o missivista recorre ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária para denunciar os atos de um chefe de segurança que, a partir de seu poder no sistema penitenciário, promoveu violência física e psicológica contra o preso. O presidiário relata que já havia pedido transferência do penitenciária, porém não houve uma resposta, confirmando a omissão governamental diante das agressões. A seguir, destacamos o seguinte excerto da carta 1:

Quando cheguei a esta unidade penal XXX já o então chefe de segurança srº XXX ao me receber, logo me disse: “para você é pão e água, canteiro de trabalho, nem pensar”, porém com lutas, humilhações e, muitos, muitos obstáculos, após +/- 8 meses consegui um canteiro de trabalho, porém, não durou muito +/- 3 meses fui desimplantado sem motivo algum, estou no castigo, sem motivo, na verdade por negligência de funcionarios desta unidade, XXX, me afastaram do setor e aqui estou. A +/- 2 meses atrás o chefe de segurança srº XXX, ao me encontrar nas dependências da unidade, diante de presos xingou-me, defamou-me, ameaçou-me, caluniou-me e, chamou-me de cagueta em frente outros presos estes que fazem parte da facção “P.C.C”, onde pediram explicações a respeito.<sup>2</sup>

Reconhecemos, neste exemplo, a predominância da sequência narrativa, evidente no relato de acontecimentos em uma determinada ordem cronológica e com a presença de personagens e ações. A princípio, destacamos o uso de verbos de ação — “caluniou-me”, “xingou-me”, “ameaçou-me” — característica coerente com essa sequência. Essa escolha enfatiza as ações realizadas pelo chefe de segurança contra o missivista. A associação do segurança como agente dessas ações auxilia na caracterização deste como um agressor, enquanto o preso constrói

---

<sup>2</sup> Mantivemos a grafia original das cartas, como consta no corpus.

sua imagem de vítima. Dessa forma, constatamos que a escolha pela narração é uma estratégia argumentativa que visa a corroborar o argumento do enunciador de que está sofrendo agressões por parte de uma pessoa que se vale de sua posição hierárquica.

Além disso, é evidente a escolha por marcadores temporais que constroem a linearidade cronológica da narração. Ao longo do texto, o missivista faz uso de expressões como “após +/- 8 meses”, “a +/- 3 meses” e “a +/- 2 meses atrás” para especificar, com mais detalhes, os momentos em que ocorreram os episódios narrados, o que está de acordo com a sequência tipológica. Consideramos que esse detalhamento temporal contribuiu não só com a construção da sequência narrativa, mas também com a argumentatividade do texto, pois os marcadores temporais garantem uma verossimilhança para o relato. Dessa forma, ao priorizar essas informações, o enunciador busca convencer seu destinatário de que seus relatos são, de fato, verdadeiros, o que auxiliaria no seu pedido de transferência por bom comportamento.

Apesar de sobressair quantitativamente a narração, este trecho também evidencia que a descrição é uma estratégia funcional na defesa do ponto de vista adotado, como em “com lutas, humilhações e, muitos, muitos obstáculos”. Nesse excerto, percebemos a intenção de caracterizar a luta enfrentada pelo preso, que conseguiu demarcar seu espaço de trabalho a partir de expressivo sofrimento. Ressaltamos, inclusive, a repetição do intensificador “muitos”, para enfatizar que o discurso inicial feito pelo chefe de segurança foi arduamente confrontado, buscando em seu argumento alcançar empatia e sensibilidade do leitor.

Na segunda carta, o enunciador, em nome de todos os presos, destina seu relato ao Presidente do Supremo Tribunal Federal, Ricardo Levandowski para denunciar os casos de negligência e omissão de socorro vividos por eles, sendo, muitas vezes, tratados de forma animalizada, como exemplificado no seguinte excerto da carta 2:

Por omissão de socorro só no ano de 2015, não temos dentistas na unidade e nem medicamentos á onde estamos sofrendo dia e noite com dor de dente e não temos psicologo nem psiquiatra na unidade, á onde quando um reeducando chega á demonstrar algum problema psicologico devido as opressões da unidade. E por falta desses profissionais acaba comentendo suicídio, fora as agressões físicas e verbais, á alimentação é precária á onde já veio e vem acontecendo de estarmos achando pedras e pedaços de ferro na comida, e quando vamos reclamar o que escutamos é o seguinte, si quizer é essa que tem, vivemos em celas inadequadas, pois não temos ventanas na cela ou seja, aberturas no fundo para o ar circular. E aqui sendo norte o calor é sobre natural. Não temos água potável, pois á água que é fornecida para nois, é puro calcário, e isso vem calsando vários problemas renais e estomacais em nois, si pedir á secretaria de saúde para fazer uma análise da agua, o senhor pode ter certeza que vai dar imprópria para consumo e si medir á temperatura das celas pode ter certeza que vai dar acima do normal, e fora o excesso de execução que vem sendo cometido nessa comarca, pois temos vários reeducando no direito de seme aberto, mais continua no fechado.

A construção do argumento de que os presidiários estão vivendo em situações sub-humanas é construída principalmente a partir de um destaque dado à descrição das celas onde vivem e da alimentação que recebem. Pela quantidade extensa de trechos descritivos nessa carta, é válido destacar que Adam (2008, *apud* Nogueira, 2023) entende a organização das proposições nesse tipo de sequência não por simples organização linear, mas elaborada estrategicamente conforme o propósito comunicativo em questão. Por isso, percebemos que há diversos traços descritivos espalhados em outras sequências presentes no texto, até mesmo de modo repetitivo, por vezes, na intenção de esclarecer, em meio à narração, as características desumanas vividas naquele ambiente.

De início, o missivista aponta que já encontraram pedras e pedaços de ferro na comida, além de terem que consumir uma água não potável, o que reforça a imagem de que os presos são vítimas de um descaso por parte dos órgãos responsáveis que

oferecem uma alimentação imprópria para o consumo — um tratamento que fere os Direitos Humanos.

O enunciador também destaca o caso da temperatura das celas que está acima do normal, sendo essa descrição essencial para a visualização do destinatário, que pode conceber mais nitidamente transtornos vividos pelos presos, podendo se colocar no lugar deles, funcionando, dessa forma, como uma estratégia argumentativa que visa ao convencimento do destinatário. Junto a esses detalhes, o enunciador ainda pede que a secretaria de saúde vá até a penitenciária para analisar a situação das celas que não comportam a quantidade excessiva de presos. Ao pedir que a secretaria de saúde faça uma análise da água e da temperatura das celas, o enunciador recorre a uma análise de especialista — geralmente reconhecido devido 94 à legitimidade do seu conhecimento científico — para confirmar seus apontamentos sobre as condições hostis dentro do cárcere (Lourenço, 2023, p.93).

A partir desses exemplos, destacamos a pertinência da análise das sequências narrativa e descritiva como ferramentas fundamentais para a compreensão do plano de texto por meio do qual o enunciador nos conduz, a fim de garantir uma argumentatividade que visa ao convencimento de seu interlocutor.

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos analisar de que forma as sequências textuais narrativa e descritiva contribuem para a orientação argumentativa em um determinado gênero textual. Para isso, investigamos essas sequências textuais em duas cartas de presidiários, nas quais os missivistas denunciam o ambiente insalubre e as situações de agressão física e psicológica dentro do cárcere, a fim de convencer seu destinatário (magistérios, presidente, juízes, ministros) a aprovar sua solicitação ou denúncia.

Apoiadas em Adam (2008) e Marquesi (2004), confirmamos que o texto apresenta uma intercalação de sequências, ou seja,

pode haver a predominância de uma das sequências textuais, contudo ainda é perceptível uma natureza híbrida no que se refere à tipologia. Isso fica perceptível em nossa análise, ao nos depararmos com sequências narrativa e descritiva em grande parte do texto, mesmo se tratando de uma carta de reclamação, cuja tipologia principal é considerada, geralmente, a argumentativa (Dolz; Schneuwly (2011[2004])). Além disso, conforme Marquesi (2004), confirmamos que as sequências textuais precisam ser analisadas considerando suas funções pragmáticas e sociais que vão diferir a depender do gênero textual e, conseqüentemente, de seu propósito comunicativo.

Constatamos, ainda, que a narração e a descrição são sequências primordiais ao discurso, funcionando como uma estratégia argumentativa de convencimento do destinatário, conforme também foi observado por Silva; Leal (2009) e Lourenço (2023). Nas cartas de presidiários, os enunciadores narram as situações de agressões vividas dentro e fora do presidiário, além de descreverem as situações insalubres vividas por eles, o que reforça uma imagem de vítima diante dos ocorridos e auxilia na construção de um projeto de dizer que visa ao convencimento do destinatário referente às solicitações.

## **Referências**

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Lausanne: Nathan, 1992.

ADAM, J.M. **A noção de texto**. Natal: EDUFRN, 2022.

BARBALHO, C. G da S. **Processos referenciais nominais no gênero carta do leitor: análise e propostas de atividade**. 2016. 111f. Mestrado Profissional em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

CASTANHEIRA, D. **Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional.** 255 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011 [2004].

GREGÓRIO, R.M.; CECÍLIO, S.R. Carta de reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas. **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina**, n. 9/2, p. 69-88, dez. 2006.

KOCH, I.V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004].

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MAIOR, A.C.S. O gênero carta: variedade, uso e estrutura. **Ao pé da letra**, 3.2, p.-1-13, 2001.

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

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUESI, S.; ELIAS, V.; CABRAL, A. L. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, Sueli; PAULIUKONIS, Aparecida; ELIAS, Vanda. **Linguística textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

PIRES, T.; FREITAS, F. (orgs.). **Vozes do cárcere: ecos da resistência.** Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. Disponível em: [https://www.jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2019/02/Vozes\\_do\\_car\\_ece.pdf](https://www.jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2019/02/Vozes_do_car_ece.pdf)

LOURENÇO, J. J. **Construção do Eu e do Outro: o papel textual-discursivo da dêixis de pessoa em cartas de presidiários.** 106f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NOGUEIRA, Vanessa Pereira. **Uso da descrição e narração em comentários on-line**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, L; LEAL, F. Caracterizando o gênero carta de reclamação. [s.l: s.n]. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12\\_07.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf). Acesso em: 31/08/2024

SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. 1-20, 2021.

## LETRAMENTO ACADÊMICO E LINGUÍSTICA TEXTUAL: O GÊNERO RESENHA EM FOCO

Thalita Cristina Souza Cruz (UNIRIO)  
Letícia Gomes Tinoco Gonçalves (UFRJ)

**Resumo:** o presente capítulo apresenta duas pesquisas que focam no gênero resenha – uma com mais destaque para ela enquanto gênero acadêmico, a outra nas suas características linguístico-textuais e no seu processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas partem do referencial teórico do estudo de gêneros textuais-discursivos e da Linguística textual, apontando para a importância do debate dessas áreas para compreendermos, enquanto pesquisadores e professores, as dificuldades dos alunos de graduação na produção na esfera acadêmico-científica e sua relação com o ensino de gêneros nos níveis anteriores de ensino. Para isso, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada com alunos de graduação da área de Humanidades de duas universidades do Rio de Janeiro a respeito do uso da resenha enquanto gênero de trabalho e estudo na esfera acadêmica, a fim de mostrar as dificuldades apresentadas pelos próprios graduandos na produção deste gênero e como pode-se preparar os alunos para outros gêneros acadêmicos, sobretudo pelas características resumitivas e argumentativas da resenha, ao focar no ensino da resenha como um “gênero de entrada” para a argumentação, na perspectiva dos gêneros textuais-discursivos, mostrando, assim, a produtividade de tal abordagem para o estudo da leitura e da escrita em seus diversos níveis.

**Palavras-chave:** Letramento Acadêmico; Linguística Textual; Gênero Resenha

### Introdução

A reflexão apresentada neste capítulo é resultado de duas pesquisas realizadas no GPLINT – Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (UFRJ/CNPq) – ambas orientadas pela

professora Leonor Werneck dos Santos – e que tem como objetivo central apontar a relação entre a Linguística Textual e os Estudos do Gênero, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa no meio acadêmico.

O foco na resenha enquanto gênero acadêmico justifica-se tanto pelos relatos de professores acerca das dificuldades dos graduandos no que tange à leitura e à escrita, quanto do relato dos próprios alunos a respeito do tema. Professores universitários apontam a dificuldade de seus alunos, sobretudo os ingressantes, em: i) identificar diferenças conceituais entre teorias; ii) compreender e analisar dados em um artigo científico; ou, ainda, iii) apreender os argumentos centrais de uma determinada vertente teórica. Os alunos, quando falam das suas dificuldades, apontam problemas para compreender o que o professor solicita quando pede a produção de determinado gênero e, quando a compreende, apresentam dificuldades de produzi-lo, devido a inseguranças com relação a suas capacidades de escrita – ou mesmo para questionar a teoria apresentada ou discutida. Relatam também dificuldades com os termos, procedimentos e mesmo as normas acadêmicas. Todas essas habilidades relacionam-se, na nossa concepção, ao desenvolvimento de uma capacidade leitora crítica e a compreensão do funcionamento dos gêneros.

O tema tornou-se recorrente nos estudos da linguagem, sobretudo a partir da perspectiva do *Letramento Acadêmico*, o que se pode notar pelo aumento expressivo de publicações sobre o assunto: segundo Bueno (2021), de 3 publicações disponíveis na plataforma *Scielo* em 2006, a média anual salta para 10 em 2015 e 23 em 2019. Uma breve busca realizada para este capítulo retornou 34 artigos indexados pelo tema na mesma plataforma, o que demonstra a atualidade da questão<sup>1</sup>. Alguns estudiosos têm

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada em 23/08/2024 on-line, através do link <https://search.scielo.org/?q=letramento+acad%C3%AAmico&lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&q=%22letramento+acad%C3%AAmico%22&lang=en&page=1&q=%22letramento+acad%C3%AAmico%22&lang=en&page=1>.

relacionado essas dificuldades a uma prática de escrita “voltada para passar no Enem”, característica do atual Ensino Médio, que cria nos alunos uma concepção de texto desvinculado de suas práticas/funções sociais (FISCHER; HORCHSPRUNG, 2017; NEVES, 2019; SOUZA; BASSETTO, 2013).

Conhecer os gêneros acadêmicos torna-se, portanto, elemento fundamental para o sucesso universitário desses alunos, o que torna o diagnóstico, estudo e a proposição de ferramentas para estes alunos elementos de inclusão, permitindo aos graduandos que desenvolvam seu lugar de autoria (FISCHER e HOCHSPRUNG, 2018), ampliando, assim, suas possibilidades de sucesso acadêmico, seja como aluno, como futuro pesquisador ou, no caso de alunos de licenciatura, contribuindo para seu futuro papel de professor (Fischer e Hochsprung, 2018; Souza e Basseto, 2013; Kleiman, 2008; Fiad, 2007). Trata-se, de “um trabalho que pode ampliar o poder de agir do aluno no meio acadêmico, sendo, por isso, de importância capital na formação discente e docente. Nesse sentido, constitui-se também em uma temática muito pertinente para as pesquisas científicas” (Bueno, 2021, p. 8).

Partindo-se deste cenário, neste capítulo, focaremos no ensino de gêneros acadêmicos associando-o ao ensino focado no texto, compreendendo este como uma materialidade linguístico-discursiva e de natureza sócio-histórico-cultural e sociocognitiva, como vem sendo apontado pelos estudos recentes em Linguística Aplicada, sobretudo aqueles realizados por Santos (2021,2012; Santos e Lebler, 2021; Souza-Cruz e Santos, 2023). Para isso, abrimos o capítulo com uma reflexão sobre o ensino de gêneros acadêmicos e, na sequência, apresentamos alguns dados sobre as dificuldades desses alunos colhida em uma das pesquisas anteriores (Souza-Cruz, 2023); por fim, apresentaremos algumas considerações finais relacionando as abordagens. na sequência, para finalizar, trazemos alguns apontamentos teóricos sobre o tema.

## 1. Letramento acadêmico como elemento de inclusão social

A noção de “letramento” desenvolveu-se no Brasil, sobretudo nos estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Segundo Kleiman (1995) e Soares (1998), esse conceito surge pela necessidade de se demarcar um campo que compreende que o desenvolvimento da escrita, embora passe por um processo inicial de aprendizagem da língua em si, pode se concretizar em múltiplos eventos e que as características destes eventos influenciam seu desenvolvimento e a maneira como são apreendidas pelos participantes da cena enunciativa. E, apesar das diferentes abordagens que se desenvolveram, o ponto comum entre elas é a “estreita relação com o conceito de alfabetização e, de certa forma, um contraponto com o conceito e alfabetização” (Soares, 1998, p. 61).

A vertente sociocultural dos estudos do letramento, paradigma adotado nesta pesquisa, denomina uma abordagem qualitativa dos eventos de linguagem, que podem ser múltiplos, mas que são sempre compreendidas como

ocasião em que são produzidas e reproduzidas as relações de poder que permeiam os usos da língua escrita nas sociedades contemporâneas. Quanto mais afastado do poder, mais invisíveis vão se tornando as práticas de letramento das comunidades contemporâneas que, às margens dos centros letrados onde atuam as instituições detentoras do poder, precisam interagir com os representantes dessas instituições letradas, particularmente as burocráticas, por questões de sobrevivência (Vianna et al., 2016, p. 28).

Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativo-interpretativista que compreende que as diversas maneiras de conceber e interpretar o mundo se dá por meio das lentes das quais dispomos, impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos – dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade.

Na vertente sócio-histórica, os questionamentos se voltam para a forma como os sujeitos constroem significados nessas práticas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que não acredita que a língua (ou mesmo a linguagem) resida simplesmente na mente das pessoas, ou que deva ser compreendida como um mero “conjunto de habilidades” desenvolvidas a priori, mas como uma atividade humana de natureza social e que acontece na relação interpessoal.

A análise das produções dos estudantes de graduação a partir desta noção permite-nos analisar as interações destes sujeitos com sua escrita, com a própria situação de produção e o próprio resultado da escrita – o texto em si. Relaciona-se também com uma abordagem compatível com a Linguística Textual e o estudo dos gêneros.

No que tange à relação entre texto, gênero e letramento acadêmico, alguns autores têm discutido aspectos importantes da relação entre o (des)conhecimento do funcionamento desses gêneros e as dificuldades de se obter sucesso na escrita universitária (Bueno, 2021; Sousa e Basseto, 2013; Kleiman, 2008; Rodrigues et al., 2017; Fiad, 2017), relacionando tais dificuldades às mudanças sociais vividas pela universidade no início deste século, sobretudo na forma de ingresso destes alunos via Enem, cujo letramento escolar anterior tem se mostrado insuficiente para as atividades de leitura e escrita características do meio acadêmico. Estes autores advogam em favor de atividades voltadas para o Letramento Acadêmico – práticas de uso da linguagem, sobretudo do texto escrito, características da comunidade acadêmica e fundamentais para o desenvolvimento das atividades no ambiente universitário – como uma ação de diminuição das desigualdades sociais que se materializam nestes espaços e para o qual as universidades (sobretudo as públicas) ainda não se mostram preparadas.

Segundo Kleiman (2006, p. 420) o estudo dos gêneros acadêmicos no Brasil deve levar em consideração, também, o perfil universitário no Brasil e na América Latina como um todo, uma vez que a “elite letrada usou a escrita como instrumento de concentração de poder e de manutenção das hierarquias sociais, negando aos mais pobres e mais fracos o acesso aos locais onde a

escrita era produzida, consumida, ensinada”. Assim, a entrada de alunos de classes mais baixas na Universidade traz consigo as dicotomias, exclusões e problemáticas sociais que se materializam, dentre outros fatores, na sua produção escrita. A autora ressalta a importância de as interações acadêmicas levarem em consideração quem é o público-alvo com o qual os formadores estão lidando nos contextos formativos, pois é nessas interações que o aluno se filia a certas ideologias ou discursos profissionais:

Na interação, o sujeito pode se posicionar como um agente, isto é, como um sujeito que atua autonomamente, num jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, ou pode posicionar-se subalternamente, num jogo de conformidade e submissão, na sua orientação às práticas culturais dos grupos dominantes. (Kleiman, 2006, p. 420)

Fiad (2017) também ressalta o papel limitador que a escrita pode ter, sobretudo no meio acadêmico, na medida em que tal prática constitui-se não apenas como elemento de avaliação como também de valoração, pois é através da produção dos diversos gêneros que são avaliados por seus pares e mesmo por seus professores. Segundo a autora, pensar o ensino da escrita acadêmica só tem sentido se o texto for concebido em seus aspectos socio-interativos e se a escrita não for concebida como uma habilidade “transparente e simplificada que pode ser ensinada de forma desvinculada do seu valor social no mundo acadêmico” (Fiad, 2017, p.95). Trata-se, portanto, de uma concepção de letramento que não se constitui em mais uma barreira para a inclusão social, mas que, pelo contrário, fortalece os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

## **2. Gêneros textuais-discursivos e letramento acadêmico**

Embora a Teoria dos Gêneros tenha sua primeira classificação na tríade aristotélica, o estudo centrado no gênero textual-

discursivo assume centralidade na contemporaneidade, sobretudo com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Partindo-se da perspectiva bakhtiniana de gênero, diversos autores apontam a importância de um ensino com foco no gênero e sua relação com o desenvolvimento da noção de texto em uma perspectiva histórico-cultural e sociocognitiva (Marcuschi, 2005, 2010; Santos, 2009; Koch, 2010, dentre outros). Trata-se de uma abordagem que define o gênero e seu funcionamento a partir da natureza histórica e dialógica da linguagem e que entende o ato de linguagem como uma atividade social, um ato comunicacional marcado pelo processo de alteridade, pois é a partir da relação com o outro que me constituo, por meio da linguagem, como um sujeito (Bakhtin, 1997). O texto é o lugar privilegiado deste encontro.

No interior da teoria bakhtiniana, portanto, a noção de gênero refere-se a “tipos relativamente estáveis de enunciados”, entendendo-se, “relativamente estáveis” não a partir do estabelecimento ou da centralidade da forma, mas, sim, enquanto práticas situadas de linguagem, que ocorrem em contextos específicos e que respondem às demandas específicas destes contextos. E justamente por sua versatilidade e por sua necessidade de adaptação aos diversos contextos, os gêneros estão sempre mudando para responder às diferentes necessidades – característica que torna difícil tanto sua identificação quanto sua classificação.

Para Bakhtin (1997), a dialogicidade é fundamental, pois todos os enunciados são inseridos em um contexto social específico, refletindo e moldando as relações sociais. Marcuschi endossa essa visão ao enfatizar a flexibilidade e a adaptabilidade dos gêneros textuais, afirmando que

É esta possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez e se acha perfeitamente de acordo com Miller (1984:151), que considera o gênero como "ação social", lembrando que uma definição retoricamente correta de gênero "não deve centrar-se na substância

nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizar-se". (Marcuschi, 2008, p. 13)

Em seu aspecto sociocognitivo, Marcuschi enfatiza a natureza do gênero enquanto esquemas mentais e sociais que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos textos. O autor argumenta que a classificação dos gêneros deve ser funcional e contextual, não rígida, permitindo que os gêneros se transformem conforme as necessidades comunicativas. Nesse sentido, Marcuschi vê os gêneros textuais como "instrumentos de ação social corporificadas de modo particular na linguagem" (2005, p. 18), utilizados para alcançar objetivos específicos em situações comunicativas concretas.

Importante ressaltar, no entanto, que isso não significa que os gêneros não respondam a certa formalização, mas que precisamos entender que sua natureza responde a critérios sociais e linguísticos, internos e externos à língua (e ao próprio sujeito); uma perspectiva dos gêneros dinâmica, sociointerativa, focada nos processos que fazem os gêneros abordados funcionar.

Basicamente, o gênero pode ser entendido como resultado de três dimensões constitutivas: i) o conteúdo ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados em uma esfera discursiva e suas realidades socioculturais; ii) o estilo verbal, entendendo-se estilo os elementos de expressão verbal socialmente validados para determinados gêneros – seleção lexical, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; iii) a construção composicional, intimamente relacionada aos aspectos formais do texto – relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores (cf. Filho e Torga, 2011).

Para Bazerman (1994) os gêneros podem ser descritos como "rotinas do dia a dia". O autor retoma a relação entre os gêneros e sua dimensão retórica, apontando, definindo-os como respostas a

situações recorrentes consolidando-se como convenções sociais que orientam a produção textual. O autor enfatiza o propósito comunicativo, destacando a relação entre os gêneros textuais e as práticas discursivas de diferentes comunidades. Para ele, os gêneros são ferramentas que permitem a realização de ações sociais específicas, moldando a produção textual conforme as expectativas e normas de cada contexto discursivo.

Em suma, trata-se de fenômenos complexos e dinâmicos, moldados por práticas sociais e interações comunicativas. Eles refletem as necessidades e os objetivos dos interlocutores em contextos específicos, funcionando como mediadores das relações sociais e culturais. A análise desses gêneros sob a perspectiva da Linguística de Texto, conforme as contribuições de Bakhtin, Marcuschi e Bazerman, nos permite entender melhor os processos de produção e interpretação dos textos, destacando a importância dos gêneros na comunicação humana.

Assim, quando falamos no ensino-aprendizagem do gênero, estamos falando em observar os processos linguístico-textuais (des)conhecidos por seus autores (no caso da escrita) e como este (des)conhecimento permite ou limita seu funcionamento em determinados contextos. O contexto, portanto, não é mais um elemento a ser analisado, mas o elemento fundamental para a classificação, funcionamento e produção do texto.

No caso dos chamados “gêneros acadêmico-científicos” – termo utilizado para se referir aos gêneros – orais ou escritos – que circulam no meio acadêmico-científico” (Fischer & Hochsprung, 2018), referimo-nos aos gêneros que definem e estruturam as práticas sociais e discursivas dessa comunidade. As pesquisas em torno desses gêneros têm defendido a urgente necessidade do ensino dos gêneros acadêmicos de maneira sistemática, enfatizando critérios relacionados a sua organização formal, mas, sobretudo, seu funcionamento e função. Estes autores têm demonstrado que, embora o avanço observado no ensino básico no que tange o ensino de gêneros e a centralidade do texto – materializada nos PCNs e na BNCC – ainda se observa

certa concentração em algumas esferas. Santos (2009) relaciona tal concentração à dificuldade ainda percebida pelo professor a respeito das teorias sobre o funcionamento do texto – muitas vezes esbarrando em seu próprio letramento.

Some-se a isso o fato de que, nos últimos anos do Ensino Médio, a grande preocupação da produção textual voltar-se quase exclusivamente para o treino do texto dissertativo, sobretudo a “redação modelo Enem”, resultando no fato de que, embora os alunos do ensino básico tenham contato com gêneros diversos e diversas tipologias textuais, sua compreensão do que vem a ser um gênero argumentativo pode estar, na verdade, engessado pelo sistema de entrada na universidade. Se observado do ângulo adequado, este pode ser tanto um elemento de explicação para o baixo desempenho nos gêneros acadêmicos como um pontapé para seu ensino.

Perna et al. (2017) enfatizam justamente este *gap* existente entre os gêneros estudados no percurso escolar e os gêneros fundamentais no meio acadêmico, mostrando que, embora haja avanço, muitos alunos adentram o meio acadêmico sem conhecer suas principais manifestações linguístico-textuais.

Os resultados das pesquisas sobre o tema convergem com relação aos elementos considerados fundamentais por eles. Assim como nos dados que mostraremos aqui, Sousa e Basseto (2013) apontam, a partir de relatos obtidos pelas autoras, que os alunos buscam treinamento para a produção destes gêneros e que cobram formação para tal e que sentem que, frequentemente, lhes é cobrado dos alunos algo que não lhes é ensinado, tendo que aprender por si, copiar um modelo ou fazer qualquer outra coisa que configure o gênero em questão. As autoras apontam, inclusive, que a academia tende a valorizar o “esforço pessoal” dos alunos, o que, para autoras, amplia um sistema já excludente, que faz com que apenas aquele aluno autônomo e com certo “perfil” de pesquisador se destaque e que faz com que a universidade se exima da responsabilidade de formá-los, limitando sua participação e expectativa.

Outro elemento comumente apontado é a dificuldade com a linguagem científica e sua estrutura. Os dados demonstram que a falta de contato com a linguagem acadêmica faz com que os alunos, mais do que terem dificuldade na produção de tais gêneros, sintam-se excluídos daquela comunidade (Paul et al,2021; Wright et al, 2021). Fischer e Hochsprung (2018) demonstram, segundo as autoras, a relação entre dificuldades com a produção do gênero acadêmico e uma possível “destruição da afeição” pelo próprio assunto em questão.

Outra dificuldade que sempre aparece relaciona-se ao que Sousa e Basseto (2013) categoriza como “dificuldade com o gênero acadêmico” que, em geral, refere-se a questões ligadas à forma do texto - e não com o engajamento. A esse respeito, outros estudos enfatizam que, na academia, o conhecimento a respeito do gênero é fundamental pois é através do domínio das informações contidas nestes textos que os alunos assumem posicionamento crítico, dando respaldo teórico-científico para sua atuação também pela escrita. Também Alves e Moura (2016, p. 78) apontam essa “imaturidade” dos graduandos com relação ao seu papel de autoria e apontam certo desconforto dos alunos ao “dialogar com vozes e os discursos dos outros, bem como situar-se como autor do próprio discurso”.

Segundo Motta-Roth (2005), a compreensão leitora e crítica no contexto universitário deve ser ainda mais desenvolvida, pois é a partir das teorias e pontos de vistas apresentados acerca dos temas tratados em cada curso que o aluno se desenvolverá enquanto profissional. Para ela, as dificuldades com relação à produção destes gêneros são de diversas ordens e vão desde a compreensão da forma canônica do texto até o domínio dos elementos de organização textual e as normas gramaticais da língua.

Na maioria das vezes, subsiste ainda a crença de que há uma capacidade geral para a escrita que, se bem desenvolvida, nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie. Outras vezes, acredita-se que o mero ensino da organização global

mais comum do gênero seria suficiente para fazer o aluno chegar a um texto adequado à situação, a seus destinatários e a seus objetivos (Motta-Roth, 2005, p.13).

É também por meio da escrita que se avalia, se financia ou se rejeita uma pesquisa. Gere (2019) aponta que os gêneros acadêmicos – ao menos os escritos – exigem do graduando as habilidades de compreender as teorias apresentadas, retomar seus principais pontos e posicionar-se perante elas – seja a favor ou contra. Pesquisar fontes, identificar argumentos e resumi-los são alguns dos elementos anteriores à escrita do texto em si que fazem parte do cotidiano dos graduandos. Dito de outra forma, para além de conhecer os discursos, o graduando precisa conhecer também as práticas que compõem o cotidiano acadêmico, que circulam por meio de gêneros socialmente consolidados e que exercem funções específicas na cena acadêmica. Nesse sentido, o conhecimento acerca do funcionamento dos gêneros acadêmicos, em seus aspectos retórico, discursivo, estrutural, pragmático, é fundamental para a construção do sujeito acadêmico e do futuro professor, de maneira não dicotômica. No caso do curso de licenciatura, podemos lembrar que devemos nos lembrar que estamos diante de professores em formação e que a prática da escrita e da leitura crítica são também fonte de conhecimento para os futuros professores.

Como pode se observar, a questão do letramento acadêmico envolve diversas facetas, configurando a pesquisa sobre o ensino de gêneros acadêmicos uma pesquisa multifacetada e complexa. Na pesquisa aqui apresentada, alguns gêneros foram escolhidos como material de pesquisa: o resumo e a resenha.

### **3. Linguística textual e o ensino de gêneros acadêmicos**

A Linguística textual surge como um campo da linguística que ultrapassa a análise tradicional de frases isoladas, considerando o texto em sua totalidade: leva em conta fatores

como a coesão e a coerência, focaliza a compreensão e a produção de textos em suas mais variadas formas e privilegia o texto como unidade fundamental de comunicação. Dessa forma, esse campo teórico se diferencia das gramáticas tradicionais ao concentrar-se no texto como uma unidade de sentido, e não apenas como uma sequência de frases. Segundo Koch (2004), o texto funciona como uma ocorrência comunicativa, socialmente situada, que é caracterizada pela coerência e coesão. Essa perspectiva sublinha a importância das relações internas (coerência e coesão) e externas (contexto) que determinam a unidade e o sentido de um texto. Complementando a ideia da totalidade, para Koch e Elias (2009), ainda, a análise do texto deve considerar a existências de outros,

Todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer. (KOCH; ELIAS, 2009, p.5)

Marcuschi (2008) amplia essa perspectiva ao considerar o texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (Marcuschi, 2008, p. 72). O autor enfatiza que os textos são produtos dinâmicos da atividade discursiva e que o sentido textual não está apenas nos elementos linguísticos, mas na interação entre os participantes do processo comunicativo e nos contextos reais de uso e nos acordos de sentido entre os participantes. Marcuschi argumenta que “a compreensão de texto não se dá como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras.” (Marcuschi, 2008, p. 234) e que “a compreensão de texto é um processo cognitivo.” (Marcuschi, 2008, p. 239).. Assim, o texto é visto como um produto da atividade discursiva, em que fatores antropológicos, psicológicos, cognitivos, sociais e culturais desempenham um papel crucial, proporcionando uma visão integrada de coesão, coerência e da contextualização fundamental

para a Linguística de Texto, pois permite compreender como os textos funcionam como instrumentos de comunicação e como eles são percebidos e interpretados pelos leitores.

A aplicação dos princípios da Linguística de Texto pode transformar significativamente o ensino de Língua Portuguesa, movendo o foco da análise fragmentada para uma abordagem integrada e contextualizada do texto. Dessa forma, o processo de leitura e escrita passa a ser mais consciente, permitindo que os alunos, além de desenvolverem competências linguísticas, participem ativa e criticamente da sociedade. Considerando essa perspectiva, Mônica Cavalcante defende a ideia de que, para que o ensino de leitura e escrita seja eficaz, é essencial considerar o texto como um todo, levando em conta as condições de produção e recepção. A autora sugere que "os textos em sala de aula devem ser explorados em suas dimensões contextuais, culturais e históricas, permitindo que os alunos percebam as diferentes vozes e perspectivas que neles se manifestam" (Cavalcante 2011, p. 88).

Luiz Carlos Travaglia, complementando essa perspectiva, defende que o trabalho com a coesão e a coerência no ensino de Língua Portuguesa é fundamental para a compreensão mais profunda dos textos e para a produção textual eficaz. Travaglia (2006) destaca que o ensino da gramática deve estar integrado à análise textual, pois somente assim os alunos podem compreender como as estruturas linguísticas funcionam em contextos reais de comunicação. Ou seja: o ensino da gramática de forma isolada, desconectada dos textos, não é suficiente para o desenvolvimento de competências linguísticas plenas. Portanto, a Linguística de Texto, ao integrar a análise textual com o ensino de gramática e a prática de leitura e escrita, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais completa da língua em uso. Essa abordagem facilita o aprendizado ao tornar o ensino mais significativo e contextualizado, refletindo as práticas reais de comunicação que os alunos encontram fora da escola.

As unidades textuais e as relações de sentido na construção da coesão e coerência dos textos acadêmicos também são um

importante componente no ambiente escolar. De acordo com Marcuschi (2002), o domínio dessas estruturas é essencial para que os estudantes consigam produzir textos claros e bem organizados, alinhados às expectativas dos diferentes gêneros acadêmicos. O autor enfatiza que a análise textual deve ir além da superfície, explorando as interações entre as partes do texto que garantem sua unidade e inteligibilidade. Um trabalho que, se feito da forma adequada no Ensino Básico - ou mesmo quando retomado no Ensino Superior - pode garantir uma produção textual mais contextualizada e eficiente.

Somando-se a isso, Koch (2010) complementa esse ideal teórico ao abordar a dimensão sociocognitiva da análise textual. Ela defende que o ensino de gêneros acadêmicos deve considerar não apenas os aspectos formais da linguagem, mas também as práticas sociais envolvidas na produção e interpretação dos textos. Para a autora, a compreensão dos gêneros acadêmicos passa pela identificação das funções comunicativas específicas de cada gênero e pela contextualização de seu uso nas diversas situações acadêmicas. Essa abordagem permite que os alunos entendam a finalidade e a adequação dos diferentes gêneros, desenvolvendo competências para utilizá-los de forma eficaz.

Cavalcante (2015) também contribui com a perspectiva didática do ensino de textos, propondo estratégias pedagógicas que integram a análise textual com a prática de produção. Cavalcante enfatiza a importância de atividades que promovam a reflexão sobre as características dos gêneros acadêmicos, facilitando a internalização das normas e convenções específicas de cada gênero. Ela sugere, por exemplo, o uso de modelos textuais e a realização de oficinas de escrita como formas de desenvolver a competência textual dos estudantes, permitindo que eles experimentem e ajustem suas produções de acordo com as exigências acadêmicas.

Além disso, Santos (2021, 2012) vem defendendo que o ensino de gêneros acadêmicos deve estar intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes,

permitindo que os alunos compreendam e utilizem os gêneros textuais de maneira eficaz em contextos acadêmicos. Para a autora, é essencial que não seja reproduzida apenas formas textuais, mas que haja uma compreensão das funções e das intenções comunicativas desses gêneros dentro das práticas acadêmicas.

#### **4. A resenha e o resumo como gêneros acadêmicos**

A resenha acadêmica - resenha crítica, resenha acadêmica, dentre outros - figura como um dos gêneros mais solicitados no meio acadêmico, sobretudo nos anos iniciais e nas áreas de letras e de ciências humanas. O uso do gênero tem sido relacionado tanto à pesquisa quanto à avaliação dos alunos que, de maneira geral, mostram-se confusos quanto aos elementos composicionais básicos do gênero.

Segundo Lousada, a preferência pelo gênero justifica-se por ser, ao mesmo tempo, um gênero resumitivo e argumentativo, que pode ser utilizado tanto como expediente avaliativo dos alunos quanto como expediente de divulgação científica. Pode ser utilizada para observar se os alunos: i) se seu aluno compreendeu as principais características da teoria/autor estudado; ii) se é capaz de se posicionar criticamente perante esta teoria, apresentando argumentos verificáveis para tal. Em Machado et al. (2004), a resenha também é definida como um texto que trata de outro texto.

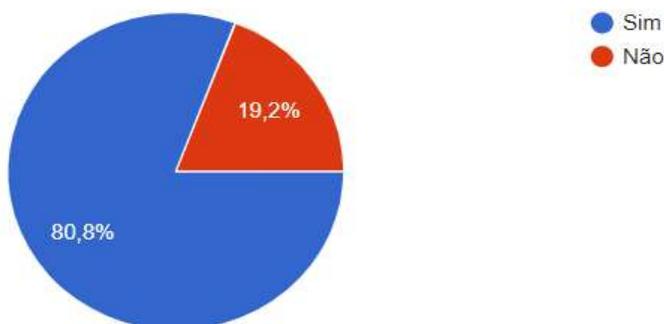
E, embora a dificuldade natural de definição de certo gênero, pode-se dizer que o ponto central da resenha é a exigência de posicionamento de seu autor-resenhista. Enquanto movimentos retóricos, pode-se apontar como elementos fundamentais do texto: i) apresentar a que texto se refere, ii) descrever (ou resumir) os elementos apresentados no texto que será resenhado; iii) apresentar uma avaliação acerca do conteúdo apresentado pelo texto, que pode, também, se estender para uma avaliação crítica acerca da forma como o texto resenhado apresenta suas informações e, por fim, iv) recomendar ou não o texto/autor/teoria em questão.

O ensino da resenha vem sendo explorado nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, embora, de maneira geral, seja trabalhado como um gênero da esfera jornalística. Em geral, neste ensino, os livros didáticos trabalham o texto resenha como um “resumo mais complexo” e que “aceita a opinião do autor” sobre a obra apresentada.

## 5. Breve discussão sobre as resenhas enquanto gênero acadêmico

Como mencionado ao longo do texto, as resenhas, enquanto gênero acadêmico, desempenham um papel crucial na formação crítica e na disseminação de conhecimento, exigindo dos estudantes habilidades de análise, síntese e argumentação. No entanto, grande parte dos alunos relatam dificuldades tanto na produção quanto na compreensão desses textos (como é possível observar na figura 1, em que 80,8% dos alunos afirmam sentir dificuldade de produzir ou compreender gêneros acadêmicos), refletindo desafios comuns enfrentados no ambiente acadêmico. Essa conclusão pode ser observada a partir das seguintes análises:

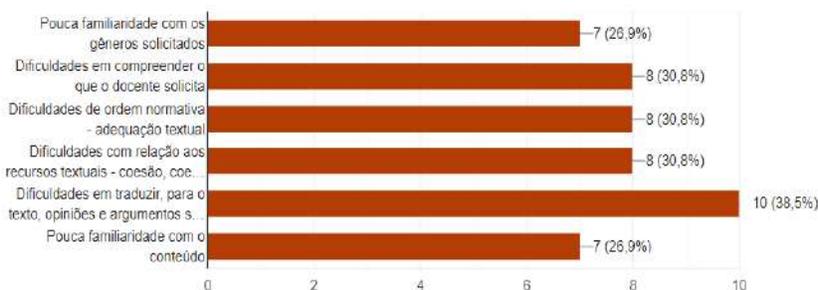
Figura 1: “Você sente dificuldade de produção ou compreensão de gêneros acadêmicos?” (Souza-Cruz, 2021)



No gráfico abaixo, é possível observar que, entre os tipos de dificuldades apontadas pelos graduandos participantes da

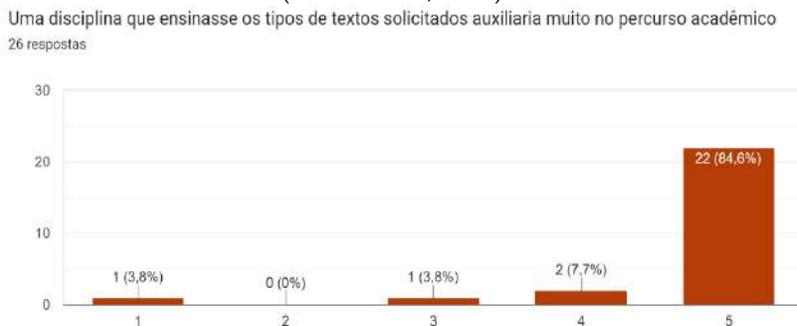
pesquisa, o que aparece com mais ênfase é “dificuldade em traduzir opiniões e argumentos sobre o assunto tratado para o texto”. Em seguida, destacaram-se as “dificuldades de ordem normativa (adequação textual)”; as “dificuldades relacionadas aos recursos textuais (como coesão, coerência, repetições e retomadas)”, e, por fim, as “dificuldades em compreender as demandas do docente”, especialmente ao solicitar a produção de um gênero textual específico. Ou seja, a maioria dos quesitos destacados relacionam-se ao funcionamento do texto e a própria compreensão do gênero.

Figura 2: Qual a maior dificuldade da produção e compreensão dos gêneros acadêmicos (Souza-Cruz, 2021)



O último gráfico, por fim, traça uma possível solução para que essas dificuldades enfrentadas pelos alunos no que tange a produção de gêneros textuais seja sanada. Nessa perspectiva, quase 85% dos participantes afirmam que uma disciplina voltada para o ensino de gêneros acadêmicos auxiliaria muito no percurso acadêmico. E, na falta de uma disciplina, 61,5% afirmam buscar informações sobre o funcionamento do gênero na Internet.

Figura 3: Concordância com a afirmação “uma disciplina que ensinasse os tipos de textos solicitados auxiliaria muito no percurso acadêmico (Souza-Cruz, 2021)



Com relação aos gêneros mais utilizados, os participantes afirmam que o resumo (73%), a resenha e o fichamento (ambos 65%) são os mais produzidos e mais utilizados. No entanto, com relação ao gênero resenha, embora 46,2% dos participantes tenham confirmado produzir resenhas, apenas 9% dizem utilizá-las para estudos – o que pode configurar seu uso apenas como elemento avaliativo ou que os graduando não pensam nesse gênero como um gênero possível para estudo.

Na perspectiva aqui adotada, embora o número de participantes seja baixo e restrito a poucos cursos – devido, sobretudo, ao perfil da pesquisa – os dados corroboram pesquisas anteriores sobre o tema, mostrando que há, por parte dos alunos, certa dificuldade de lidar com os gêneros e, ao mesmo tempo, uma demanda pelo ensino de tais gêneros – o que, dentre outras coisas, demonstra a consciência deles sobre suas dificuldades e certo pensamento amadurecido sobre o tema.

## 6. Considerações finais

Neste capítulo, retomamos brevemente a relação entre o ensino de gêneros e a noção de texto a partir da Linguística de

Texto, apontando para a produtividade dessa relação, sobretudo na esfera acadêmico-científica.

A produção de gêneros acadêmicos tem sido objeto de pesquisa em diversas partes do mundo e, mais recentemente, tem ganhado espaço no Brasil, mostrando como a falta de conhecimento a respeito do funcionamento desses gêneros pode se configurar como elemento limitador do desenvolvimento dos universitários, não apenas enquanto elemento avaliativo, mas, sobretudo, com relação a seu desenvolvimento enquanto futuros pesquisadores.

Ferraz (2017<sup>2</sup>) discute a importância de desenvolvermos, no ambiente universitário, o gosto pela leitura e pela escrita, a fim de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, sobretudo nas Ciências Humanas. Segundo ele, o que se tem constatado é que essas capacidades críticas – que deveriam coroar o estudo na universidade – não estão amadurecendo uniformemente entre os estudos e isso tem a ver com o modo como os alunos estudam e com grandes dificuldades que se manifestam no correr da graduação. Como já citado, algumas delas originam-se no próprio decorrer dos estudos acadêmicos, relacionados à falta de prática nos gêneros acadêmicos. Outras são herdadas do Ensino Básico e das dificuldades de leitura e produção de texto, amplamente documentadas pelas avaliações de ciclos (PISA, SAEB, ENEM, dentre outras); de sua relação com o conhecimento que vai se refletir, dentre outras coisas, na compreensão leitora e na produção escrita. O que está em jogo, segundo Kleiman (2008), não é necessariamente sua formação, mas sua própria condição de letrado.

Uma saída para auxiliar este desenvolvimento é a reflexão sobre o texto e o ensino baseado em gêneros, como já vem sendo explorado pela Linguística de Texto e por outras áreas de orientação histórico-cultural. Neste capítulo, focamos na relação entre a LT e o ensino de gêneros, a fim de mostrar como o

---

<sup>2</sup> Gravações de aula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dyb8bOwZkXI&t=143s>.

trabalho focado em produções reais e nas dificuldades dos graduandos pode desenvolver tanto a leitura crítica quanto a escrita adequada ao ambiente acadêmico.

## Referências

- CAVALCANTE, M. M. **Linguística textual: análise e ensino de textos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FIAD, R. S. **Writing teaching and research: academic literacy and ethnography**. Revista do GEL, v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017.
- FISCHER, A.; HORCHSPRUNG, V. Prática de escrita na Universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções dos estudantes de letras. Miguilim- **Revista eletrônica do Netli**, v. 6, n. 3, p. 44–66, 2017.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409–424, 2006.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, C. A. D. B. **Les genres académiques au ProfIS : un rapport d’expérience et d’inclusion sociale à l’Unicamp**. Revista Linguagem & Ensino, v. 22, n. 3, p. 733, 2019.
- PERNA, C. B. L.; ROLLSING, L. Z.; FERREIRA, R. P. **O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica**. Scripta, v. 21, n. 43, p. 148, 2017.
- SANTOS, L. W. dos. **O ensino de Língua Portuguesa: PCN e livros didáticos em questão**. Revista Diadorim, v. 6, 2009.

- SANTOS, L. W. dos. **Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades.** Diálogo das Letras, vol. 10, p.1-20, 2021.
- SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R; TEIXEIRA C. de S. **Análise e Produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, L. W. dos.; LEBLER, C. D. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In: OLIVEIRA, M.R.; WIEDERMER, M.L. **Texto e gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas.** São Paulo: Pontes Editora, p.45-76, 2021.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.
- SOUZA, M. G. D.; BASSETTO, L. M. T. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 1, p. 83–110, 2013.
- SOUZA-CRUZ, T.C; SANTOS, L. W. dos. Multiletramentos na escola: proposta para a análise de resenhas. IN: SILVA, N. I. da; MINUSSI, R.D. **Linguística na Educação Básica.** Campinas: Mercado de Letras, 2023.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2006.
- VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In. **Significados e ressignificações do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, p. 27–62, 2016.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Andressa Cristine Almeida Pereira de Melo**

Andressa Cristine é graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Anteriormente, atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao subprojeto Língua Portuguesa. Atuou, também, como extensionista no projeto Ações de Combate ao Preconceito Linguístico pela mesma universidade e como monitora de Redação no Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC). Atualmente, é estudante de iniciação científica no Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto, em que pesquisa sobre material didático e sua relação com o ensino de produção textual.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6974045111317256>

E-mail: [andressacristine2001@letras.ufrj.br](mailto:andressacristine2001@letras.ufrj.br)

### **Carla Magda da Cunha Sousa**

Professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itabaiana/SE e da Rede Estadual de Ensino de Sergipe (SEDUC). Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe (2019). Pós-Graduação em Língua Portuguesa, pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2010). Graduação em Letras Português, pela Universidade Federal de Sergipe (2008).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9306360086574395>

E-mail: [carllamagda@hotmail.com](mailto:carllamagda@hotmail.com)

### **Carlos Eduardo Peçanha dos Santos**

Graduando em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT) e monitor da disciplina de Variação em Língua Portuguesa. Foi bolsista do projeto PIBID - Texto (2020), com

atuação no Colégio Pedro II. Possui experiência como professor de Linguagens no Colégio Força Máxima, onde atua desde 2022; no curso preparatório Impacto, onde atua desde 2023; e no Matriz Educação, onde atua desde 2024.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2235650719218609>

E-mail: [carloseduardosantos@letras.ufrj.br](mailto:carloseduardosantos@letras.ufrj.br)

### **Christiana Lourenço Leal**

Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004), Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e Doutora em Língua Portuguesa pela mesma instituição (2011). Desde 2013, integra o grupo de pesquisa "Referenciação: concepções teóricas e aplicações pedagógicas", da UFRJ. De 2014 a 2020, foi Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atuou como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e na formação de professores de Língua e Literatura. Atua na rede privada de ensino desde 2004. Atua, também, como Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/MEC, desde 2007, onde desenvolve pesquisas relativas às estratégias de ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para o educando surdo. Ainda pelo INES, integra o grupo de pesquisa Estudos em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura para Surdos. Lidera grupo de elaboração de materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa para surdos usuários de Libras. Em sua pesquisa, dedica-se à comparação entre as estruturas da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, bem como à análise de textos produzidos por indivíduos surdos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1039916760517537>

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

### **Cristiane Barbalho**

Professora efetiva de língua portuguesa do Colégio Pedro II. Graduada em Português-Literaturas (UFRJ-2004), especialista em ensino de língua portuguesa (UFRJ-2011), mestre em Letras (Proletras - UFRJ-2016) e doutora em Língua Portuguesa (UFRJ-2022). Integrante do GPLINT e uma das professoras orientadoras da Iniciação Científica Júnior *Fórum das Minas* do Colégio Pedro II *campus* Engenho Novo II

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343025881404414>

E-mail: cristiane.sa.1@cp2.edu.br

### **Cristiane Dall' Cortivo Lebler**

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Rio Grande (2006). É Mestre (2009) e Doutora (2013) em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Em 2020, realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, atua como professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. É integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística do Texto (GPLINT - UFRJ). Também integra os Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Linguística e Literatura Linguística do Texto e Análise da Conversação e Argumentação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4248577028772852>

E-mail: cristiane.lebler@gmail.com

### **Dennis Castanheira**

Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde lidera e participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da Pós-Graduação, é docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, no qual é membro

do GT de Ações Afirmativas, ao PROFLETRAS da UFRJ e à Pós-Graduação Lato Sensu da UFF. É líder do projeto de extensão Mulheres na Linguística: por um protagonismo feminino. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto e integrante do GT de Descrição do português e do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. Atuou no ensino básico nos níveis fundamental e médio. Seus focos de pesquisa atualmente são o uso e o ensino de pronomes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

E-mail: denniscastanheira@gmail.com

### **Heloisa da Costa Miranda**

Professora de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ), onde atua desde 2012, em turmas de EJA e Ensino Fundamental II. Graduada em Letras Português/Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - 2008. Durante a graduação, foi monitora de Italiano no CLAC. Especialista em Língua e Literatura Italiana pela UFRJ/2009. Mestre em Língua Portuguesa (PROFLETRAS/UFRJ) - 2016, sob a orientação da Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos. Doutorado em Letras Vernáculas/UFRJ em andamento, sob a orientação da Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT) na UFRJ desde 2013. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Linguística de Texto, gêneros textuais escritos e orais, referência, oralidade e ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2334705419872115>

E-mail: heloisamiranda2014@gmail.com

### **José Ricardo Carvalho**

Professor titular do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui Pós-doutorado na área de Linguística de Texto e Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Desempenhou a função de

Coordenador Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2015) no estado de Sergipe. Professor Titular do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Professor do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Itabaiana. Líder do GEADAS (Grupo de Pesquisa e Estudos de Alfabetização, Discursos e Aprendizagens).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0921730159084630>  
E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

### **Júlia Lourenço de Jesus**

Graduada em Licenciatura em Letras Português-Inglês e Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual na rede privada de ensino do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0753415682313433>

E-mail: julourencoufrj@gmail.com

### **Júlia Vieira Correia**

Possui licenciatura em Letras – Português/Literaturas pela UFF e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. É especialista em Educação pelo Colégio Pedro II e em Língua Portuguesa pela UFF. Tem mestrado em Estudos de Linguagem pela UFF e é doutoranda em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa na UFRJ, sob orientação da Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos. Já foi professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Instituto Federal Fluminense. Atualmente, é professora da rede privada do Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4334414605394969>

E-mail: juliavieiracorreia@gmail.com

### **Leticia Gomes Tinoco Gonçalves**

Licenciada em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora de Língua Portuguesa/Redação no Colégio Euclides da Cunha. Pesquisadora na

área de Linguística do Texto, com foco nas estratégias linguístico-discursivas em textos pertencentes ao gênero textual resenha.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572519895270948>

E-mail: [leticiatinoco@letras.ufrj.br](mailto:leticiatinoco@letras.ufrj.br)

### **Luiza Guimarães Lanes**

Doutoranda e Mestra em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pós-graduada em Administração Escolar e Supervisão Escolar, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e licenciada em Letras/Português, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Nesta instituição, atuou como monitora de Linguística em 2018 e participou de grupos de iniciação científica sobre Literatura e Ensino de Língua (2016-2019). Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT) e trabalha como professora de Língua Portuguesa e Redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6505022564703731>

E-mail: [lu.lanes19@gmail.com](mailto:lu.lanes19@gmail.com)

### **Manuela Colamarco Cruz Pereira**

É formada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesta mesma instituição formou-se Mestre em 2009, apresentando a dissertação A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES EM ATOS DE FALA NO PORTUGUÊS DO BRASIL: PRODUÇÃO E PERCEPÇÃO e Doutora também na área de Língua Portuguesa do Programa de Letras Vernáculas. Durante a graduação, participou do projeto Projeto Atlas Lingüístico do Brasil - Rio de Janeiro, sob a coordenação da Professora Doutora Claudia de Souza Cunha. Também foi bolsista CNPq-PIBIC, sendo orientada pelo Professor Doutor João Antônio de Moraes. No mestrado, fez parte dos projetos Análises acústicas do português e Métodos Estatísticos no Tratamento de Dados Linguísticos, coordenados pelos Professores Doutores João Antônio de Moraes e Gastão Coelho Gomes, em respectivo e foi bolsista nota 10 da FAPERJ. Foi bolsista CAPES de Doutorado,

integrando o projeto "Referenciação: concepções teóricas e aplicações pedagógicas", sob orientação da Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos. Atua principalmente nas seguintes áreas: Linguística de Texto e ensino de Língua Portuguesa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3902604871862769>

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

### **Margareth Morais**

Margareth Andrade Morais é graduada e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e doutora em Língua Portuguesa também pela UFRJ, atuou no Ensino Fundamental pela rede municipal e particular do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística de Texto, argumentação e ensino de leitura. Desde 2011, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT-UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Morfologia e uso: por novas perspectivas para o ensino de português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

E-mail: [margareth.morais@ifrj.edu.br](mailto:margareth.morais@ifrj.edu.br)

### **Maria Aparecida Lino Pauliukonis**

Professora Titular e Profa. Emérita de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ, é Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Franca- campus avançado da USP, Mestre em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-Doutorado em Análise do Discurso pela Universidade Paris 13, sob a supervisão de Patrick Charaudeau. Na Faculdade de Letras da UFRJ, atua desde 1982 na Graduação e também na Pós-Graduação nas áreas de Linguística do texto, língua e ensino, com ênfase em estudos textuais e discursivos; desenvolve pesquisas e tem publicações em Semântica lexical, Linguística do Texto e Análise do discurso de base comunicacional. Criou e coordenou o

Laboratório de pesquisa CIAD- Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do discurso) com pesquisadores da UFRJ, UFF e UERJ, desenvolvendo Projeto sobre "Modalização e Enunciação no discurso midiático e literário". É Líder do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso certificado pelo CNPq. Foi Coordenadora do Programa de Pós- Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ de 2010- 2012; tem orientado vários alunos de Graduação - Iniciação científica - e de Pós - Graduação- Mestrado, Doutorado- além de supervisionar também estágio de Pós- Doutorado.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2045541091292921>

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

### **Maria Cristina Vieira Bastos**

Doutoranda em LP na UFRJ, sob a orientação da Profa. Doutora Leonor Werneck dos Santos. Mestrado em Língua Portuguesa (UFRJ-2018) e especialização em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ-2005). Possui licenciatura em Português-Literaturas (UFRJ-2002) e bacharelado em Português-Italiano (UFRJ-2012). Atua no projeto de pré-vestibular popular do Núcleo Interdisciplinar de Desenvolvimento Social (NIDES-UFRJ) como Professora de Redação. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT), desde 2014. Temas de interesse: Linguística de Texto, Semiótica Discursiva e ensino de Língua Portuguesa com ênfase em redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4869058681666384>

E-mail: [khrys.bastos@hotmail.com](mailto:khrys.bastos@hotmail.com)

### **Maria Eugenia Lammoglia Duarte**

Maria Eugenia Lammoglia Duarte é Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora 1A do CNPq, desenvolve e orienta análises contrastivas de variedades do português no contexto das línguas românicas, com interesse especial em fenômenos

relacionados ao sistema pronominal do português brasileiro e a fenômenos relacionados à ordem de constituintes. Utiliza o modelo da Teoria da Variação e Mudança, tomando como componente gramatical a Teoria de Princípios e Parâmetros. Publica regularmente artigos em periódicos e capítulos no Brasil e no exterior. Suas mais recentes publicações no exterior estão na *PROBUS* (2024), *Lingue e Linguaaggi* (2023), nos *Quadernos de la ALFAL* (2020), na *UPenn Working Papers* (2020), em um dos capítulos da *Gramática do Português*, vol. III, obra coordenada por Eduardo Raposo, Maria Fernanda B. do Nascimento, Maria Antónia Mota, Luísa Segura e Amália Mendes, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian (2020) e em entre muitos outros trabalhos com diversos parceiros, entre alunos e colegas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3025971449622712>

E-mail: [eugenia@letras.ufrj.br](mailto:eugenia@letras.ufrj.br)

### **Sylvia Jussara Silva do Nascimento**

Sylvia Jussara Silva do Nascimento é bacharel com licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas (UFRJ), especialista (UERJ), mestre e doutora (UFRJ) em Língua Portuguesa. Trabalha na educação pública desde 1999 e atualmente leciona pela Prefeitura de Duque de Caxias. Suas pesquisas são voltadas ao estudo do texto, sob enfoque da Linguística Textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2834944083950391>

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

### **Thalita Souza Cruz**

Doutora em Linguística (UNICAMP), professora do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CCH/UNIRIO). Seus principais interesses de pesquisa se relacionam ao funcionamento linguístico-cognitivo em perspectiva histórico-cultural, à relação entre cognição, memória e desinformação e ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

E-mail: [thalita.cruz@unirio.br](mailto:thalita.cruz@unirio.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3016039445395473>

### **Vanessa Pereira Nogueira**

Graduada em Letras - Português - Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística textual (GPLINT), da UFRJ. Mestre em Língua Portuguesa pela UFRJ, sob orientação da Professora Dra. Leonor Werneck dos Santos. Professora em duas instituições de ensino privadas no Rio de Janeiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4139636634270985>

E-mail: [vanessapnogueira@outlook.com](mailto:vanessapnogueira@outlook.com)

### **Vitória Luize Mendes da Silva**

Sou graduanda em Licenciatura em Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atuo como monitora na disciplina de Produção e Leitura de Textos. Tenho experiência no projeto PIBID, trabalhando no Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo II, com foco nas turmas de PROEJA. Participei de eventos acadêmicos, apresentando trabalhos como no 3º Seminário de Multiletramentos, Hipermídia e Ensino, com o pôster Material Didático: Confecção e Adaptação numa Perspectiva Multissemiótica e Pluricultural, no evento Futuros Possíveis e na 11ª Semana de Integração Acadêmica da UFRJ. Além disso, participei do grupo de extensão “Observatório Universidade/Escola da Aquisição/Aprendizagem da Escrita” durante o ano de 2022 e sou membro do grupo de pesquisa em Linguística de Texto na UFRJ (@GPLINT.OFICIAL). Atualmente, minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é intitulada Argumentação e Análise Linguística: Um Estudo de Fake News sobre as Vacinas da COVID-19. O objetivo do estudo é investigar como a argumentação é construída e manipulada em textos falsos relacionados às vacinas, analisando as estratégias linguísticas utilizadas para persuadir e desinformar o público em comparação com o gênero textual notícia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9442726777487268>

Email: [vitorialuize@letras.ufrj.br](mailto:vitorialuize@letras.ufrj.br)

Este livro reúne uma coletânea de textos que visam a homenagear a linguista Leonor Werneck dos Santos, um dos grandes nomes da Linguística de Texto brasileira. A obra é composta por capítulos de antigos e atuais pesquisadores que cursa(ram) Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado sob sua orientação/supervisão, bem como de duas das suas orientadoras. Além de uma homenagem acadêmica, é também uma iniciativa de afeto, amizade e gratidão.