

Organizadores:

Zailton
Pinheiro
Guerra

Elielder de
Oliveira
Lima

Keila Lairiny
Câmara
Xavier



**Poder
Editora**

Interfaces do texto e discurso: perspectivas contemporâneas em Linguística

Interfaces do texto e discurso: perspectivas contemporâneas em Linguística

©2024 Podes Editora Ltda

Todos os direitos desta edição estão protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998 e reservados a Podes Editora Ltda. São proibidos o armazenamento e/ou a reprodução total ou parcial de qualquer parte desta obra, através de quaisquer meios sem a citação da fonte.

Capa e diagramação

Leilson Lira

Impressão

Offset Gráfica e Editora

www.offsetgrafica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Interfaces do texto e do discurso [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas em linguística / Elielder de Oliveira Lima, Keila Lairiny Câmara Xavier, Zailton Pinheiro Guerra .

--

1. ed. -- Mossoró, RN : Editora Podes, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-85628-15-0

1. Análise do discurso 2. Análise literária
3. Crítica literária 4. Leitura e escrita
5. Literatura brasileira - Crítica e interpretação
6. Linguística - Pesquisa 7. Textos I. Lima, Elielder de Oliveira. II. Xavier, Keila Lairiny Câmara.
III. Guerra, Zailton Pinheiro.

25-313640.0

CDD-809

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Apreciação crítica 809

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a autorização da Podes Editora Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados pela Podes Editora

Tel: (83) 999540177 – www.podeseditora.com.br

Elielder de Oliveira Lima
Keila Lairiny Câmara Xavier
Zailton Pinheiro Guerra
Organizadores

Interfaces do texto e discurso: perspectivas contemporâneas em Linguística

Conselho Editorial

Área: Linguística, Letras e Artes

Prof. Dr. Daniel Conte - Universidade Feeval - FEEVALE;

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho - UESPI

Prof. Dr. Francisco Manuel Antunes Soares - Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva - UFERSA

Prof. Dr. Gildemar Pontes - UFCEG

Prof. Dr. Jesiel Ferreira de Oliveira Filho - UFBA

Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves - UNIOESTE

Profa. Dra. Lilibeth Janneth Zambrano Contreras - Universidad de Los Andes/Venezuela

Prof. Dr. Marc Gruas - Université Toulouse II/França

Prof. Dr. Rogério Mendes - UFRN

Prof. Dr. Sebastião Marques Cardoso - UERN

Prof. Dr. Wanderlan da Silva Alves - UEPB

Comité Científico

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estevão - UFERSA

Prof. Dr. Marco Antonio Lima do Bonfim - UFPE

Profa. Dra. Maria Eliane Souza da Silva - UERN

Profa. Dra. Eliana Pereira de Carvalho - UESPI

Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues - UFPB

Profa. Dra. Ana Maria Carneiro Almeida Diniz - SEEC/PB

Sumário

9] PREFÁCIO

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

13] ABORDANDO A LEITURA E A ESCRITA ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Jeferson Silva da Cruz

Janiele Cristina Vieira

Keila Lairiny Câmara Xavier

33] ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR REFLEXIVO

Aiéu Holanda Oliveira Almeida

Crígina Cibelle Pereira

Maria José Moraes Honório

47] LINGUÍSTICA TEXTUAL: ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA MIL

Keila Lairiny Câmara Xavier

Maria Eliete de Queiroz

Rita de Cássia Medeiros Diniz

62] LETRAMENTO RACIAL E MULTIMODAL

Enderson Vieira da Silva

Ana Maria Pereira Lima

76] REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS EM POSTS NOTÍCIA NO INSTAGRAM SOBRE OS ATOS DO 08 DE JANEIRO

José Max Santana

Maria Eliete de Queiroz

92] REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E ORIENTAÇÃO
ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE VIDA DE
PROFESSORAS APOSENTADAS DA EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Maria Eliete de Queiroz

108] SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS NO
GÊNERO RELATÓRIO DE DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Elielder de Oliveira Lima

Maria Eliete de Queiroz

124] RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO ACÓRDÃO DE
CRIME PASSIONAL: O PAPEL DAS POSTURAS ENUNCIATIVAS
NA CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA DECISÓRIO

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Gabriela Castro Marques

Milly Aparecida de Sousa Lima

143] RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E PONTO DE VISTA NA
CAMPANHA AGOSTO LILÁS: ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO
PROMOCIONAL E DOS COMENTÁRIOS ON-LINE

Lucineide Matos Lopes

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

157] DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO
DISCURSO MOTIVACIONAL

Natália Venâncio da Silva

Alex Souza Bezerra

177] O DISCURSO PSEUDOCIENTÍFICO COMO
FORMAÇÃO DISCURSIVA: ESTRATÉGIAS
DE AUTORIDADE NO ESPAÇO DIGITAL

Alex Souza Bezerra

Natália Venâncio da Silva

194] GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E POLÊMICA NO DISCURSO
MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DE “O INSUPORTÁVEL HARRY POTTER”

Rosângela Félix de Oliveira

Paloma Ferreira Gomes

Danielyson Yure de Queiroz Valentim

210] A MODALIDADE NAS NOTÍCIAS DE FEMINICÍDIO
PUBLICADAS NO PORTAL G1

Leopoldina Ramos de Freitas

Wellington Vieira Mendes

Prefácio

Embora o Brasil já conte com uma vasta produção bibliográfica sobre produção, ensino e análise de textos e discursos, ainda persiste o desafio de fomentar a circulação das pesquisas desenvolvidas por professores em processo de formação. Nesse cenário, o livro *Interfaces do texto e discurso: perspectivas contemporâneas em Linguística* constitui-se como um espaço de socialização de investigações em andamento na pós-graduação, ao mesmo tempo em que estimula a escrita científica e amplia o alcance dos debates acadêmicos promovidos na universidade.

O conjunto de capítulos que compõe a obra oferece uma contribuição relevante tanto para a comunidade acadêmica, que encontrará aqui um panorama atualizado das práticas de pesquisa no campo dos estudos linguísticos do texto e do discurso, quanto para o ensino, ao propor reflexões capazes de redimensionar e aprimorar o trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Reunindo artigos de mestrandos e doutorandos, em parceria com professores do ensino superior, a coletânea reflete o esforço de pesquisadores comprometidos com o pensamento crítico e de docentes engajados na melhoria da educação brasileira.

A obra aproxima estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN – *Campus* de Pau dos Ferros) e pesquisadores de outras instituições do Nordeste, como UFRN, UEPB, UFC e UECE. Sua unidade se constrói a partir de pesquisas fundamentadas em diferentes referenciais – Linguística do Texto, Análise Textual dos Discursos, Análise do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional, teorias do letramento, teorias dos gêneros textuais/discursivos, perspectivas teórico-metodológicas sobre o ensino, entre outros –, que sustentam análises sobre leitura, escrita, material didático, redação do Enem, relatórios do AEE, letramento racial e multimodal, acórdão judicial,

notícias jornalísticas, além de investigações acerca de discursos em circulação em contextos digitais.

O leitor pode optar por uma leitura linear, acompanhando a sequência dos capítulos, ou por um percurso próprio, de acordo com seus interesses. A coletânea inicia-se com reflexões sobre ensino: no capítulo “Abordando a leitura e a escrita através do gênero textual tirinha: uma proposta a partir da sequência didática”, Jeferson Silva da Cruz, Janiele Cristina Vieira e Keila Lairiny Câmara Xavier propõem estratégias para desenvolver a criticidade em turmas do Ensino Fundamental II. Em seguida, “Abordagem da produção textual no livro didático: um olhar reflexivo”, de Aiéu Holanda Oliveira Almeida, Crígina Cibelle Pereira e Maria José Morais Honório, analisa a concepção de texto em manuais didáticos de língua portuguesa. Complementando essa discussão, “Linguística textual: análise de uma redação nota mil”, de Keila Lairiny Câmara Xavier, Maria Eliete de Queiroz e Rita de Cássia Medeiros Diniz, examina as competências mobilizadas em uma redação nota mil do Enem. Encerrando esse eixo, “Letramento racial e multimodal”, de Enderson Vieira da Silva e Ana Maria Pereira Lima, discute estratégias de recontextualização de textos imagéticos no espaço escolar, vinculando-as à BNCC, à Lei 10.639/03 e às práticas de letramentos de reexistência, com vistas à promoção da educação antirracista.

Na sequência, os capítulos voltam-se para as representações discursivas, focalizando a dimensão semântica do texto. Em “Representações discursivas em *posts* notícia no *Instagram* sobre os atos do 08 de janeiro”, José Max Santana e Maria Eliete de Queiroz investigam como mídias jornalísticas narraram os acontecimentos em Brasília e como os alocutários interagiram com essas narrativas nos comentários *on-line*. Já Jhonnys Ferreira do Nascimento e Maria Eliete de Queiroz, em “Representações discursivas e orientação argumentativa: narrativas de vida de professoras aposentadas da educação rural”, analisam a

construção de representações de si e da profissão docente a partir de entrevistas com professoras da zona rural.

O livro prossegue com um estudo voltado à estrutura composicional do texto. Em “Sequências textuais descritivas no gênero relatório de devolutiva do atendimento educacional especializado”, Elielder de Oliveira Lima e Maria Eliete de Queiroz discutem o papel das sequências descritivas na organização retórica de relatórios produzidos para o atendimento de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Dois capítulos voltam-se, então, para a dimensão enunciativa do texto. Em “Responsabilidade enunciativa no acórdão de crime passional: o papel das posturas enunciativas na construção do ponto de vista decisório”, Rosângela Alves dos Santos Bernardino, Gabriela Castro Marques e Milly Aparecida de Sousa Lima investigam como as posturas enunciativas organizam a hierarquia das vozes no acórdão, conferindo legitimidade e consolidando a autoridade judicial. Já Lucineide Matos Lopes e Rosângela Alves dos Santos Bernardino, em “Responsabilidade enunciativa e ponto de vista na campanha Agosto Lilás: análise textual do discurso promocional e dos comentários *on-line*”, examinam a hierarquização das vozes na construção dos pontos de vista expressos na postagem da campanha publicitária, bem como as posturas enunciativas manifestadas nos comentários *on-line*.

Dopontodevistadiscursivo, Natália VenânciodaSilvaeAlexSouza Bezerra oferecem duas contribuições. Em “Definição e caracterização do discurso motivacional”, propõem categorias para compreender esse discurso específico; já em “O discurso pseudocientífico como formação discursiva: estratégias de autoridade no espaço digital”, analisam como tais enunciados disputam credibilidade com o discurso científico.

No capítulo “Gênero textual/discursivo e polêmica no discurso midiático: uma análise de ‘O insuportável Harry Potter’”, Rosângela

Félix de Oliveira, Paloma Ferreira Gomes e Danielyson Yure de Queiroz Valentim analisam o texto publicado no blog do jornalista Inácio Araújo (UOL Cinema), buscando identificar o gênero discursivo predominante a partir de marcadores linguísticos e discutir a construção polêmica nos enunciados que se confrontam na teia discursiva.

Encerrando a coletânea, em “A modalidade nas notícias de feminicídio publicadas no Portal G1”, Leopoldina Ramos de Freitas e Wellington Vieira Mendes analisam casos consumados de feminicídio divulgados pela mídia jornalística, com o propósito de investigar o uso do sistema de modalidade em notícias, destacando como os recursos linguísticos empregados nesses textos revelam atitude e engajamento enunciativos diante da violência de gênero no país.

Assim, a obra que ora se apresenta é resultado do esforço coletivo de pesquisadores que se debruçam sobre o ensino, a leitura, a escrita e os discursos que circulam em diferentes esferas sociais. Espera-se que este livro se torne um recurso valioso para todos aqueles que buscam aprofundar reflexões e práticas no campo dos estudos linguísticos, contribuindo para uma formação crítica, plural e transformadora.

ROSÂNGELA ALVES DOS SANTOS BERNARDINO
DOCENTE NO PPGL – UERN CAMPUS DE PAU DOS FERROS

ABORDANDO A LEITURA E A ESCRITA ATRAVÉS DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Jeferson Silva da Cruz¹

Janiele Cristina Vieira²

Keila Lairiny Câmara Xavier³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho em sala de aula no que tange ao ensino da leitura e da escrita é de suma importância, pois essas são a base para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como nos afirma Martins (2012). Ler e escrever, na idade média, entre gregos e romanos, já representava para a sociedade os fundamentos de uma educação que preparava para a vida. Essa educação buscava desenvolver não apenas as habilidades intelectuais e espirituais, mas também as capacidades físicas, permitindo que o cidadão se integrasse plenamente à sociedade.

Diante disso, percebemos que a leitura e a escrita sempre estiveram presente na nossa civilização, e que desde o início, o fato de saber ler e escrever já era visto como algo sublime pela sociedade, ou seja, se você fosse capaz de dominar a leitura e a escrita, seria capaz de se posicionar diante de qualquer situação e seria considerada uma pessoa influente na sociedade.

1 Jeferson Silva da Cruz (Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN), jeferson.cruz@servidor.uepb.edu.br;

2 Janiele Cristina Vieira (Graduada do Curso de Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB), janielecristinavieira3@gmail.com;

3 Keila Lairiny Câmara Xavier (Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – UERN), keila_lairiny@servidor.uepb.edu.br;

Sendo assim, o desenvolvimento da leitura e da escrita, são as bases de uma educação adequada, que visa o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos. Dessa forma, o trabalho em sala de aula com o gênero textual tirinhas é de excelente escolha, pelo fato de o mesmo proporcionar uma leitura abrangente no desenvolvimento da criticidade dos alunos, através das diversas abordagens sociais que o gênero aponta no seu contexto.

Dessa forma, evidencia-se a importância de se trabalhar o gênero textual tirinha com os alunos do Ensino Fundamental II, como uma maneira de instigar e desenvolver a criticidade desses alunos de forma leve e ao mesmo tempo descontraída.

Nossa pesquisa tem como objetivo, abordar estratégias de leitura e escrita, através de uma sequência didática, visando trabalhar a criticidade dos alunos, tendo como ponto de partida o gênero textual tirinha, gênero esse que aborda diversas temáticas, abrindo assim um leque de possibilidades para se trabalhar a criticidade dos alunos, como também no desenvolvimento da escrita. Perante a centralidade da nossa pesquisa, que é focada na leitura e escrita, vale ressaltar a importância do ensino voltado para as práticas da leitura e escrita de forma abrangente, que busque desenvolver a criticidade dos alunos.

Nessa direção, nossa pesquisa se desenvolve por intermédio de uma abordagem qualitativa e analítica, referindo-se a um estudo bibliográfico, em que para sua elaboração nos utilizamos de perspectivas teóricas centradas nas obras de: Solé (1989), Vergueiro (2007), e entre outros autores e estudiosos que concentram as suas pesquisas e obras na temática do ensino da leitura, da escrita e da tirinha. A pesquisa está dividida nos seguintes tópicos: O gênero textual tirinha no processo de leitura e escrita por meio da sequência didática, como um meio de se trabalhar a leitura e a escrita, como também traremos uma proposta de abordagem do ensino da leitura e escrita através do gênero textual tirinha para o ensino fundamental II, com a proposta de uma sequência didática; e por fim, nossas considerações finais.

O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir deste tópico discutiremos a questão da sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), apresentada em uma de suas obras, nomeada como “Gêneros orais e escritos na escola”. Vamos revisar alguns aspectos e pontos essenciais das etapas dessa sequência de atividades, visando discutir e refletir sobre as contribuições que ela pode oferecer para o processo de ensino de leitura e escrita crítica, através do gênero textual tirinha.

Além disso, abordaremos sobre o processo de leitura crítica na abordagem do gênero textual tirinha, assim como também a escrita, mediante a sequência didática, onde, iremos propor uma proposta de intervenção, a partir da sequência didática com a tirinha. Assim, nos aprofundaremos no gênero textual tirinha e nas contribuições que esse gênero pode propiciar no ensino, de forma a desenvolver a criticidade dos alunos e no desenvolvimento da escrita. Cruz; Rosendo; Dias e Maia (2024, p. 13), argumenta que:

Como a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas, o trabalho com as tirinhas em sala contribui para a intensificação dessa relação. Para escrever bem, o estudante precisa de um repertório, uma perspectiva sobre o assunto em questão e também expressar a sua opinião. [...] O contato com diferentes gêneros textuais, como as tirinhas, torna o processo de leitura e escrita mais aprimorado e enriquecedor (Cruz; Rosendo; Dias e Maia, 2024, p. 13).

Diante dessas considerações, percebemos o quanto é de fundamental importância se trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula mediante o gênero textual tirinha.

O PROCESSO DE LEITURA CRÍTICA NA ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

A leitura crítica é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, no que

diz respeito à interpretação e compreensão dos diferentes gêneros textuais. Assim sendo, a abordagem do gênero textual tirinha em sala de aula proporciona uma excelente ferramenta para a prática da leitura crítica, já que, esse tipo de texto aborda uma infinidade de temas que são relevantes para serem discutidos em sala de aula. Como também, pelo fato da tirinha ser um gênero de fácil acesso entre os alunos, por abordar temas que estão relacionados com o seu dia a dia, por ser um texto que apresenta diálogos curtos, por ter como um dos principais elementos o humor, geralmente despertam um certo interesse dos alunos por esse tipo de leitura.

O trabalho com os alunos na formação de leitores críticos, é um processo que transcende os muros da escola, cabendo ao docente propiciar para os discentes um certo despertar pela leitura. Sendo assim, Koch e Elias (2010), propõe que,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch e Elias, 2010, p. 10).

Para que esse processo seja concretizado, cabe ao professor conhecer os seus alunos, procurar saber em quais contextos sociais eles estão inseridos, se em casa eles possuem o apoio dos familiares, se esse familiares são leitores ativos, que tipo de leitura esses alunos têm preferência, tudo isso influenciará no processo de aquisição da leitura e é de fundamental importância para que o professor conheça um pouco sobre a realidade desses sujeitos e assim possa fazer a seleção dos textos e escolher o melhor método para abordar os textos em sala de aula. Em consonância com essa abordagem Solé (1998), propõe que,

[...], motivar as crianças para leitura não consiste que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam - ou

pensem. Isto se consegue planejando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação[...]. (Solé, 1998, p. 92)

Diante dessas considerações, percebemos que o papel do professor não consiste apenas em promover uma leitura em sala de aula, mas sim, um papel que vai muito além, pois o professor possui em suas mãos as “ferramentas” necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente e prazerosa para os alunos, cabe também usar as estratégias adequadas para esse trabalho, caso contrário esses alunos poderam não adquirir o gosto pela leitura, pelo contrário poderá criar um certo repúdio.

Portanto, cabe ao professor na elaboração das aulas de leitura, tentar aproximar o máximo possível as leituras com a realidade desses alunos, como também, no momento da leitura promover uma leitura em conjunto, para que esses alunos se sintam inseridos na sala de aula como um todo, após essas leituras promover rodas de conversas que incluam todos os alunos na discussão dos textos, sempre deixando claro que o papel do professor é de mediador e não de detentor do conhecimento, pois no processo de ensino e aprendizagem todos os dias aprendemos coisas novas.

Assim sendo, o trabalho com o gênero textual tirinha engloba uma série de recursos que possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e no desenvolvimento da mesma. Como já havia mencionado antes, as tirinhas possuem em sua composição o texto escrito e o visual. Em consonância, Vergueiro (2007) aponta algumas justificativas para o uso do gênero textual tirinha em sala de aula. De acordo com ele:

Os estudantes querem ler os quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura; os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; o caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar; os quadrinhos têm um caráter globalizador; os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. (Vergueiro, 2007, p. 21-22)

Diante dessas afirmações, percebemos o quanto enriquecedor é o trabalho com o gênero textual tirinha em sala de aula no tocante ao desenvolvimento da leitura crítica, como no desenvolvimento das habilidades de leitura, na construção do vocabulário dos alunos e no processo de aquisição do gosto pela leitura.

TRABALHANDO A LEITURA CRÍTICA E A ESCRITA MEDIANTE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Através da sequência didática nós podemos trabalhar o gênero textual tirinha. E para isso, iremos trazer uma proposta de intervenção com esse gênero. A sequência didática é uma proposta do trabalho de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), que propõe práticas capazes de auxiliar os alunos para o ensino dos gêneros, através da leitura e escrita. A ideia dos autores sugere um trabalho por etapas caracterizado por uma sequência didática, como podemos observar na figura abaixo.



Figura 1: Esquema de sequência didática

A sequência didática é (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) uma estratégia pedagógica essencial no processo de ensino aprendizagem, pois, organiza e estrutura as atividades e conteúdos a serem trabalhadas de forma a facilitar a construção de conhecimento. Sua organização é proposta para ajudar os alunos a desenvolverem o conhecimento e as habilidades de forma gradual e contextualizada, partindo do conhecimento prévio a compreensão do novo conteúdo a ser desenvolvido.

Estrutura da sequência didática, apresenta as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final. Vale ressaltar que os módulos podem variar de acordo com a necessidade dos alunos, ficando a critério do professor acrescentar mais módulos na sua proposta de sequência didática. Na apresentação da situação, o professor apresentará para os alunos a proposta da sequência didática, assim como também a maneira que irá trabalhar essa proposta em sala de aula, explicando passo a passo da sequência didática assim como o gênero a ser trabalhado e os objetivos a serem alcançados. Na produção inicial, o professor fará o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero a ser trabalhado e as possíveis dificuldades encontradas por esses alunos referentes ao gênero a ser abordado. Nos módulos 1,2 e 3, o professor deve propor uma abordagem que desenvolva atividades que explorem o conteúdo de maneira aprofundada, permitindo a prática e a compreensão dos conceitos, buscando sempre preencher as lacunas que foram diagnosticadas pelos alunos na produção inicial, através da aplicação de atividades que possibilitam aos alunos aplicarem o conhecimento em diversos contextos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando um ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o

movimento leva novamente ao complexo: a produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 88).

Vale ressaltar que, diante do exposto pelos autores, ao realizar os módulos, os alunos aprendem também a discutir o gênero abordado. Além de construírem conhecimento progressivo acerca do gênero. Na produção final, o professor realizará uma atividade avaliativa que pode ser uma produção textual ou um questionário com perguntas relacionadas com todo o conteúdo abordado nos módulos, com a finalidade de fazer uma reflexão sobre o que foi aprendido e identificar os possíveis pontos que precisam ser revisados.

UMA PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO TEXTUAL TIRINHA

Mediante a apresentação da sequência didática, iniciaremos a nossa proposta de intervenção de leitura e escrita para os alunos do Ensino Fundamental II, possíveis de serem aplicadas em turmas do 6º ao 9º ano, através do gênero textual tirinha na abordagem da sequência didática. Vale ressaltar que a sequência didática pode sofrer alterações no decorrer da sua aplicação durante o trabalho em sala de aula, pode ser alterada diante as necessidades apresentadas pelos alunos durante a sua aplicação.

PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Na primeira etapa acontece a apresentação da situação, onde o professor apresentará para os alunos a proposta da sequência, o tempo de duração e os seus objetivos. Assim como uma aula teórica sobre o gênero a ser trabalhado, os conhecimentos a serem adquiridos, a metodologia a ser abordada e a avaliação da aprendizagem a ser realizada durante a aplicação da intervenção. Nesse primeiro momento, o professor deve enfatizar a importância da leitura no processo de formação dos alunos, no desenvolvimento da criticidade

e na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, assim como também informar as contribuições do gênero a ser trabalhado no tocante ao desenvolvimento da leitura crítica. Para essa primeira etapa, o professor pode utilizar duas aulas de 50 minutos cada.

A seguir, apresentamos a nossa proposta do plano de aula, com seus objetivos, a metodologia e os recursos utilizados. Esse plano de aula é composto por duas aulas, sendo a primeira uma aula expositiva, onde o professor fará uma explanação sobre a proposta de trabalho com a sequência didática. No segundo momento, o professor promoverá uma aula teórica acerca do gênero textual tirinha, abordando o meio de circulação, a sua escrita, assim como a sua função social.

SEGUNDA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL

Na segunda etapa propomos uma produção inicial, nesta etapa sugerimos uma atividade diagnóstica, com o objetivo de fazer um levantamento acerca dos termos que os alunos gostaram na leitura das tirinhas. O professor selecionará uma tirinha, que pode ser retirada do livro didático ou impressa e levá-la para sala de aula para realizar a atividade. Essa primeira tarefa deve abordar questões referentes ao tema apresentado na tirinha, o público ao qual ela se destina, se ela faz alguma crítica, qual o propósito comunicativo e a outras questões que o professor considere pertinentes que propende para um melhor diagnóstico dos conhecimentos prévios e as habilidades de leitura desses alunos.

Diante disso, apresentaremos a seguir, uma proposta do plano de aula a ser realizado na segunda etapa da sequência didática, essa aula tem como objetivo, fazer com que os alunos produzam comentários acerca da sua interpretação das tirinhas, metodologia o professor fará a aplicação de uma atividade diagnóstica após a leitura das tirinhas e os recursos utilizados na aula foram, atividade impressa e canetas. Essa atividade pode ser realizada em uma aula de 50 minutos, onde

o professor poderá avaliar as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos com relação à leitura.

Abaixo, no quadro 1, trazemos um exemplo de atividade diagnóstica que o professor poderá realizar em sala de aula, com o objetivo de diagnosticar o nível de habilidade de leitura, interpretação, compreensão de variação linguística e análise de elementos verbais e não verbais, o que pode fornecer um panorama sobre o nível de compreensão dos alunos em relação à leitura

das tirinhas, assim como também, avaliar o conhecimento de mundo desses alunos. Vale ressaltar que o professor tem autonomia para readaptar as atividades se assim achar necessário.

Quadro 1 - Atividade diagnóstica - produção inicial

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA - PRODUÇÃO INICIAL

Caro(a) aluno(a), a atividade que você irá realizar agora é a seguinte. Leia atentamente a tirinha a seguir, para responder o questionário.



Fonte: Livro didático do Projeto Araribá Português, organizadora Editora Moderna, 2006, p. 17.

1. Quem são os personagens da tirinha?
2. Qual é a atividade que Xaxado pede ajuda ao Zé Pequeno?
3. Qual motivo Zé Pequeno alega para não ajudar o amigo?
4. O que a fala de Zé Pequeno "tô descansano" indica sobre o seu comportamento? Justifique.
5. As expressões faciais e corporais dos personagens ajudam a entender o que eles estão sentindo? Justifique.
6. Na tirinha a fala dos personagens possui uma variação linguística, característica de uma determinada região do Brasil. Qual seria essa região e cite quais são essas falas?
7. Qual é a compreensão que podemos tirar sobre Zé Pequeno em relação às suas atitudes?

Fonte: Elaborada pelos autores

Nesta atividade, espera-se identificar o nível de compreensão e interpretação do gênero textual tirinha, explorando elementos verbais e não verbais.

- Na questão 1, espera que o aluno reconheça os personagens, sendo eles, Xaxado e Zé Pequeno.
- Na questão 2, espera que o aluno responda que a atividade que Xaxado pede ajuda é capinar.
- Na questão 3, espera que o aluno identifique na fala de Zé pequeno que ele alega não poder ajudar o amigo por que está cansado.
- Na questão 4, esperamos que o aluno compreenda o contexto e interprete que ele não está cansado, mas usa isso como desculpa para não ajudar o amigo em tarefas que não quer fazer.
- Na questão 5, espera-se que o aluno responda que sim, pois as expressões faciais e corporais ajudam na compreensão e interpretação do texto, como podemos ver no último quadrinho a expressão facial de xaxado indicando que ele está cansado.
- Na questão 6, esperamos que o aluno consiga identificar essa variação linguística e qual é a região que utiliza essa fala, através do seu conhecimento prévio e que ele consiga identificar no texto essas falas. A região é o sertão do nordeste brasileiro e as falas que indicam essas variações regionais são “Tô discansano”, “pur isso qui” “mi ajudi”, “cum” e “vamo”.
- Na questão 7, espera -se que o aluno compreenda o texto e tire as suas conclusões em relação às atitudes de Zé Pequeno, pois a tirinha nos revela que ele é uma pessoa egoísta, não ajudou o amigo, mas pediu lhe ajuda e o mesmo se dispôs a ajudá-lo, com isso Zé Pequeno se aproveitou da boa vontade do amigo.

Após a aplicação da atividade diagnóstica, através das respostas dos alunos, o professor poderá avaliar o nível de conhecimento desses alunos em relação a compreensão, a interpretação de texto, a análise da linguagem regional, a interpretação da linguagem corporal e expressões faciais presentes nas tirinhas. Após essa verificação diagnóstica, fica mais fácil para o professor traçar estratégias que visam suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação a leitura do gênero textual tirinha.

Posteriormente a aplicação da atividade diagnóstica realizada pelo professor, passaremos para a etapa de execução dos módulos.

TERCEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MÓDULOS

Os módulos serão divididos em três etapas, módulo I, módulo II e Módulo III. Antes de iniciar os módulos, o professor deve escolher o(s) tema(s) a serem abordados a partir do gênero textual tirinha, com o objetivo de realizar diversas formas de leituras, analisando e discutindo sobre o tema, utilizando tanto recursos verbais e não verbais presentes nas tirinhas, buscando assim desenvolver um trabalho de leitura mais amplo e significativo.

• **MÓDULO I: COMPREENDENDO O GÊNERO TIRINHA**

Nesse módulo, o professor deve preparar os alunos para o trabalho com o gênero textual, propondo atividades que abordem os aspectos prévios da leitura. O docente deve promover discussões sobre o gênero, o suporte, o público alvo e o propósito comunicativo, além de despertar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o tema abordado nas tirinhas. Também devem ser inseridas questões para explorar o conhecimento dos alunos acerca do artista que produziu as tirinhas. Nesta etapa, devemos instigar os alunos para que eles construam sentidos para compreender os textos que serão lidos.

Adiante, apresentaremos uma proposta de plano de aula, com os seus respectivos objetivos, metodologia e recursos. Este plano é composto por duas aulas de 50 minutos cada, tendo como objetivos apresentar o gênero textual tirinha para os alunos, assim como também apresentar o autor, compreender a estrutura e os elementos que compõem a tirinha e discutir o tema abordado na tirinha a partir do conhecimento prévio dos alunos. A metodologia utilizada, são aulas expositivas dialogadas, leitura de tirinhas e roda de conversas sobre o tema abordado, Recursos utilizados, material impresso, canetas, lousa e pincel para lousa.

A seguir, apresentamos um exemplar de atividade que pode ser desenvolvido no módulo I, com o objetivo de desenvolver nos alunos a habilidade de compreensão e análise do gênero textual tirinha. Através da atividade proposta, espera-se que os discentes identifiquem características próprias das tirinhas, como a linguagem, o meio de circulação e o público alvo. Além do mais, essa atividade promove uma reflexão sobre a mensagem e a função crítica e humorística das tirinhas, incentivando os alunos a pensarem sobre o conteúdo e a intenção do autor. Vale sempre ressaltar que o professor tem autonomia de readaptar a atividade de acordo com as necessidades dos alunos.

Quadro 2 - Atividade - Módulo I

ATIVIDADE - MÓDULO I COMPREENDENDO O GÊNERO TIRINHA

Leia a tirinha a seguir.



Tirinha extraída do site: <https://imagens.app.goo.gl/dhv1TPfMFeg9mmJm8>

1. O texto acima pertence ao gênero textual tirinha.
- a. O que você conhece sobre tirinhas?
- b. Você já havia lido alguma outra tirinha? Se sim, qual tema ela abordava?
2. A tirinha acima é de Alexandre Beck, ilustrador e cartunista brasileiro.
- a. Você já ouviu falar desse artista?
- b. Você já leu alguma outra tirinha dele?
- c. Na sua opinião, o que motivou o artista a produzir essa tirinha?
3. As tirinhas são pequenos textos compostos por elementos verbais e não verbais.
- a. Qual é o meio de circulação desse gênero?
- b. Você acha que as tirinhas são destinadas a que público? Porquê?
- c. Qual é a mensagem principal da tirinha acima?
- d. Na sua opinião, os livros nos deixam mais “sábios”? Explique?

Fonte: Elaborada pelos autores

Após concluir as aulas expositivas dialogadas e realizar a primeira atividade, o professor poderá iniciar o segundo módulo, que aborda a leitura e interpretação de tirinhas, que apresentaremos a seguir.

• MÓDULO II: LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS

Neste módulo, o professor pode trabalhar com a leitura e interpretação de tirinhas, que é uma excelente maneira de estimular a compreensão de textos, o pensamento crítico e senso de humor dos alunos, propondo uma leitura primeiramente silenciosa e depois compartilhada. Em seguida, o professor pode iniciar uma roda de conversas discutindo a temática que será abordada na atividade apresentada no quadro 7, que aborda uma crítica social em relação a falta de ação de Miguelito, em esperar que as coisas aconteçam sem que ele precise se esforçar para realizá-las e o uso das linguagens verbais e não verbais na construção de sentido do texto.

A seguir, apresentaremos a proposta de um plano de aula com os objetivos, a metodologia e os recursos utilizados em sala de aula referentes à leitura e interpretação de tirinhas. O plano é composto por duas aulas de 50 minutos cada, com os objetivos de identificar a temática presente na tirinha, refletir e relacionar os elementos verbais e não verbais na construção de sentido das tirinhas, assim como identificar e compreender as informações explícitas presentes na tirinha. Metodologia distribuição de tirinhas com atividades, promover a leitura individual e compartilhada, exposição dialogada acerca das relações verbal e não verbal. Recursos utilizados, material impresso, canetas, lousa, pincel para lousa e apagador.

Adiante, apresentamos um exemplar de atividade que pode ser desenvolvido no módulo II, com o objetivo de estimular o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de promover uma leitura crítica pelos alunos. As perguntas abordadas na atividade propõem-se para ajudar os alunos a identificar mensagens indiretas e a entender e compreender o contexto das falas dos personagens, desenvolvendo suas habilidades de interpretação. Além de promover uma reflexão sobre comportamentos e valores, aplicando o que é discutido na tirinha trazendo para o contexto do mundo real. Ressaltamos que o professor tem total autonomia de readaptar a atividade de acordo com as necessidades dos alunos.

Quadro 3 - Atividade - Módulo II

ATIVIDADE - MÓDULO II LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS

Leia:

1. NAO ESTOU ENTENDENDO. MIGUELITO. QUE HISTÓRIA É ESSA DE FICAR SENTADO ESPERANDO ALGUMA COISA DA VIDA?

2. É ISSO MESMO: VOU FICAR AQUI SENTADO ESPERANDO A VIDA ME DAR ALGUMA COISA

3. SERÁ QUE O MUNDO ESTÁ ASSIM PORQUE ESTÁ CHEIO DE MIGUELITOS?

Tirinha extraída do site: <https://projetoakatu.blogspot.com/2011/06/mafalda-as-tirinhas-e-o-meio-ambiente.html?m=1>

1. O que Mafalda perguntou para Miguelito no primeiro quadrinho? Por que ela fez essa pergunta, comente.
2. Qual é o comportamento de Miguelito em relação a vida? Explique.
3. Qual é a reflexão que Mafalda faz em relação à atitude de Miguelito?
4. Você consegue identificar a crítica implícita presente na tirinha?

Fonte: Elaborada pelos autores

Após concluir as aulas com a atividade, o professor poderá iniciar o terceiro módulo, que abordará a leitura crítica de tirinhas.

• MÓDULO III: LEITURA CRÍTICA DE TIRINHAS

No módulo III, o professor poderia focar em aprofundar a interpretação e a análise crítica dos alunos, fazendo com que os mesmos percebessem os recursos usados pelo autor, como o contraste e a expressão facial na construção da abordagem da crítica das tirinhas.

Para isso, o professor poderia apresentar tirinhas que incentivem leituras críticas, de forma a explorar o conhecimento dos alunos.

Adiante, apresentaremos a proposta do plano de aula, assim como os objetivos, metodologias e recursos utilizados pelo professor em sala de aula. Essa proposta pode ser desenvolvida em duas aulas de 50 minutos cada. Com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre o tema a ser abordado na tirinha, compreender os elementos visuais na construção de coerência na tirinha e identificar a crítica social presente na tirinha. Metodologia, distribuição de tirinhas com atividades para os alunos, promover leitura individual e compartilhada e discussões acerca das escolhas linguísticas e a crítica social presente na tirinha. Recursos, material impresso, canetas, lousa, pincel para lousa e apagador.

A seguir, propomos uma atividade para ser realizada no módulo III, o objetivo dessa atividade é estimular a capacidade dos alunos de interpretar criticamente as tirinhas, e identifiquem temas sociais relevantes nas tirinhas. Além de ajudar a desenvolver habilidades de interpretação e argumentação ao levar os alunos a responder perguntas reflexivas sobre o contexto e o impacto da mensagem transmitida na tirinha. Vale ressaltar que o professor possui autonomia para adaptar a atividade conforme as necessidades dos alunos.

Quadro 4 - Atividade - Módulo III

ATIVIDADE - MÓDULO III
LEITURA CRÍTICA DE TIRINHAS

Leia a tirinha:



Tirinha extraída do site:

https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Flookaside.fbsbx.com%2Flookaside%2Fcrawler%2Fmedia%2F%3Fmedia_id%3D2461767563868535&fmuid=649v_fHewXo0M&vq=1&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Ftirasamandinho%2Fposts%2F2461767708868521%2F&docid=ocLJco4906YOKM&w=714&h=207&itg=1&hl=ptBR&source=sh%2F%2Fim%2Fm%2F%2F&key=a68629fa1a0b66a2&shem=abm%2FCrit

1. Identifique o tema abordado na tirinha e o que ele revela sobre a realidade dos personagens?
2. Os elementos de humor e ironia estão presentes na tirinha? Como eles contribuem para a crítica social?
3. Como o diálogo entre os personagens contribui para o desenvolvimento da história e para a compreensão da mensagem?
4. Qual é a importância do último quadrinho e como ele altera o tom da tirinha?

Fonte: Elaborada pelos autores

Após a finalização dos módulos, com a proposta de trabalhar o processo de leitura crítica das tirinhas finalizadas, o professor iniciará a proposta da quarta etapa da sequência didática com a produção final, que apresentaremos a seguir.

QUARTA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO FINAL

Na produção final, propomos uma atividade de escrita individual em duas aulas de 50 minutos cada. Os discentes irão produzir uma tirinha com uma crítica, abordando um tema da atualidade. Esse trabalho tem como o objetivo estimular a criatividade dos alunos, aplicando os conhecimentos e os conhecimentos desenvolvidos durante os módulos. Após a produção das tirinhas pelos alunos, o professor realizará a correção dessas atividades e fará a devolução com as devidas sugestões, para que os mesmos façam a reescrita do trabalho para a entrega final. Logo em seguida, o professor poderia propor uma leitura compartilhada dessas tirinhas, para que os alunos pudessem fazer a interpretação dos textos, e o professor identificar a evolução

desses alunos no processo de leitura e escrita crítica. Em seguida o professor poderia fazer uma exposição dessas tirinhas no mural da escola, para que todos pudessem ter acesso a essas produções, isso seria como um incentivo a mais para os alunos no tocante ao trabalho da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, discutimos a leitura e a escrita no desenvolvimento da criticidade dos alunos, a partir de práticas de leitura. Como abordado ao longo do trabalho, a leitura e a escrita constituem bases fundamentais no ensino de Língua Portuguesa. Assim, partindo do pressuposto de um ensino voltado ao desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, o trabalho com o gênero textual **tirinha** revela-se de suma relevância para a promoção dessas competências. Por meio da análise das tirinhas, os alunos podem ser incentivados a interpretar mensagens implícitas e explícitas presentes nos textos, desenvolvendo, assim, habilidades necessárias à compreensão e à interpretação crítica, além do raciocínio lógico e da capacidade de posicionamento diante dos fatos.

Dessa forma, o trabalho da leitura e escrita com o gênero textual tirinha através de uma proposta de sequência didática demonstra eficácia no processo de ensino aprendizagem, facilitando a construção de conhecimento e o desenvolvimento da criticidade. Em cada etapa da sequência didática como a produção inicial, as discussões em grupo, a análise dos elementos e a produção das tirinhas, favorecem a participação ativa dos alunos, permitindo que eles se engajem de forma prática e crítica, além de promover um ambiente de aprendizagem mais participativo e interativo.

Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar, questionar e participar ativamente da sociedade. Ademais, a análise crítica das tirinhas com temas variados ajuda os alunos a refletirem sobre questões sociais e culturais despertando uma postura mais consciente.

Por fim, a proposta de trabalhar a criticidade dos alunos a partir do gênero textual tirinha através da abordagem de uma sequência didática é uma prática valiosa no contexto educacional do ensino fundamental II. Acreditamos que esta proposta possa contribuir para trabalhos futuros, tanto na investigação do uso de outros gêneros multimodais quanto na ampliação de estratégias pedagógicas de leitura e escrita crítica.

A relevância desse tipo de abordagem reside na necessidade urgente de aplicar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos, propiciando-lhes não só um aprendizado mais significativo, mas também ferramentas que auxiliem para uma análise crítica do mundo em que vivem. O uso de tirinhas, além de facilitar a compreensão dos alunos, propicia um espaço de aprendizagem rico em debates, interpretações e na construção de sentidos, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de leitores e escritores críticos. Diante disso, para além deste trabalho, sugere-se que a aplicabilidade de sequências didáticas que utilizem gêneros multimodais continue a ser explorada, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, que cada vez mais necessita de estratégias que os auxiliem a navegar criticamente pelo vasto campo das informações que os cercam.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, Jeferson Silva Da et al. **A intertextualidade na leitura de tirinhas**. CONEDU - Ensino de línguas (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119259>>. Acesso em: 09/03/2025 15:25
- DOLZ, J., NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 32ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense. 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cláudia Shilling.
- VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Co

ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR REFLEXIVO

Aiéu Holanda Oliveira Almeida⁴

Crígina Cibelle Pereira⁵

Maria José Morais Honório⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A acepção do texto enquanto elemento fundamental para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, surgidos no final do século passado, favoreceu a constituição da parametrização do ensino, que aposta no processo de recepção e produção textual como mecanismos que positivam o aprendizado da língua materna. Consequentemente, as orientações didáticas e pedagógicas, desde então, buscam se organizar em torno do trabalho com a língua, mas em um formato que envolvam linguagem, sociedade, contexto e sujeitos envolvidos em um processo dialógico (BAKHTIN, 2011). Em âmbito educacional, o livro didático tem um papel ainda muito importante, por ser, muitas vezes, o único recurso ofertado ao docente para as aulas de Língua Portuguesa, como suporte pedagógico.

Para tanto, reconhecendo a relevância desse objeto pedagógico, o presente artigo tem como objetivo analisar o enfoque dado à concepção de texto no manual didático Português e Linguagens

4 *Aiéu Holanda Oliveira Almeida*, mestre em Letras pela *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN*. E-mail: holandaaiieu@gmail.com

5 *Crígina Cibelle Pereira* (Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN)) professora da *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN*. E-mail: criginacibelle@uern.br

6 *Maria José Morais Honório* (Doutoranda em Letras na *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN*). E-mail: mariajosemoraishonorio@gmail.com

(2022), da Editora Saraiva, do 9º ano, dos autores e organizadores Willian Cereja e Carolina Dias Viana. Vale destacar que o referido livro faz parte do acervo do PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o qual desenvolve ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita para todo o Brasil. Desta maneira, a metodologia do ensino do texto adotada nos livros didáticos é de suma importância, visto a abrangência nacional. Como suporte teórico encontramos em Marcuschi (2008) e Rojo (2008) a contribuição acerca do papel do texto enquanto mediador das relações humanas. Já em Geraldi (2006) e Antunes (2003), vislumbramos a relevância do trabalho com o texto nas aulas de língua materna, entre outros pesquisadores que orientaram nossa investigação nesta pesquisa. Ainda, a BNCC (2018) como orientação oficial para o ensino do texto.

Estruturalmente, esta pesquisa se organiza a partir desta introdução que apresenta o escopo da pesquisa. Seguida das discussões teóricas a respeito do texto na sala de aula, considerando os teóricos da área e a BNCC. Além disso, a metodologia que expõe nosso percurso metodológico, tais como a abordagem qualitativa, interpretativa e analítica. Também apresenta a análise e interpretação dos resultados. Por fim, as considerações finais que retomam nossos objetivos e resultados.

O TEXTO NA SALA DE AULA: DOS TEÓRICOS À BNCC

Os estudos linguísticos, nas últimas décadas, têm possibilitado a ampliação no campo de pesquisa, priorizou-se um distanciamento de práticas descontextualizadas e estruturalistas para ganhar amplitude nos elementos constitutivos da interação humana, situados em um contexto.

No âmbito educacional, as aulas de Língua Portuguesa tomaram as produções de textos como referência principal para a formação de estudantes linguisticamente proficientes. Nesse viés, a percepção do seu

papel social e interacional devem ser evidenciadas, tomando-o como ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de competências e habilidades sociocognitivas nas aulas de língua materna, como bem certificam Koch e Elias (2015, p.36) ao considerarem que: “[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.”

Esse avanço do estudo da língua subjaz de pesquisas realizadas acerca do significado das produções textuais nas relações sociais, do gênero enquanto intermediador da prática discursiva. A razão do texto se dá pela necessidade de o indivíduo interagir no e sobre o meio social, a língua sendo apreendida como fruto da atuação. Essas características remetem a aspectos relevantes da Linguística Aplicada (LA) que se permeiam na concepção da língua como produto histórico, social e cultural, valorizando suas formas de composição e função, nas mais variadas esferas sociocomunicativas da comunicação humana (OLIVEIRA, 2010).

No que diz respeito à abordagem teórica utilizada, direcionamos nossa reflexão para o tratamento dado às produções escritas na escola, de como o texto e suas composições são trabalhadas e a quais fins são associados. Essas inquietações não são novas, porém pertinentes, se levarmos em conta que a escola é responsável, em grande parte, na formação cidadã e que o domínio do texto é um fator associado diretamente a isso. Como lembra Rojo (2008, p. 75), “[...] há diversos tipos de privação linguística e cultural sofrida pela população brasileira, na escola e fora dela”. E, se tratando do campo educacional, podemos destacar o Livro Didático como um dos principais instrumentos mediadores da prática de ensino.

Nesse sentido, lançar um olhar sobre as abordagens, presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos possibilita reconhecer se suas contribuições serão para o avanço, estagnação ou retrocesso nas práticas didáticas de produção textual, lembrando que ele ainda é

ferramenta básica e orientadora da prática do professor e, pode ser que as diversidades de gêneros que tragam na sua brochura sejam os únicos aos quais os alunos terão acesso na escola. Dito isto, não queremos aqui anular o papel do professor e sua função interventiva e mediadora do processo ensino-aprendizagem, entretanto, como o artigo sugere, nos centralizamos nos manuais didáticos.

Nesse campo, se faz pertinente ressaltarmos a existência de vários estudos voltados para o ensino de produção textual na escola. Estudiosos que se dedicam às pesquisas linguísticas contemporâneas, buscam compreender, analisar e sugerir ações que facilitem o trato com a língua e habilitem seus falantes ao domínio da língua escrita e, a constituição textual tem sido o principal meio. Entretanto, apesar das orientações e parametrizações sobre o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se lacunas na abordagem do texto na sala de aula. Ainda nessa ótica de discussão, Antunes (2003, p.109) considera que “[...] a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma que acontece no dia a dia das pessoas” e os livros didáticos deveriam contemplar essa ideia nas suas abordagens didáticas, contribuindo para que nas aulas os estudantes se vejam como protagonistas do processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos.

Para além de Antunes (2003) recorremos às palavras de Geraldi (2006, p. 59) ao reforçar que “[...] as práticas devem ser entendidas no interior da linguagem como forma de interação”. Desse modo, o texto não deve ser tido como mero instrumento de informação ou algo pronto e acabado, deve ser compreendido como processo em que seu sentido está entrelaçado ao contexto comunicacional. Marcuschi (2008, p. 35) valida essa afirmação dizendo que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Nesse contexto, os gêneros textuais tornaram-se ferramentas fundamentais para as práticas de produção e recepção de textos,

contribuindo na organização de atividades comunicativas presentes nas diversas esferas sociais. Destarte, o conhecimento da diversidade textual contribuirá para o fortalecimento das práticas discursivas, desde que o aprendizado contemple fins reais e significativos de produção, o que requer ações didáticas situadas e intencionais ao se trabalhar com o texto na sala de aula. Para isso, múltiplos textos devem fazer sentido para o aluno, devem estar, de certa forma, fazendo parte da sua realidade, como preconizam Dolz e Schneuwly (2004, p.72-73), ao enfatizarem que os entendimentos gerados pelo uso da língua “[...] dependem da identidade social dos atores e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória”. Portanto, não é somente disponibilizar diversidades de gêneros, as atividades voltadas a eles precisam priorizar o lugar onde os sujeitos se encontram.

Nesse percurso sobre a concepção de texto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais substanciam as práticas dos professores e asseguraram ao texto o status de unidade básica de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, além de regulamentar as atividades didáticas, reiterando-as as seguintes práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística. Quanto ao texto, é importante lembrar que engloba a modalidade oral e a escrita em diversas situações reais de uso.

A ampliação desse trabalho com texto fomentou muitas discussões e implicou na adaptação dos manuais didáticos no que diz respeito aos conteúdos, às metodologias e às concepções teóricas. Outrossim, subsequente aos PCNs e à formulação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) reforça e amplia a concepção de texto no processo de ensino.

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo produzido de forma colaborativa que apresenta orientações que deverão nortear a

construção do currículo da educação básica, desde a educação Infantil ao Ensino Médio, em estabelecimentos públicos e privados. É um “[...] referencial para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos” (BRASIL, 2018, p.25), como também a busca de superação de políticas públicas, o referido documento também serve de instrumento para superação das desigualdades educacionais a partir da elaboração de um currículo unificado, de modo que envolvam competências e habilidades com vistas à formação integral dos sujeitos (MACEDO, 2012).

O referido documento organiza-se através da divisão de componentes. No componente curricular de Língua Portuguesa, orienta o ensino centrado no texto em termos de leitura, produção escrita e oral e a análise linguística. Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesta perspectiva, a nova abordagem de centralidade do texto, requer uma mudança na metodologia docente e consequentemente na aprendizagem dos alunos, os quais devem aprofundar os conhecimentos das práticas discursivas, argumentativas e decisões pelo interesse comum, ao final do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Conforme a BNCC, é indispensável trabalhar o texto numa perspectiva interativa e sociocognitiva direcionada para a função comunicativa, real, ligada ao contexto social do aluno. Nesse viés, cabe à escola possibilitar que os alunos tenham contato com vários textos, desde os primários até os secundários (BAKHTIN, 2000). Na sociedade contemporânea, essa diversidade de textos se amplia, colocando novos desafios aos professores, dada a necessidade de se considerar respectivamente o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, e tátil

que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, que devem ser considerados na prática de letramento (BRASIL, 2018).

É nesta abordagem multimodal que o professor é instigado a inserir textos que circulam socialmente e exige mudança na escola e nos docentes para a melhoria da qualidade do ensino. “A multimodalidade trouxe mudanças nos formatos textuais, e estes precisam ser inseridos no ambiente escolar” (RIBEIRO, 2016, p. 30).

No eixo da escrita, a BNCC enfatiza a formação do sujeito escritor, compreendendo como se constitui o texto e seus recursos linguísticos. Além disso, é fundamental considerar a escrita enquanto prática processual, logo, concordamos com Antunes (2003, p. 60) que aprender a [...] “escrever textos adequado e relevantes [...] supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas, (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal!”, noutras palavras exige planejamento, escrita e reescrita.

METODOLOGIA

Para consolidação do presente estudo utilizamos o propósito da pesquisa documental, conforme Gil (2008, p. 51) “os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico”, com abordagem qualitativa, conforme Deslandes (1994, p.58) “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Coerente a essa pontuação, nossa pesquisa inspeciona analiticamente o tratamento dado as concepções de texto no livro didático Português e Linguagens (2022), da Editora Saraiva, do 9º ano, dos autores e organizadores Willian Cereja e Carolina Dias Viana. Priorizamos uma abordagem descritiva, qualitativa e interpretativa, percebendo as intenções didáticas que envolvem o texto e seus processos de produção e recepção.

O *Corpus* da pesquisa, um recorte da obra mencionada acima, mesmo tendo explorado todo conteúdo do livro, selecionamos, especificamente, o capítulo 1 da unidade 4. A escolha dessa obra se deu por este ter sido escolhido no último PNLD pelos professores de uma das escolas que trabalhamos, então explorá-lo analiticamente em relação às orientações dos documentos oficiais curriculares auxiliará aos profissionais da educação e aos interessados à temática conhecerem o foco atribuído a produção textual nesse livro didático.

Nesse sentido, utilizamos o método Dedutivo, partindo das concepções já afixadas por teóricos consagrados em estudos envoltos ao texto e documentos norteadores, para em seguida identificarmos no nosso corpus o tratamento dado ao texto, sendo assim, recorreremos às palavras de Oliveira (2007, p. 32) “[...] o método dedutivo é sempre definido como sendo procedimento de estudo que vai do geral para o particular, ou melhor dizendo, parte-se dos princípios já conhecidos como verdadeiros e indiscutíveis para se chegar a determinadas conclusões”. Para tanto, as contribuições desse artigo se estendem para o auxílio a novas pesquisas, como nos subsidiou outras tantas que serviram de suporte teórico. A análise se dará com recortes sugestivamente das principais partes do livro analisado, guiados por descrições e interpretações das sequências didáticas disponibilizadas no manual.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente sessão cumpre o objetivo de analisar o tratamento dado ao texto na sala de aula, especificamente, na abordagem presente no livro didático do Ensino fundamental- anos finais, componente de Língua Portuguesa, coleção “Português e Linguagens (2022) da editora Saraiva, tendo como autores e organizadores Willian Cereja e Carolina Dias Viana.

Nesse sentido, realizamos um recorte da Unidade 04 - Nosso tempo, capítulo 01 sob o tema: o mundo em movimento, para constituição do corpus de análise da presente pesquisa.

Nossa análise inicia-se com uma figura de um mapa conceitual que sintetiza a perspectiva de texto abordada no livro “Português Linguagens”, do 9º ano, especialmente, na unidade 04 “Nosso Tempo”, capítulo 01 “O mundo em movimento”, no que diz respeito ao tratamento dado à escrita no aspecto da produção textual.

Figura 01

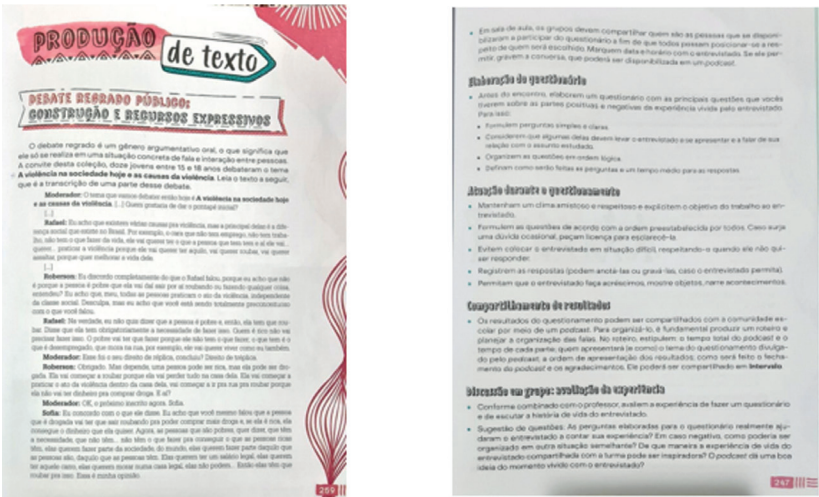


Fonte: Mapa conceitual elaborado pelas autoras do trabalho obtido a partir dos resultados da pesquisa.

A partir da imagem acima, o mapa conceitual também nos permite inferir que o texto é assume a centralidade das metodologias presentes no livro, uma vez que é a unidade de trabalho para as atividades de escrita a partir de gêneros textuais variados, considerando tanto as condições de produção, como as de recepção. Tais condições são explicitamente apontadas quando o mapa conceitual acima enfatiza a

prática social, sendo a contextualização primeira da produção textual, a prática situada, por entendermos que cada situação comunicativa é única, prática processual, na qual o texto deve ser resultado de um longo e detalhado processo de produção. Ainda, destaca-se as modalidades da língua, desde a verbal, oral e multimodal, oferecendo aos alunos uma ampla gama de conhecimentos para produção de textos.

Vejamos as figuras 2 e 3 que ilustram o principal gênero abordado neste capítulo:



Fonte: *Corpus da pesquisa* – Livro Português Linguagens (2022), Unidade 04, Cap. 01.

A partir das figuras 2 e 3, complementadas pelo mapa conceitual acima apresentado, também nos permite inferir que o texto é assume a centralidade das metodologias presentes no livro, uma vez que é a unidade de trabalho para as atividades de escrita a partir de gêneros textuais variados, considerando tanto as condições de produção e como as de recepção.

Consideramos ser fundamental o trabalho com a escrita a partir dos gêneros textuais em questão na sala de aula, dada a necessidade da comunicação humana frente às novas linguagens e aos novos gêneros

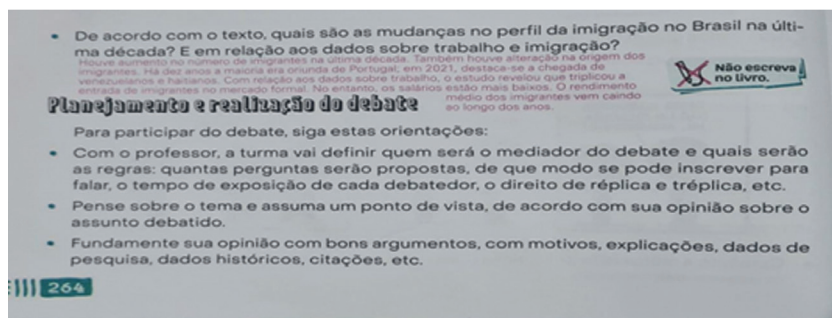
que emergem nos processos comunicativos contemporâneos, bem como defende a BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, com base nas figuras 2 e 3 sugerem atividades de produção textual que considerem tanto o currículo escrito como também o digital. Para isso, o referido material cita os seguintes gêneros textuais: questionário, entrevista, podcast, na construção do gênero debate regrado público, concretizando-se no campo multimodal.

Cabe ainda frisar que a escrita, na unidade 04, capítulo 01, assume a função sociocognitiva e processual no tocante aos objetivos que o produtor de texto deseja alcançar e considerando as etapas necessárias para se escrever textos adequados aos gêneros solicitados.

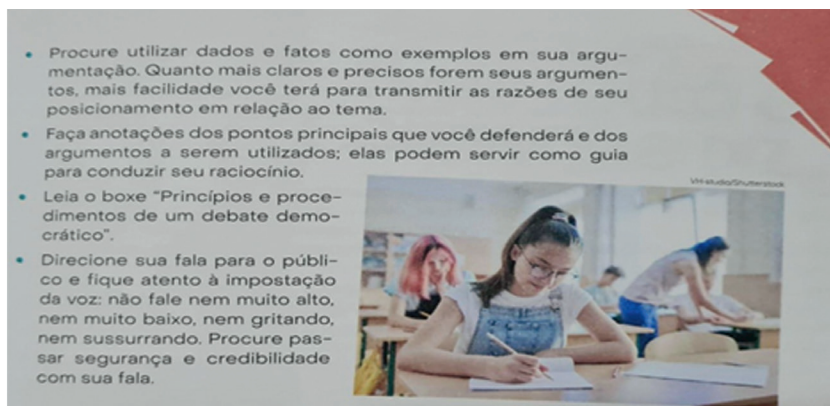
Conforme a figura 04 a seguir, vejamos como o livro conduz o processo de produção escrita tomando como exemplo o gênero textual debate regrado.

Figura 04



Fonte: *Corpus da pesquisa* – Livro Português Linguagens (2022), Unidade 04, Cap. 01.

Figura 05



Fonte: *Corpus da pesquisa* – Livro Português Linguagens (2022), Unidade 04, Cap. 01.

A partir da ilustração da figura 04, convém ratificar que a produção textual é tida como atividade processual, orientada e situada, o que requer a necessidade de várias etapas, de idas e de vindas até se chegar ao produto: a versão definitiva do texto como bem nos lembra Antunes (2003). Dado o exposto, capítulo analisado, e por semelhança, o livro didático, contempla um ensino do texto com qualidade, de maneira que se constitui como uma ferramenta de apoio ao professor consistente e de grande valia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa das estratégias e orientações didáticas presentes nos manuais didáticos é fundamental para a área ensino, uma vez que amplia seu campo de conhecimento e proporciona um olhar clínico no que diz respeito ao tratamento dado à produção e recepção de textos, como preconiza relevantemente os documentos curriculares como PCNs (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, analisar o livro didático das séries finais do ensino fundamental torna-se um fator de grande valia, devido este ser, na maioria das instituições escolares a única, ou principal ferramenta de apoio ao professor de

sala de aula. Outro quesito que impulsionou essa investigação foi o trabalho com o texto ser fruto de parametrizações e a ele ser direcionado múltiplos olhares quanto às metodologias para o processo de ensino e aprendizagem.

Dadas as circunstâncias, partimos do seguinte objetivo: analisar o enfoque direcionado do manual didático “Português e Linguagens” (2022) da Editora Saraiva, do 9º ano, dos autores e organizadores Willian Cereja e Carolina Dias Viana, aos estudos de texto. Para isso, fizemos a imersão em teorias sobre o ensino de textos na escola, estudamos as orientações dispostas nos documentos curriculares e, em seguida partimos para o nosso objeto, apesar de termos analisado toda a coletânea, atribuímos maior atenção ao manual do nono ano e como recorte para esta análise optamos pelo capítulo 1, da unidade 4 deste volume. Apesar de muitas especulações negativas em torno do livro didático, nossos resultados apontaram favoravelmente para a forma de tratamento atribuída aos textos, as diversidades disponíveis, as sugestões de atividades, além dos recursos semióticos apresentados no manual.

Em suma, o manual traz uma diversidade de gêneros como propõe a BNCC (BRASIL, 2018), suas atividades direcionam para a funcionalidade da língua em uma perspectiva sociointerativa, os temas e linguagens são próprios a idade/série ao qual o manual se destina e, as propostas de produção sugerem a aplicabilidade da língua em situação real de uso, verifica a prototipicidade do gênero e sugere a aplicação em um contexto de produção.

Certamente, a pesquisa aqui desenvolvida não se esgota nela própria, servirá de subsídio à novas pesquisas, ficando as possibilidades para ampliação e aprofundamento. Para tanto, entendemos que os nossos resultados apontam para a necessidade de centrar na contínua investigação desse objeto que intermedeia a prática pedagógica, que a sua utilização seja antecipada de uma análise que constate o

alinhamento entre as propostas curriculares sustentadas pelos saberes e as metodologias e materiais sugeridos nos manuais didáticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Bakhtin. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CEREJA, Willian. **Português e Linguagens: 9º ano** / Willian Cereja e Carolina Dias Viana. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2018.

GERALDI, João Wanderley et al. (org). **O texto em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-52.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, Inês (Org). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo; Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LINGUÍSTICA TEXTUAL: ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA MIL

Keila Lairiny CâmaraXavier⁷

Maria Eliete de Queiroz⁸

Rita de Cássia Medeiros Diniz⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Produzir textos com qualidade é hoje uma das grandes dificuldades dos alunos da Educação Básica de escolas públicas brasileiras. Essa carência tem impactado os alunos em todas as etapas de escolarização, mas tem afetado, diretamente, os inseridos nas 3ª séries do Ensino Médio, sobretudo, porque é neste período escolar que os processos de ensino e aprendizagens são voltados mais, especificadamente, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que exige do candidato a produção de um texto dissertativo argumentativo.

Neste cenário, surgem muitas inquietações, quando nos colocamos a pensar sobre o desempenho dos alunos na escrita da redação no ENEM, tal como: O aluno da 3ª série do Ensino Médio desenvolveu ao longo dos seus anos escolares competências para a escrita do texto dissertativo-argumentativo? Na sua grande maioria a resposta é não, os dados no Inep 2024 apontam que a cada 100 candidatos, 5 tiveram suas redações desclassificadas, sendo 132.279 candidatos. Além disso, o instituto aponta que só 12 das mais de 4 milhões de pessoas que fizeram o Enem em 2024 alcançaram nota

⁷ Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN).

⁸ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

⁹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

1.000 na redação. Ainda é importante destacar que o número é 80% menor que o registrado em 2023, quando 60 estudantes atingiram a nota máxima.

Assim, nosso artigo insere-se neste contexto e tem como objetivo, historicamente, nos dados que mostram que na Educação Básica, os professores ainda trabalham por meio de práticas de ensino fragmentadas, o que tem elevado o índice de alunos que não conseguem se sair bem na prova do ENEM, gerando assim, um grande estranhamento desse modelo de exame por parte dos alunos, sobretudo, quando se deparam com a escrita da redação.

Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise de uma redação nota mil do Enem, levando em consideração as competências exigidas para a produção de texto dissertativo-argumentativo.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual (LT) é um campo de estudo que coloca o texto como o seu objeto de investigação, considerando o contexto de produção e os sujeitos que se encontram envolvidos. Contudo, a LT, nem sempre, concebeu a análise do texto dessa forma, sendo necessário um longo período de maturação para que os estudiosos dessa área do conhecimento começassem a considerar o texto e seu contexto de produção.

Nesse sentido, segundo Bentes (2007) a LT passou por três fases, que influenciaram diretamente na análise e na concepção de texto. Na primeira intitulada de transfrásticas, o texto é concebido como uma junção de frases, já na segunda chamada de gramática textual o texto é entendido como uma estrutura finalizada e há a diferenciação entre texto e não texto, por sua vez, na terceira fase denominada de teoria do texto existe a compreensão do texto e seu contexto de produção considerando o contexto pragmático e as condições externas à produção.

Conforme, Koch (2006) é possível verificar, que ao longo dos anos a LT avançou consideravelmente em relação ao tratamento do seu objeto de estudo e esteve aberta para considerar outros aspectos relacionados ao texto, tais como: gramaticais, semióticos, pragmáticos, discursivos, comunicativos, cognitivistas e sociocognitiva interacional. Para Adam (2019, p. 46) dentro da perspectiva da LT, o texto pode ser compreendido como “uma marca linguageira de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de discurso”.

Tendo em vista essa perspectiva o texto passa a ser compreendido como um elemento constitutivo das práticas sociais estabelecidos pelos sujeitos em um dado momento sócio-histórico. Diante disso, Adam (2019, p.46) ainda ressalta que a LT pode ser definida como: “[..] uma teoria geral dos agenciamentos de enunciados dentro da unidade semântica constituída por todo texto”, assim, o autor concebe o texto, dentro da perspectiva da LT, como um encadeado de significados vinculada às diversas práticas discursivas existentes. O texto é um lugar de interação, de diálogo entre sujeitos, por isso alunos e professores são sujeitos textuais, cada um com o seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda diversidade de gêneros que circulam no cotidiano. Por isso, que é pelo texto que nossas práticas de ensino devem ser conduzidas e, é, pelo texto que o nosso aluno da Educação Básica irá conseguir adquirir melhor suas competências linguísticas de interpretação, escrita e reescrita textual.

Nessa linha de pensamento, Antunes (2003) argumenta que o ensino da Língua portuguesa, ainda, releva a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase. Assim, ainda, temos nas nossas escolas de Educação Básica práticas de ensino que desconsideram as potencialidades do texto em sala de aula. Essas

práticas reduzem o texto e, muitas vezes, ele é visto como pretexto para outros objetos de ensino, existindo, assim uma fragmentação textual, o que interfere diretamente no desenvolvimento do aluno da Educação Básica. Os efeitos desse tipo de trabalho fragmentado podem ser vistos, sobretudo, no desempenho dos alunos na prova do ENEM.

Nesse contexto, entendemos que o professor de Língua Portuguesa necessita desenvolver trabalhos na sala de aula de Educação Básica que consigam abarcar toda essa propriedade textual e todas as demarcações do texto, já que o objeto de ensino do professor de Língua Portuguesa deve ser o texto, seu trabalho é desenvolvido por meio do texto, para que, assim possamos desenvolver alunos críticos e competentes em interpretação, escrita e reescrita textual.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa exige uma constante atualização metodológica para um processo de ensino e aprendizagem eficiente e que, realmente, esteja inserido na perspectiva de uma educação voltada para as práticas sociais de da linguagem. Contudo, isso, ainda continua sendo um grande desafio, Antunes (2006) aponta que:

[...] o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática e nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (Antunes, 2003, p.46)

Assim, a autora ressalta que a ênfase excessiva em aspectos técnicos da gramática, como análise sintática e nomenclatura gramatical, sem considerar a importância do desenvolvimento de habilidades práticas de leitura e escrita e o texto não favorecem aprendizagens significativas aos alunos. Antunes (2003) argumenta que esses métodos técnicos sozinhos, não são suficientes para preparar os alunos para a produção e compreensão de textos em diferentes contextos sociais. . A autora, também, destaca que as atividades são

descontextualizadas, desorganizadas e, muitas vezes, irrelevantes para o uso prático da língua.

Nesse sentido, o ensino da LP requer uma compreensão mais ampla de como a linguagem pode ser usada de forma eficaz em vários contextos, para assim formar um aluno competente linguisticamente. Assim sendo, quando a Língua Portuguesa é bem ensinada, permite que os alunos expressem suas ideias, pensamentos e opiniões com segurança, clareza e precisão, a depender do gênero trabalhado. Por isso, é importante permitir aos alunos o contato direto com diversos estilos de escrita e gêneros textuais, para que possam explorar as diferentes formas de comunicação que a língua oferece.

Especificadamente, quando nos reportamos ao gênero textual redação, o aluno necessita ter a capacidade de organizar e comunicar ideias de forma lógica. Por isso, o trabalho com a redação não deve ser apenas uma atividade automática; deve ser uma prática constante e criativa que permita que os alunos consigam progressivamente adquirir as competências linguísticas para a escrita deste referido texto.

Assim, defendemos que a única maneira de desenvolver as competências linguísticas dos alunos é preparando-os para usar a língua de forma criativa, crítica e adequada às diferentes situações, e defendemos que isso só pode ocorrer, quando os professores entenderem que seu ponto de partida e chegada é o texto. Porém, segundo (Marcuschi, 2008, p.04)., existe um problema com o tratamento dado ao texto que é:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. Mas o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles

carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso, causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola. (Marcuschi, 2008, p.04).

Assim, percebemos que existe uma crítica na forma como o texto é tratado no ensino, destacando que, apesar das diversas tentativas de inovação, a prática pedagógica continua inadequada. O autor argumenta que a introdução do texto como motivação para o ensino não foi acompanhada de mudanças nas metodologias de acesso, nas categorias de trabalho e nas propostas analíticas. A crítica se estende à organização dos textos escolares, que frequentemente apresentam problemas de coesão e organização, com frases soltas ou excessiva repetição de tópicos, o que prejudica o rendimento dos alunos.

ANÁLISE DE UMA REDAÇÃO NOTA 1000: A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL

Uma redação dissertativa-argumentativa exige uma estrutura clara e coesa para garantir que o leitor compreenda facilmente as ideias expostas. A introdução, desenvolvimento e conclusão são as três partes fundamentais que compõem essa organização. Vejamos detalhadamente o que é necessário conter em cada parte.

A Introdução é o primeiro contato do leitor com o tema, deve ser simples, direta e objetiva, apresentando o assunto de maneira clara. Logo após essa introdução, o tema deve ser definido para evitar que a discussão se torne vaga ou confusa. Essa definição é o ponto de partida para a apresentação da “tese”, que é a ideia principal ou opinião que será defendida ao longo do texto. A tese funciona como a espinha dorsal da redação e deve ser articulada de forma a guiar o leitor para o centro da argumentação.

Por sua vez, no desenvolvimento, os parágrafos de desenvolvimento, cada um deve abordar um único ponto que sustenta a tese. Esses parágrafos precisam ser bem estruturados, apresentando argumentos consistentes que reforcem a ideia principal. Para garantir a fluidez, é essencial usar “conectores lógicos” (como “além disso”, “por outro lado”, “por consequência”), o que facilita a transição entre as ideias, tornando o texto mais compreensível. Além disso, os argumentos devem ser respaldados por dados, exemplos ou explicações relevantes, tornando a argumentação mais sólida e convincente.

Já a conclusão é a parte encerra o texto, retomando a tese e reafirmando a posição defendida ao longo do desenvolvimento. A conclusão pode apresentar uma solução, um resumo dos principais pontos abordados ou uma reflexão final sobre o tema. Ela deve ser coerente com os argumentos apresentados e não deve introduzir novas informações.

No construto da redação, destacamos a importância da **coerência** e a **coesão**, pois são dois elementos fundamentais para garantir que as ideias estejam bem conectadas e que o texto tenha uma progressão lógica. A coerência diz respeito à consistência das ideias apresentadas, enquanto a coesão se refere à forma como os parágrafos e frases estão ligados entre si, garantindo uma leitura fluida e compreensível. No entanto, muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem uma base sólida de leitura ou conhecimento para desenvolver suas ideias. Eles também não dominam a estrutura de uma redação.

Assim, percebemos que a variedade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais exige uma abordagem pedagógica que contemple a familiarização dos estudantes com essas formas de comunicação, principalmente, com a escrita e compreensão da redação. Nesse sentido, o planejamento didático deve ser direcionado para explorar profundamente alguns gêneros específicos, garantindo que os alunos estejam preparados para adaptá-los conforme o contexto de uso.

Dessa forma, enfatizamos a importância de proporcionar aos alunos uma diversidade de gêneros textuais no contexto educacional, para que eles consigam utilizar o gênero de maneira correta, em diferentes situações de comunicação, é crucial que tenham contato com variados textos, além de uma reflexão crítica sobre suas características e contextos de uso. Segundo Travaglia (2018), “ao abordar o ensino da língua na dimensão textual-discursiva, com os gêneros como foco central, os linguistas, especialmente da Linguística Textual e dos Estudos do Discurso, se esforçaram para fornecer aos professores um referencial teórico adequado. Esse suporte visa auxiliar na elaboração de atividades de ensino que concretizem essa abordagem. No entanto, “a proliferação de teorias, principalmente importadas de linguistas estrangeiros, infelizmente, mais confundiu os professores do que os ajudou” (Travaglia, 2018, p. 02). Além disso, nem sempre ficou claro como trabalhar com textos focando nos gêneros, o que gerou várias questões, como: “O que se entende por gênero? [...] Qual das dimensões dos gêneros deve predominar no ensino? A de sua composição interna ou a de seu valor social?” (Travaglia, 2009, p. 509).

Assim, o trabalho com a escrita da redação não deve partir apenas de um pressuposto didático técnico, mas também uma maneira de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. A capacidade de argumentar, questionar e propor soluções para os problemas abordados nos textos é essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Nas observações feitas, notou-se que muitos alunos apresentam dificuldade em propor soluções viáveis ou desenvolver uma argumentação consistente, o que reflete a ausência de um trabalho mais profundo voltado para o pensamento crítico. Uma educação que valorize o debate, a reflexão sobre questões sociais e o diálogo de ideias pode ajudar a preencher essa lacuna e tornar o ensino de redação mais eficaz.

Vejamos a seguir a redação nota mil produzida no ano de 2016.

A intolerância religiosa no Brasil
Introdução: “É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito.” Com essa frase, Albert Einstein desvelou os entraves que envolvem o combate às diversas formas de discriminação existentes na sociedade. Isso inclui a intolerância religiosa, comportamento frequente que deve ser erradicado do Brasil.
Desenvolvimento: Desde a colonização, o país sofre com imposições religiosas. Os padres jesuítas eram trazidos pelos portugueses para catequizar os índios, e a religião que os nativos seguiam — a exaltação da natureza — era suprimida. Além disso, a população africana que foi trazida como escrava também enfrentou forte repressão ao tentar utilizar sua religião como forma de manutenção cultural. É relevante notar que, ainda hoje, as religiões afro-brasileiras são os maiores alvos de discriminação, com episódios de violência física e moral veiculados pelas mídias com grande frequência. Concomitantemente, ainda que o Brasil tenha se tornado um Estado Laico, com uma enorme diversidade religiosa devido à grande miscigenação que o constitui, o respeito pleno às diferentes escolhas de crença não é realidade. A palavra religião tem sua origem em “religare”, que significa ligação, união em torno de um propósito; entretanto, ela tem sido causa de separação, desunião. Mesmo que legislações, como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já prevejam o direito à liberdade de expressão religiosa, enquanto não houver uma mudança cultural, não haverá mudança social.
Concomitantemente, ainda que o Brasil tenha se tornado um Estado Laico, com uma enorme diversidade religiosa devido à grande miscigenação que o constitui, o respeito pleno às diferentes escolhas de crença não é realidade.

Conclusão: Por tudo isso, é imprescindível que todos os segmentos sociais unam-se no combate à intolerância religiosa no Brasil. Assim, cumpre ao governo efetivar de maneira plena a lei sobre esses direitos. Ademais, cabe às escolas e às famílias educarem as crianças desde cedo a respeitar as diferentes formas de crença e prática religiosa, de modo que, além de serem tolerantes, respeitem as escolhas dos outros, como disse Nelson Mandela: “Dessa forma, o desintegrar de preconceitos, que foi comparado à desintegração de um átomo, tornar-se-á simples na atualidade, e os preconceitos poderão ser quebrados”.

A introdução da redação é iniciada de maneira criativa e instigante, com uma citação de Albert Einstein que chama a atenção para a dificuldade em combater preconceitos, estabelecendo um diálogo com o tema da intolerância religiosa. Essa estratégia funciona muito bem para engajar o leitor e contextualizar a temática. A partir da citação, a redação conecta o conceito de preconceito à intolerância religiosa no Brasil, deixando claro desde o início que a discussão abordará essa problemática específica. O aluno demonstra domínio da estrutura dissertativo-argumentativa ao introduzir um fato histórico (a colonização) como ponto de partida para a construção do argumento. Além disso, já na introdução é possível perceber a crítica à discriminação religiosa, que será desenvolvida ao longo do texto. A introdução, portanto, cumpre seu papel ao apresentar o tema e sugerir a tese a ser discutida, oferecendo uma base sólida para o restante da argumentação.

No desenvolvimento, a redação apresenta uma construção histórica e crítica da intolerância religiosa no Brasil. O aluno usa fatos históricos, como a imposição religiosa dos jesuítas aos indígenas e a repressão às religiões trazidas pelos africanos escravizados, para ilustrar como a intolerância religiosa está enraizada na formação social e cultural do país. Essa escolha é pertinente, pois o aluno não apenas discute a situação atual, mas também explora as raízes históricas da

discriminação religiosa. A partir dessa fundamentação, a redação faz uma transição fluida para o contexto contemporâneo, argumentando que as religiões afro- brasileiras são, até hoje, as maiores vítimas de discriminação e violência. A referência a episódios de violência física e moral, amplamente veiculados nas mídias, fortalece o argumento ao conectar a tese com exemplos concretos da realidade brasileira.

O uso de termos técnicos e precisos, como “Estado Laico” e a citação de legislações importantes (Constituição Federal e Declaração Universal dos Direitos Humanos), demonstra um bom domínio do tema e das ferramentas argumentativas. No entanto, embora o desenvolvimento seja robusto, o texto poderia se beneficiar de mais dados ou exemplos específicos que comprovassem ainda mais a gravidade do problema, como estatísticas ou casos recentes de intolerância religiosa amplamente noticiados. Um ponto forte do desenvolvimento é a reflexão crítica sobre a palavra “religião” e seu significado original de “religare” (ligar, unir), contrapondo esse conceito com a realidade de desunião e separação que a intolerância provoca. Esse recurso linguístico é uma estratégia bem elaborada para fortalecer o argumento central, mostrando que a intolerância religiosa não apenas fere direitos, mas também subverte o sentido original da própria religião.

A conclusão é coerente e traz um fechamento adequado à proposta inicial. O aluno reforça a necessidade de combate à intolerância religiosa, defendendo que essa luta deve envolver tanto a sociedade quanto o governo. Há uma clara chamada para a efetivação dos direitos já previstos em lei, bem como um apelo à educação nas escolas e famílias, elementos essenciais para uma mudança cultural de longo prazo. A conclusão retoma a ideia de que é possível superar os preconceitos, fazendo uso da citação de Nelson Mandela como uma estratégia argumentativa para reforçar a possibilidade de transformação. A referência a Mandela, uma figura historicamente ligada ao combate

à discriminação, dá força à conclusão e reforça o tom otimista de que a intolerância religiosa pode ser combatida com ações concretas. O fechamento da redação consegue unir os principais pontos discutidos ao longo do texto, reafirmando a tese inicial e propondo uma solução viável. Assim, a conclusão funciona tanto como uma síntese dos argumentos apresentados quanto como uma proposta de ação.

A redação analisada apresenta uma excelente estrutura argumentativa e utiliza de forma eficiente estratégias discursivas como citações e referências históricas para construir seu argumento. No entanto, uma sugestão de melhoria seria o uso de mais dados específicos, como estatísticas, para fortalecer ainda mais os argumentos apresentados. Para finalizar a análise das redações observadas, podemos perceber diferentes níveis de proficiência na escrita e na argumentação, mas também pontos de conexão em termos de estrutura e desenvolvimento de ideias. Ao observar e comparar essas redações, percebemos problemas de coesão, concordância e repetição de ideias, o que acaba por enfraquecer a argumentação e comprometer a clareza do texto. Apesar dessas deficiências, nota-se que os alunos demonstram um conhecimento básico sobre o tema abordado e tentam, de maneira ainda limitada, conectar suas ideias. Um ponto que poderia ser trabalhado com maior atenção é a inclusão de exemplos mais concretos e uma aderência mais sólida à norma culta, elementos fundamentais para aprimorar a escrita dissertativa-argumentativa.

Por outro lado, quando comparadas a produções de maior qualidade, como a redação nota mil, percebemos que o nível de escrita é significativamente mais avançado. Essas redações exemplares se destacam por uma introdução envolvente, que já direciona o leitor ao tema com clareza, seguida por um desenvolvimento embasado em fatos, referências históricas ou legais, e uma conclusão que traz soluções concretas e viáveis. A presença de recursos discursivos, como o uso adequado de citações e análises críticas, demonstra uma maturidade argumentativa e uma capacidade de articulação muito mais refinada.

Vemos que o aluno consegue articular suas ideias de maneira mais precisa e conectar o tema a contextos relevantes, tanto históricos quanto atuais. Já nas redações observadas, muitos alunos demonstram ainda lacunas em sua argumentação, especialmente na capacidade de propor soluções concretas e aprofundar suas reflexões.

Assim, fica perceptível que a redação conseguiu atender as para o texto dissertativo-argumentativo, que são: **1- Capacidade:** Demonstrar domínio da norma culta do idioma português. **2- Competência:** Compreender a proposta de redação e aplicar ideias de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. **3-Competência:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos para apoiar uma posição. **4-Competência:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção de uma argumentação é a competência. **5-Competência:** Desenvolver uma solução para o problema discutido que respeite os direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender efetivamente às demandas dos alunos, é essencial valorizar a prática da escrita, integrando-a à leitura e diversificando os gêneros textuais abordados. A escrita deve ser incentivada como uma forma de expressão pessoal e social, utilizando temas relevantes à realidade dos estudantes e promovendo a leitura como um meio para ampliar o vocabulário e o repertório cultural. Quanto mais os alunos forem expostos a diferentes gêneros textuais e leituras variadas, maior será sua capacidade de argumentar de forma clara e precisa. Investir na formação contínua dos educadores é fundamental, pois isso lhes proporciona as ferramentas necessárias para implementar metodologias inovadoras que enriquecem o ensino. Professores bem preparados têm mais condições de identificar as dificuldades dos alunos e aplicar intervenções pedagógicas eficazes. A formação docente deve incluir

estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento da competência argumentativa, à proposição de soluções para problemas sociais e ao uso de tecnologias que tornem o ensino mais dinâmico e interativo.

Para além, um apoio institucional mais robusto é crucial. As escolas devem garantir recursos materiais adequados e um ambiente que estimule a prática da leitura e da escrita, promovendo projetos e atividades que despertem o interesse dos alunos. Um ensino de redação eficaz não pode depender apenas do esforço individual dos professores; deve ser uma meta compartilhada entre a escola, os gestores educacionais e as políticas públicas voltadas à educação. A superação dos desafios no ensino de redação requer uma ação conjunta que valorize a leitura, aperfeiçoe a formação docente e ofereça suporte adequado às instituições de ensino. Essa abordagem é vital para preparar os alunos para os desafios comunicativos que encontrarão no futuro, transformando a redação em uma ferramenta poderosa de expressão e análise crítica.

Finalmente, a urgência de reformular o ensino da língua portuguesa é evidente, priorizando uma aprendizagem significativa e contextualizada que vá além da memorização de regras gramaticais. Autores como Koch, Travaglia, Geraldi e Antunes afirmam que as metodologias educacionais precisam ser revisadas para focar no desenvolvimento das competências linguísticas — escrita, fala, escuta e leitura. O ensino da língua portuguesa deve se basear em metodologias que incentivem a interação significativa, a construção ativa de sentidos e a reflexão crítica sobre a linguagem no cotidiano. Esses elementos são essenciais para que o aprendizado seja progressivo e efetivo, preparando os indivíduos para se comunicarem de forma independente e criativa em uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada. Portanto, o ensino da língua portuguesa não se limita à instrução técnica; ele desempenha um papel crucial na formação de cidadãos capazes de compreender, comunicar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. CAVALCANTE, M. M. et all. São Paulo: Contexto, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENTES, Anna Christina. **Linguística textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina. **Produção de texto na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gêneros Textuais: Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua**. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. 1336-1400, jul. - set. 2018. DOI: 10.14393/DL35-v12n3a2018-1.

LETRAMENTO RACIAL E MULTIMODAL

Enderson Vieira da Silva¹⁰

Ana Maria Pereira Lima¹¹

CONSIDERAÇÕES INICIAS

A observância do material utilizado por professores de língua materna aponta como são construídas diversas práticas discriminatórias enraizadas na sociedade, entre elas o racismo que, por sua vez, manifesta-se nos espaços escolares mediante estratégias diversas, por exclusão e/ou apagamento do sujeito negro, por representações estigmatizadas encontradas nos materiais didáticos. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir a importância da recontextualização de textos imagéticos utilizados no contexto escolar, visando promover práticas de letramento racial e multimodal. Buscamos propor estratégias de recontextualização desses textos que contêm figuras de pessoas negras, alinhado à temática dos letramentos de reexistência, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado.

Nesse sentido, vislumbramos que para combater o racismo é necessário que os sistemas de ensino e de formação atentem para

10 Graduando em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará. Membro do grupo de pesquisa Gêneros: estudos teóricos e metodológicos - GETEME/PPGLin/UFC. E-mail: enderonvieira58@gmail.com

11 Docente do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras - PPGIHL/UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

o fator histórico e social do negro sob o viés afirmativo, em prol da (auto)afirmação da identidade negra. É possível fazer isso por meio de práticas de letramento crítico-racial e multimodal, tendo em vista que o racismo se materializa a partir da linguagem, que podem ser expressas de diferentes modos, seja pelo verbal, visual, gestual, etc. Desse modo, torna-se essencial a formação de cidadãos conscientes e com criticidade, capazes de interpretar textos para além dos seus significados verbais, mas também sob uma perspectiva multimodal, visando à desnaturalização do racismo.

A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa podem veicular discursos relacionados a diversos grupos sociais. Nesse sentido, é importante se atentar ao enfoque que é dado, quando se discute ou se tem representações de temas como, raça, gênero, sexualidade e demais temáticas que, , dependendo do modo como são abordadas, ou até mesmo o fato de não serem discutidas, pode reforçar discursos discriminatórios e/ou o apagamento das representações identitárias dos diferentes grupos sociais. Assim, os materiais didáticos utilizados pelos professores não devem ser compreendidos apenas como objetos de apoio para o ensino, mas, principalmente, como uma fonte de estudo que pode ser questionada e problematizada em sala de aula.

É nesse sentido que, o letramento racial, sob uma perspectiva multimodal, pode ser inserido na sala de aula como uma estratégia de análise crítica de textos imagéticos, visando a desestabilização de discursos racistas que possam está presentes nos materiais didáticos utilizados. Vale ressaltar que, ao fazer tal abordagem didática no ensino de Língua Portuguesa, o professor estará ancorado não só nos conteúdos e metodologias, mas também estará atendendo à legislação vigente, pois conforme a Lei 10.639/03, a temática racial pode e deve se fazer presente ao longo de todo currículo, não sendo algo exclusivo aos conteúdos de disciplinas como História e Sociologia.

Além disso, uma abordagem multimodal permite que o aluno compreenda a linguagem para além do texto escrito, ampliando a noção de texto enquanto evento comunicativo, proporcionando aos aprendizes uma melhor compreensão acerca das diferentes formas de produzir sentidos e atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista que, ao trabalhar com textos imagéticos em sala de aula, o aluno será capaz de “analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens” (BRASIL, 2018, p.508).

Assim, o desenvolvimento dessa habilidade proporciona aos estudantes a compreensão de que os discursos podem se materializar a partir das imagens presentes nos materiais que eles utilizam cotidianamente. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar mais atento aos textos imagéticos, pois a partir deles é possível inserir o letramento racial em sala de aula, que conforme Ferreira (2015), consiste na promoção de discussões e reflexões sobre raça e racismo no contexto escolar, algo que pode ser feito a partir da análise crítica dos textos verbo-visuais, visando compreender os aspectos ideológicos e discursivos de cada texto.

Podemos compreender isso como sendo um caminho que leva o aprendiz ao significado representacional dos textos, que está associado à forma como um discurso particular pode representar aspectos da realidade, de modo que “diferentes discursos não apenas representam o mundo ‘concreto’, mas também projetam possibilidades diferentes da ‘realidade’, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 70). Daí que entender como os elementos se organizam também nas imagens com a Gramática do Design Visual e a metafunção representacional, segundo Kress e van Leeuwen (2006) podem ajudar a organizar a análise da representação dos eventos sociais em diferentes discursos

para depreender as questões ideológicas que estão em jogo, quais lutas que esse discurso suscita e de qual perspectiva particular esses eventos foram representados. Para isso, observemos a figura abaixo:

Figura1: resumo da metafunção representacional



Fonte: Oliveira, 2019. p.35

Com o intuito de observar e refletir acerca de como pessoas negras são representadas nas figuras presentes em materiais didáticos para propor práticas de letramento que tenham como principal foco discutir raça e racismo, por meio de textos imagéticos, sob a perspectiva dos letramentos de reexistência, é possível (re)contextualizar essas formas representacionais, visando a um olhar positivo sobre a identidade racial negra, além de ampliar a concepção de texto, fazendo assim uma abordagem antirracista no ensino de língua portuguesa, em que os aprendizes possam compreender assuntos relacionados a língua e as linguagens, bem como os modos como elas são utilizadas na sociedade.

Ademais, o trabalho com a (re)contextualização dos textos imagéticos que têm como temática a figura e/ou a cultura negra, compreende-se como uma prática que contempla a legislação vigente

- Lei 10.639/03 - e atende ao que é exigido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata da importância da “análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p.486), entre elas, a visual, permitindo a ampliação da visão crítica dos estudantes sobre a construção de sentidos em textos de diferentes composições.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NOS TEXTOS IMAGÉTICOS

O *corpus* dessa pesquisa é constituído por imagens retiradas de materiais didáticos, especificamente, as que contêm formas representacionais de pessoas negras, tendo em vista a necessidade de compreender de que maneira a identidade afro-brasileira é descrita nesses textos multimodais e, como essas representações podem impactar de forma direta a construção identitária dos sujeitos. É nesse sentido que os letramentos de reexistência se fazem necessários no contexto escolar, tendo em vista que, segundo Kleiman (1995) o termo letramentos, no plural, vai além de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim, compreende-se por letramentos, “um conjunto de práticas sociais [...] que têm implicações importantes nas formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade.” (KLEIMAN, 1995, p.11). Portanto, ao pensar estratégias de (re)contextualização de textos imagéticos presentes em materiais didáticos, também se faz necessário refletir sobre os modos como determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros, diante dos discursos propagados nesses textos.

Além disso, esse exercício crítico-reflexivo, realizado por meio dos textos multimodais, “contribui para o entendimento dos múltiplos sentidos atribuídos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar.” (SOUZA, 2011, p.35), possibilitando, a partir da análise dos textos imagéticos, uma ampliação a concepção de linguagem, além de

compreender de que maneira ela está diretamente ligada ao processo de construção identitárias dos sujeitos, que moldam a si e ao outro a partir da linguagem.

Diante disso, ao realizar uma integração entre o ensino de língua portuguesa e reflexões sobre raça e racismo, o profissional docente está contribuindo para a construção de uma educação antirracista, no âmbito da área de linguagens, sendo necessário levar essa discussão sobre raça, racismo e cultura negra ao longo de todo o currículo, como está posto pela Lei 10.639/03. Essa proposta também enriquece o campo de estudos/ensino da língua portuguesa, visto que a torna “uma educação linguística mais inclusiva, que considera a diversidade das identidades sociais” (FERREIRA, 2018, p. 41) e reconhece o impacto dos discursos veiculados em diferentes textos, na construção identitária dos sujeitos, algo que pode ser de caráter emancipatório ou discriminatório e excludente.

Por esse motivo, é importante se atentar aos modos como as identidades sociais são representadas nesses materiais, visando construir um ambiente escolar em que os alunos sintam-se representados. Mas, é importante destacar que nem sempre a existência de formas representacionais de pessoas negras ou de qualquer outro grupo, significa representatividade, tendo em vista que, em muitos casos, essas representações ocorrem de modo estigmatizado, como é possível observar no exemplo a seguir:

Figura 2– imagem “Ceará, de Juca Martins”



Fonte: livro didático “*Português: trilhas e tramas*”, ed. Leya: São Paulo, 2016

Essa imagem foi retirada do livro didático de língua portuguesa, intitulado *Português: trilhas e tramas*, da editora Leya, utilizado entre (2018-2020), por turmas do terceiro ano do ensino médio, o material em questão tem quatrocentas e trinta e duas páginas, onde foram encontradas apenas seis imagens de pessoas negras, todas elas carregam, em maior ou menor grau, uma carga de estereótipos que recai sobre a população afro-brasileira.

O registro foi feito no Ceará, no ano de 1983, pelo fotógrafo e jornalista Juca Martins, no livro a figura é colocada em um contexto que discute a fotojornalismo. A imagem retrata uma família na beira de uma estrada, com as mãos estendidas pedindo comida ou dinheiro, todos são negros, ou seja, o leitor está diante de uma dupla associação presente de maneira forte no imaginário social, a da região Nordeste como um lugar de extrema miséria e uma possível relação entre situações desse tipo e pessoas negras.

Em um primeiro momento, precisamos discutir o conceito de estereótipos. Se ao tratarmos de nordestinos, negros, pobre etc. a imagem que o coletivo tem é o “fotografado” na mente e ecoado como pedintes e apagamos todas as figuras ilustres e toda a contribuição

econômica da região ou ainda nenhuma criticidade sobre os motivos da imagem em questão, é porque precisamos compreender que os estereótipos adquiriram importância na medida em que constituíram nossa memória sobre um indivíduo, ou sobre um grupo de indivíduos, conforme as representações sociais a que tivemos acesso. Estandarizaram culturalmente e socialmente, durante o processo de socialização e devem ser duramente avaliados, pois são a base do preconceito.

Para a análise da ilustração, devemos atentar, ainda, para a construção da narrativa estabelecida pela imagem, a estrutura narrativa pode ser identificada pela relação espacial construída pelos atores e os vetores por eles mobilizados. No caso, os personagens envolvidos. Desta forma, a classificação da estrutura representacional se dá pela observação das ações estabelecidas pelos participantes e sobre eles. A partir dos vetores e participantes existentes na imagem, a estrutura narrativa se classifica em quatro tipos de processos distintos. São estes: processos de ação, processos de reação, processos mentais e processos verbais.

As representações narrativas mostram participantes envolvidos em eventos e ações que são representados visualmente por meio de vetores. Nas imagens, os vetores são formados por elementos que configuram uma linha oblíqua ou diagonal, normalmente formada por corpos, membros ou ferramentas. Os vetores conduzem o olhar do leitor para um determinado ponto da imagem e podem ser retratados por uma seta. O que na língua é realizado por palavras pertencentes a categoria de verbos de ação, visualmente, é realizado pelos vetores (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006). O vetor está em diagonal porque os atores encontram-se de joelhos. O tipo de processo, por sua vez, é não transacional, pois as pessoas dirigem-se todas para um outro objeto não reagente.

Os processos simbólicos fazem referência ao que o participante simboliza ou ao que ele é. Neste tipo de estrutura, pode haver dois participantes: o portador, aquele que assume uma identidade ou

um significado na relação; e o atributo simbólico, o participante que representa o significado e a identidade em si. É importante ressaltar que o atributo simbólico nem sempre está presente nessas relações. Quando isso acontece, o significado simbólico provém do próprio portador, que é o único participante. Na figura analisada, o simbólico advém do contexto, mais é fortemente marcado pela cor da pele, pela roupa e só depois os outros elementos entram em cena, incluindo a solidão do asfalto.

Conforme Almeida (2018), o racismo é dominação, assim, os grupos que exercem dominação política, social e econômica na sociedade dependem da capacidade de institucionalizar seus interesses para continuarem no poder, a forma como eles fazem isso é impondo regras e padrões que com o passar do tempo são naturalizadas, passando a fazer parte do imaginário social. Desse modo, a concepção racista que faz associação do negro aos espaços de marginalidade, enquanto o branco é colocado em posições de poder, estrutura a sociedade e se faz presente em todas as esferas, sendo reproduzida nos espaços educacionais, veiculada nos materiais didáticos.

É nesse sentido que se faz necessário uma atenção especial para esses textos imagéticos, tendo em vista que muitas vezes são tidos como acessórios, sendo eles atravessados por discursos capazes de reforçar práticas discriminatórias. Assim, torna-se de suma importância que imagens assim, sejam questionadas e problematizadas no contexto escolar, pois a falta de atenção para essas questões, contribui com a naturalização do racismo. Diante disso, a (re)contextualização desses textos, gera uma reflexão crítica por parte não só dos alunos, mas também dos professores.

LETRAMENTO RACIAL E RECONTEXTUALIZADOR

Segundo Bernstein (1996), o processo de recontextualização, consiste na produção de um novo sentido para um texto. Assim sendo,

pode-se compreender que, ao ser aplicado, metodologicamente, visando a construção de uma educação antirracista por meio de práticas de letramento crítico, esse conceito se faz necessário, principalmente, se tratando de textos imagéticos presentes em materiais didáticos, tendo em vista que uma vez presente no contexto escolar, é de suma importância que os textos sejam contextualizado e (re)contextualizados, quando necessário.

A contextualização é necessária para que os aprendizes entendam que as práticas de linguagens estão situadas em determinados contextos históricos, econômicos e sociais. Tal percepção também evidencia o quanto língua e identidade social estão diretamente relacionadas. Diante disso, ao colocar um texto verbal e/ou imagético que se refira às pessoas negras ou à cultura afro-brasileira de modo que este seja apenas um acessório da proposta principal de discussão, se estará diante de duas problemáticas, sendo a primeira, a perda de oportunidade de discutir raça na aula de língua portuguesa, e a segunda, a possibilidade desse texto veicular discursos racistas que ao não serem questionados, discutidos e problematizados, tornam-se naturalizados e passam a ser reproduzidos.

Diante disso, os processos de contextualização e (re) contextualização requerem um nível elaborado de criticidade, sendo necessário ir além do texto abordado, considerando fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Ao fazer esse movimento, os processos passam a integrar um só, visto que ao sofrer influência de fatores externos, o texto ganha outros sentidos, pois os aprendizes passam a conhecer não só os fatores externos que influenciaram a produção, mas também os discursos e ideologias que o compõem.

Para chegar nesse processo de aquisição de novos sentidos, o texto vai passar pelo que Bernstein (1996) chama de “princípio de descontextualização” que consiste em uma “mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, deslocado e, depois, realocado” (BERNSTEIN,

1996, p.91). Após esse processo, haverá uma mudança de perspectiva do leitor diante do texto, tendo em vista que ele será apresentado a uma nova perspectiva analítica daquela mesma composição textual, só que agora considerando os fatores externos que influenciam a construção de sentidos. Esse processo contribui para o aprimoramento da capacidade crítica dos estudantes, algo presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da importância do aprendiz:

Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem [...] compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias, [...] posicionando-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. (BRASIL, 2018, p.492-493).

No decorrer desse exercício de reflexão, os aprendizes estarão exercitando a capacidade crítica de ler textos de diferentes semioses para além do que está posto, considerando o conjunto de fatores históricos, econômicos e sociais, que exercem influência nos discursos produzidos e ali presentes. Daí a importância desse processo de (re)contextualização, principalmente, tratando-se de raça que é um fator que gera a hierarquização das relações de poder em nossa sociedade, sendo esse mais um dos motivos pelo qual textos com essa temática tornam-se necessários, pois a partir deles é possível pensar essas questões e formas de romper com essa lógica racista de hierarquização social.

Assim, a partir do entrelaçamento teórico-metodológico, compreendemos ser possível trabalhar a (re)contextualização de textos imagéticos, presentes nos materiais didáticos, visando o trabalho com o letramento racial nas aulas de língua portuguesa e, consequentemente, fortalecer um modelo de educação pautado na igualdade racial e nas demais formas de combate aos diversos tipos de preconceito, fazendo

isso de modo que atenda não só as demandas da sociedade, mas também a legislação e os documentos norteadores das práticas de ensino.

É importante destacar que ao adotar uma perspectiva recontextualizadora, é necessária uma discussão introdutória acerca de raça e racismo, configurando o letramento racial, sob a perspectiva de Ferreira (2015). Isso pode ser feito a partir de textos, obras, filmes, rodas de conversas e demais estratégias que possibilitem essa problematização. Após o procedimento introdutório, é importante que os aprendizes sejam questionados acerca dessa temática, expressando suas visões diante dos recursos utilizados e construindo uma discussão pautada no respeito, para só em seguida realizarem a análises do texto.

É importante que o professor trate dos fatores externos ao texto, indo além dos aspectos da composição imagética, mas focando no significado representacional, buscando gerar uma compreensão acerca do quanto os fatores sociais, econômicos, políticos e até mesmo geográficos, têm influência no processo de discriminação da população afro-brasileira, e o quanto isso pode se materializar nos textos. Esse procedimento configura-se como uma proposta amparada pelos letramentos de reexistência, sendo importantes para a “desestabilização [...] de discursos já cristalizados” (SOUZA, 2011, p.36), pois eles passam a ser compreendidos e problematizados.

Portanto, é importante que esses textos inseridos nos materiais didáticos sejam contextualizados e (re)contextualizados, mas, principalmente, substituídos por outros, quando possível, que tematizem o negro e a identidade afro-brasileira sob uma visão positiva. Essa ação não tem o objetivo de apagar a história de violação de direitos da população negra, mas de promover o fortalecimento da identidade racial negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento racial sob uma perspectiva recontextualizadora e multimodal tem como principal objetivo estimular a capacidade dos estudantes de questionarem determinadas informações, textos e realidades que se estabelecem e que muitas vezes são naturalizadas a partir de discursos dos grupos dominantes. Esses discursos de caráter discriminatório se materializam a partir das linguagens, podendo se manifestar a partir de estratégias diversas, nos vários espaços que compõem a sociedades, sendo, portanto, uma das principais formas de manutenção das ideologias e relações de poder.

Desse modo, a presente pesquisa objetivou-se a discutir o letramento racial e a multimodalidade, a partir da observação de como o sujeito negro é representado nos materiais didáticos que se configuram como instrumentos capazes de impactar as construções identitárias dos indivíduos. A partir disso, foi possível constatar a existência de representações estigmatizadas, o que reforça outro ponto discutido ao longo do trabalho, a importância de (re)contextualizar os textos imagéticos presentes nesses materiais, especificamente, os que têm formas representacionais de pessoas negras de forma estigmatizadas.

Além disso, os resultados obtidos a partir da análise reforçam a importância do letramento crítico ser trabalhado em sala de aula, principalmente por meio de discussões de temas reais e de impacto social, pois ao realizar esse trabalho no contexto de sala de aula, se estará colocando em prática importantes habilidades que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige, como, por exemplo, a capacidade crítica de compreender os discursos em suas múltiplas manifestações, sejam, verbais, imagéticas, etc., além de combater os que sejam de cunho discriminatório.

Assim, a (re)contextualização desses textos imagéticos contribui com a formação de sujeitos críticos, além de ampliar suas visões de

texto, ultrapassando noções grafocêntricas. Sendo consoante a legislação antirracista - Lei 10.639/03 - e fazendo uma reflexão sobre raça e racismo no contexto escolar. Diante disso, defendemos a necessidade da ampliação das práticas antirracistas nos espaços educacionais, bem como, a produção de outros trabalhos voltados para as questões dos marcadores sociais nos livros didáticos, tendo em vista que a presente pesquisa apresentou apenas um pequeno recorte feito a partir da temática racial.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2018.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: Ministério de educação e Cultura, 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/> > Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. Lei 10.639/2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm > Acesso em: 15 mar. 2025.
- FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in: KLEIMAN, A. B. (org), **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- OLIVEIRA, Renatha Rebouças de. **A representação de Donald Trump na mídia brasileira: uma análise visual das capas de revistas nacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2006.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS EM POSTS NOTÍCIA NO INSTAGRAM SOBRE OS ATOS DO 08 DE JANEIRO

*José Max Santana*¹²

*Maria Eliete de Queiroz*¹³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário político brasileiro vivenciou momentos conturbados, tendo em vista fatores sociais e ideológicos que possibilitaram a construção e disseminação de discursos a fim de atender aos interesses daqueles que ocupam o espaço de poder. Recentemente, vimos a crescente onda de discursos de ataque à democracia, discursos de ódio e atos de destruição na sede dos poderes do estado brasileiro. Esses discursos são produzidos ideologicamente pelos sujeitos adeptos dos ideais da extrema direita. A ascensão desse grupo radical possibilitou a disseminação e o fortalecimento de discursos mais conservadores e moralistas, isso fez com que muitos se vissem representados no domínio da cena política de forma combativa e impositiva.

O episódio marca um período recentemente vivenciado e que possibilitou a experiência de momentos difíceis e desafiadores, uma vez que, a todo o instante, deparávamos com ações e atos autoritários e

12 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. E-mail: josemax848@gmail.com.

13 Docente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros/RN, Brasil. E-mail: eliete_queiroz@yahoo.com.br

ultraconservadores, no intuito de tentar instalar um regime totalitário. Boa parte desses discursos eram impulsionados, principalmente, pelo representante do poder executivo, que alimentava o sentimento de divisão entre as pessoas. Dessa forma, a propagação de discursos de ódio e de ataques à democracia tornou-se constante e fortalecida entre parcela significativa da sociedade.

Este tipo de comportamento agressivo é característica discursiva de membros e grupos que se declaram de direita, disseminado nos ambientes digitais. Consequentemente, é nesse contexto que, segundo Massuchin (2021, p. 41), “o ativismo de direita tem ganhado representantes e fonte de informação próprias nas mídias digitais e que se percebe indícios de que seus discursos denotam ataques institucionais, assim, como aos valores democráticos”. Portanto, o fortalecimento desses discursos nos últimos anos tem criado um ambiente de rivalidade e extremismo na sociedade brasileira, culminando na desconfiança e no ataque direto às instituições constituídas do poder.

Tal fato tem ampla repercussão no meio midiático, em que a circulação em massa das informações chega por diferentes vias, destacamos aqui a digital, a qual é um meio ágil de circulação de forma que os sujeitos tenham o conhecimento dos fatos quase que de forma instantânea. Um mecanismo de divulgação rápida da informação se dá pela publicação do conteúdo nas redes sociais, uma vez postado, logo o interlocutor terá acesso podendo interagir com o texto.

O Instagram, enquanto ferramenta de interação, possibilita a circulação instantânea de informações alcançando um público diversificado de sujeitos, o que impulsiona um contato maior com a informação, bem como uma interação direta do locutor com o alocutário por meio do texto. Dessa forma, a partir da publicação, os alocutários têm total liberdade de interagir com a postagem, seja por meio de curtidas, compartilhamento e/ou comentários. Esse texto ganha uma nova dimensão em que se permite a sua continuidade

por meio da inserção de comentários, no intuito de seguir uma linha de defesa do que vem sendo discutido e/ou uma apresentação de um posicionamento contrário.

O comentário, por sua vez, pode ser entendido como “um texto produzido pelos internautas na web a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de blogs, sites de informação e redes sociais” (Paveau, 2022, p. 106). Assim, ao nos depararmos com publicações nas redes sociais, sobre os mais diferentes assuntos, é natural vermos uma quantidade expressiva de comentários, por meio do qual os sujeitos expressam os seus pensamentos e posicionamentos em relação ao que está sendo tratado no texto.

O contexto possibilitou aos jornais, através dos seus perfis nas redes sociais, publicar diversas informações dos episódios, dando uma visibilidade aos fatos ocorridos. A partir das publicações, os alocutários interagem através dos comentários, expressando as suas posições política e ideológicas, assumindo os seus posicionamentos sobre o assunto. A publicação de *post* notícia acerca dos atos de 08 de janeiro, portanto, possibilitou-nos analisar os comentários inseridos, de modo que possamos identificar as Rd construídas a partir dos elementos linguístico-discursivos empregados nos textos.

Adotamos os pressupostos teóricos da Análise Textual dos Discursos (ATD), teoria analítica do texto em uma perspectiva textual e discursiva considerando o seu co(n)texto. Partimos das discussões desenvolvidas por Adam (2011, 2019, 2022), ao apresenta um panorama da teoria a partir da elaboração de esquema que possibilita-nos compreender esse entrelaçamento entre texto e discurso. Apoiamo-nos, ainda, nas leituras realizadas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), Passeggi, Rodrigues e Silva Neto (2010), Rodrigues (2012), dentre outros. Centramos nossos estudos na Representação discursiva (Rd), categoria semântica do texto, responsável por estabelecer a construção de sentidos. Assim, compreendemos o enunciado

constituído em co(n)texto, em que os elementos são organizados a partir das intenções do locutor, tendo em vista influenciar os seus alocutários. Nessa perspectiva, partimos da análise dos elementos linguísticos materializados no texto dos comentários, a partir de uma abordagem discursiva de interação entre sujeitos em que perpassam posições político e ideológicas.

Como metodologia, adotamos o método dedutivo, sendo que partimos dos dados constitutivos do *corpus*, passando a analisá-los à luz dos pressupostos teóricos. Seguimos o exercício da descrição e interpretação, em que, a partir dos dados, analisamos o emprego dos elementos linguístico-discursivos e os efeitos de sentido construídos a partir da orientação argumentativa adotada pelo locutor, colaborando, assim, para a construção das Rd.

ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E O NÍVEL SEMÂNTICO DO TEXTO

A Análise Textual dos Discursos (ATD), enquanto perspectiva teórica e metodológica, proposta por Adam (2011), busca estudar e analisar a produção co(n)textual de sentido do texto, procurando articular a LT e a AD. “Trata-se de uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (Adam, 2011, p. 23). A proposta do autor é analisar o texto pelo viés textual/discursivo, de modo a compreender os sentidos produzidos dentro de um contexto sociodiscursivo em que o texto está inserido.

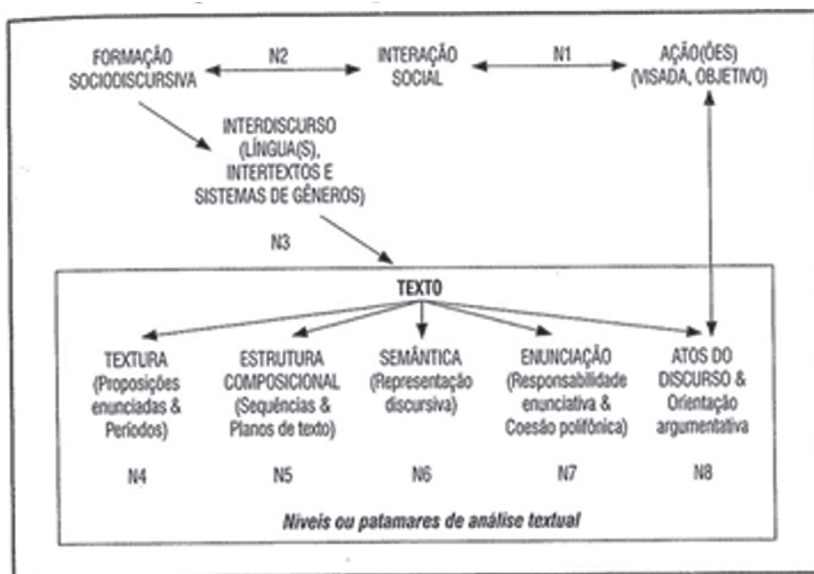
Adam (2011) coloca a LT no campo das práticas discursivas, que “define a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (Adam, 2011, p. 43). Concebe, então, o texto como um mecanismo comunicativo, fruto de um processo de interação entre sujeitos, em diferentes contextos sociais. Nessa concepção, Adam (2011) propõe a teoria que aborda o texto e o discurso em condições de complementariedade, ambos colocados um ao lado do outro, no campo de estudo da linguagem.

A ATD, portanto, ao dedicar-se à análise e estudo dos sentidos construídos no texto, considera o seu contexto de produção e pensa o texto como uma prática discursiva. Dessa maneira, a discussão teórica parte da relação entre texto e discurso da forma como esses objetos se relacionam e dialogam em uma perspectiva analítica.

Adam (2011) afirma que o texto é construído a partir das regulações “ascendentes e descendentes”, ou seja, no processo de constituição do texto, devem-se considerar as relações internas e externas que o constituem e a forma como essas relações se articulam neste processo de construção. O autor chama de determinações “ascendentes” os elementos textuais pertencentes à categoria da língua, desde as palavras até o seu plano textual. Esses elementos textuais regem os encadeamentos de proposição no sistema que constitui a unidade texto. Já as regulações “descendentes” referem-se às situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dos enunciados, sendo que esses elementos são objetos da análise de discurso.

Nessa perspectiva, Adam (2011) elabora o esquema que exemplifica a sua proposta teórica e detalha as suas categorias analíticas. O esquema é composto por oito (08) níveis de análise considerados para o desenvolvimento das pesquisas no âmbito da ATD, a partir de uma análise textual e discursiva. Detalhamos cada um dos níveis designados pelo autor e em que eles se fundamentam para sustentar a análise textual.

Figura 2 – Esquema 4: Níveis ou patamares de a Fonte: Adam (2019, p. 35).



Fonte: Adam (2019, p. 35).

No esquema, temos uma visão detalhada da relação entre o texto e o discurso, em que o texto se apresenta como fazendo parte das práticas discursivas, sendo pertencente ao campo maior que rege os discursos. Adam (2019) elenca no esquema as categorias para uma análise textual-discursiva, em que os elementos estão dispostos em um campo mais amplo englobando os níveis do discurso, desde as ações visadas pelo locutor, sendo, o norteador da prática discursiva, bem como os elementos dispostos no quadro menor, o que contempla os níveis do texto.

Seguindo a organização e a disposição do esquema, encontramos, no Nível 1 (N1), a ação visada – os objetivos pretendidos com o texto. O locutor, ao produzir seu texto, tem objetivos que pretende alcançar, seja posicionar-se em relação a determinado assunto, defender uma tese e/ou argumento, justificar um ato, defender-se de uma acusação, entre outros. O locutor, ao elaborar seu texto, encontra-se em uma

situação de interação social, Nível 2 (N2), de modo que o discurso só pode ser efetivado quando se tem um outro a quem o locutor dirigirá a palavra, comunicando-lhe algo sobre um determinado assunto em um contexto sócio-interativo específico.

O Nível 3 (N3) contempla o interdiscurso, o intertexto e os socioletos que perpassam os textos. Nesse sentido, como aponta Adam (2011), toda ação de uso da linguagem ocorre em um espaço de interação social por parte dos interlocutores, em uma dada formação sociodiscursiva, sendo materializada e concretizada no texto, intermediada por gêneros discursivos. O nível 4 refere-se a textura, aos elementos mínimos constitutivos do texto como as proposições enunciadas e os períodos. Adam (2011) elege como unidade mínima de análise, a proposição-enunciado ou proposição enunciada, uma unidade básica produzida por atos de enunciação. O nível 5 refere-se a estrutura composicional contemplando as sequências e planos de texto.

O nível 6 remete aos aspectos semânticos do texto, ou seja, ao sentido construído a partir de uma análise co(n)textual, em que se considera os elementos explícitos e implícitos. Dessa forma, no processo de construção dos sentidos, devemos considerar os aspectos textuais e discursivos que constituem o texto, compreendendo-o como fruto das interações sociais. No nível 7 temos os elementos enunciativos do texto ao que se refere a reponsabilidade enunciativa e a coesão polifônica. Assim, no processo de análise, devemos compreender os seus processos constitutivos, sendo que identificaremos outras vozes presentes nos textos, seja de argumento de autoridade, do conhecimento científico, entre outros. O nível 8, por sua vez, remete aos atos do discurso e a orientação argumentativa do texto, ou seja, como este texto está orientado argumentativamente, sendo que este segue uma linha argumentativa visando alcançar os objetivos pretendidos.

Em nossa pesquisa, focamos na categoria semântica do texto, N6 do esquema de Adam (2019). De acordo com o autor, “[...] a atividade

discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável” (Adam, 2011, p. 113). Ou seja, todo ato discursivo apresenta uma representação dos sujeitos envolvidos, seja do locutor e/ou do alocutário ou do assunto tratado.

Nesse sentido, Queiroz (2013, p. 50) afirma que a ATD “compreende o texto enquanto uma representação semântica que, para adquirir esse *status*, une três elementos importantes: o produtor/locutor, o conteúdo temático e o alocutário”. O texto, assim, ganha sentido a partir de um processo de interação entre o locutor e seu alocutário, uma vez que o conteúdo produzido tem propósitos a serem alcançados dentro do seu contexto de circulação. Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 173) afirmam que “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Uma representação pode, assim, ser reduzida a um nome e um adjetivo, sendo que esse nome situa o objeto no mundo, de forma a ganhar um significado no texto. Dessa maneira, notamos que a construção de uma Rd ocorre por meio de elementos referenciais presentes no texto.

Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) propõem as categorias de nível semântico para a análise de construção das Rd.

Propomos, então, aqui, alguns procedimentos de construção semântica da proposição, com base nas operações que a ATD define para o período/sequência descritiva (ADAM, 2008b, p. 215-224): *tematização* (que reinterpretamos como um caso específico de *referência/referenciação*), *aspectualização* e *relação*. Das operações lógico-discursivas de Grize (1990, 1996), focalizaremos as operações de *predicação* e *localização* espacial e temporal. A *conexão*, também apresentada por Grize, poderá ser incluída a noção de “relação” de Adam. Nossa proposta rearticula e redefine parcialmente essas categorias, conforme nossos propósitos (Rodrigues; Passeggi; Silva Neto, 2010, p. 174).

Tomando como base as categorias apresentadas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), adaptações foram realizadas a fim de compreendermos cada uma, bem como entender a sua realização dentro do texto. Desse modo, seguimos as discussões propostas em trabalhos desenvolvidos no campo da ATD, com foco na categoria da Rd, elencando as categorias semânticas da referenciação, predicação, modificação, comparação, conexão e localização espacial e temporal.

A **referenciação** é entendida como toda e qualquer forma de nomeação de um objeto tematizado/retematizado no texto. A categoria da **predicação** diz respeito ao conjunto de termos usados para dizer algo sobre o referente. A **modificação** é a categoria responsável por atribuir qualidades e características tanto aos referentes como às predicações. A categoria da **comparação** agrupa duas outras operações: contiguidade e analogia. A primeira refere-se aos elementos que dão continuidade ao que está sendo anunciado no texto e a segunda refere-se às comparações e metáforas. A categoria da **conexão** é responsável por estabelecer uma relação entre os enunciados, ligando-os para formar e constituir um sentido do todo. A categoria da **localização** é indispensável no processo de compreensão dos enunciados, uma vez que, por meio dessa categoria, podemos situar o texto no espaço e no tempo, remetendo ao contexto em que o texto foi produzido, influenciando na construção dos seus sentidos.

Na pesquisa damos ênfase as categorias da referenciação, predicação e modificação por fazerem mais presentes no *corpus*, possibilitando a construção das Rd. Dessa forma, é possível identificar tais categorias a partir dos elementos linguístico-discursivos empregado no texto, o que permite analisá-los em seu co(n)texto compreendendo-o como um todo discursivo.

ANÁLISE DO *POST* NOTÍCIA E A CONSTRUÇÃO DE Rd

Analisemos o *post* notícia do jornal Metrôpoles em seu perfil oficial do Instagram no dia 13 de janeiro de 2023, que obteve em torno de mais de 6 mil curtidas. O *post* notícia trata-se do fato da Procuradoria Geral da República (PGR) entrar com pedido de investigação no Supremo Tribunal Federal (STF) para que o ex-presidente Bolsonaro fosse investigado pelos atos antidemocráticos. O fato apresenta o ex-presidente como sendo o incentivador, ao instigar os seus apoiadores a adotarem discursos mais radicais e assumir posturas extremas de ataque as instituições do estado brasileiro.

POST NOTÍCIA – JORNAL METRÓPOLES



Forte: <https://www.instagram.com/p/CnXuzBNvkJ1/>.

Data da publicação: 13 de janeiro de 2023. Acesso em: 08 de maio de 2023.

TEXTO NA INTEGRA DO POST NOTÍCIA

A Procuradoria-Geral da República (PGR) pediu ao Supremo Tribunal Federal (STF) que o ex-presidente Jair **#Bolsonaro** (PL) seja **#investigado** no inquérito que apura a instigação e autoria intelectual dos atos antidemocráticos que resultaram em episódios de vandalismo e violência em **#Brasília**, no último domingo (8/1).

A peça assinada por membros do Ministério Público Federal sugere que, ao postar vídeo em 10 de janeiro questionando a regularidade das eleições presidenciais de 2022, Bolsonaro teria feito incitação pública à prática de crime. A postagem foi apagada em seguida, mas compartilhada por diversos seguidores.

O subprocurador-geral da República Carlos Frederico Santos, coordenador do Grupo Estratégico de Combate aos Atos Antidemocráticos, ressaltou na representação que as condutas de Bolsonaro devem ser investigadas.

“Não se nega a existência de conexão probatória entre os fatos contidos na representação e o objeto deste inquérito, mais amplo em extensão. Por tal motivo, justifica-se a apuração global dos atos praticados antes e depois de 8 de janeiro de 2023 pelo representado”, afirmou.

O texto traz como chamada principal: “PGR pede ao STF que Bolsonaro seja investigado por atos antidemocráticos”, o título chama a nossa atenção ao indiciar Bolsonaro de modo que este venha a ser investigado, colocando-o no rol de pessoas responsáveis por proporcionar e ocasionar os atos de atentado e ataque à democracia brasileira.

Ao analisarmos o texto, destacamos o seguinte trecho: “A Procuradoria-Geral da República (PGR) pediu ao Supremo Tribunal Federal (STF) que o ex-presidente Jair **#Bolsonaro** (PL) seja **#investigado** no inquérito que apura a instigação e autoria intelectual dos atos antidemocráticos que resultaram em episódios de vandalismo e violência em **#Brasília**, no último domingo (8/1)”. A partir do trecho em destaque, o referente **ex-presidente Jair Bolsonaro**, é apontado como autor intelectual dos atos. O termo modificador **investigado**, portanto, aponta o ex-presidente nesta condição, uma

vez que ele sempre esteve proferindo discursos colocando em dúvida a lisura do sistema eleitoral brasileiro. Tal fato foi alimentado pelo ex-presidente, uma vez que ele jamais aceitou o resultado eleitoral das eleições de 2022 em que saiu derrotado.

O referente **atos antidemocráticos**, foi empregado no texto para referir-se as ações em curso que culminou com o ataque aos prédios públicos, chamando a atenção por se tratar de ações violentas e de destruição. O referente é retomado pelo termo **episódios**, acompanhado dos termos modificadores **vandalismo** e **violência**, caracterizando, assim, os atos como ações de completa destruição.

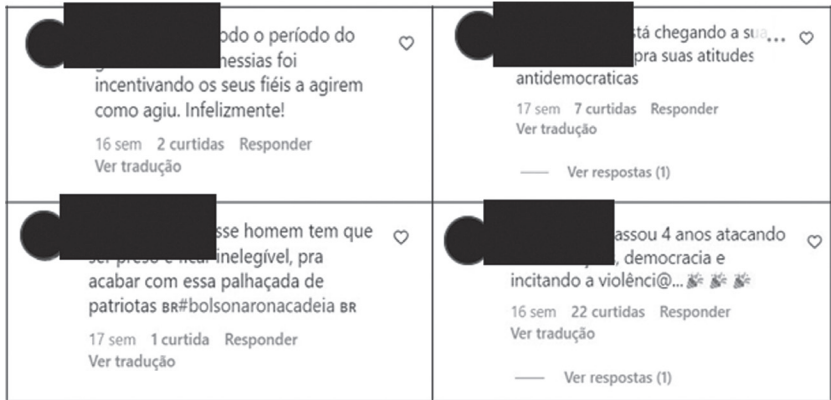
Portanto, o ex-presidente é apontado como principal incentivador dos atos, como destacamos no seguinte trecho, “*Bolsonaro teria feito incitação pública à prática de crime. A postagem foi apagada em seguida, mas compartilhada por diversos seguidores*”. Neste sentido, inferimos que a figura do ex-presidente é central e apontada como responsável por incitar os seus apoiadores e seguidores. O termo da predicação **teria feito**, no futuro do pretérito do indicativo, aponta que o ex-presidente agiu de forma que os seus apoiadores obedecessem a sua orientação e colocasse em prática aquilo que era propagado por Bolsonaro em *live* e vídeos divulgados nas redes sociais.

De acordo com o texto, o coordenador do Grupo de combate aos atos antidemocráticos, “*ressaltou na representação que as condutas de Bolsonaro devem ser investigadas*”. Assim, podemos inferir que o ex-presidente Bolsonaro deve ser investigado a partir das suas condutas, sendo que sempre alimentou e disseminou discursos de ataque à democracia e aos poderes constituídos. O referente **conduta**, é empregado para referir-se as ações do ex-presidente, uma vez que este agia de maneira autoritária e colocava-se como patriota, verdadeiro defensor da pátria, mas que não correspondia com a realidade em virtude das suas atitudes.

Desse modo, o *post* notícia aponta, a partir dos elementos linguístico-discursivos empregados, que Bolsonaro deve ser investigado em virtude das suas condutas e ações de incitação aos atos antidemocráticos. Assim, podemos interpretar a Rd de Bolsonaro como principal responsável por tais atos, de modo que este agiu como o principal incentivador. Portanto, o *post* notícia o coloca na condição de investigado por praticar crime contra o estado democrático de direito como prevê o código penal brasileiro.

A partir do *post* notícia publicado no perfil oficial do Jornal Metrôpoles, os interactantes do texto passam a emitir seus comentários de modo que apontam o ex-presidente como o principal responsável por tais atos e discursos antidemocráticos praticado por seus seguidores e apoiadores.

Figura 1: Comentários no post notícia



Forte: <https://www.instagram.com/p/CnXuzBNvkJ1/>. Data da publicação: 13 de janeiro de 2023. Acesso em: 08 de maio de 2023.

Os comentários, portanto, apontam o ex-presidente como o principal incentivador reforçando a Rd de Bolsonaro como culpado. Ao analisarmos os dados, destacamos a seguinte proposição-enunciado: *“Todo o período do governo desse messias foi incentivando os seus fiéis*

a agirem como agiu. Infelizmente!”. O referente **Messias** foi empregado para referir-se ao ex-presidente Bolsonaro, de modo que ele era tido, por parte do segmento evangélico, como “enviado de Deus” para governar o Brasil. A predição, **foi incentivando os seus fiéis a agirem como agiu**, revela a ação do referente como o incentivador dos seus seguidores a agirem de acordo com as posições do seu líder, alimentando os discursos de ataques às instituições e ao sistema eleitoral brasileiro.

Em outro comentário, o locutor sugere a prisão e inelegibilidade do ex-presidente, uma vez que este agiu de forma errônea e inflamou discursos que colocou em dúvida as normas democráticas e as leis, sendo que chegou a afirmar que não iria cumprir ordens que viessem da Suprema Corte do Judiciário. A proposição *“esse homem tem que ser preso e ficar inelegível, pra acabar com essa palhaçada de patriotas”*, o referente **esse homem**, remete a figura do ex-presidente Bolsonaro que se dizia patriota de defensor da pátria, mas que na verdade agia para defender os seus interesses pessoais, muitas vezes interferindo nas instituições a fim de evitar qualquer situação que pudesse comprometê-lo e aos seus familiares.

Nessa linha de interpretação, destacamos ainda, um outro comentário que afirma ser chegada a hora de Bolsonaro responder por suas atitudes. A proposição-enunciado, *“está chegando a sua hora Bolsonaro, pra suas atitudes antidemocráticas”*, reafirma a figura do ex-presidente como principal mobilizador e influenciador dos atos ocorridos no 08 de janeiro, por suas ações e discursos de ataque às instituições, permitindo que seus apoiadores seguissem sua linha de raciocínio e acabassem seguindo adiante com as mobilizações, culminando nos atos mais agravantes com o ataque aos prédios dos poderes.

Por fim, mais um comentário que confirma a situação vivenciada no período do governo do ex-presidente Bolsonaro. *“Passou 4 anos atacando as instituições, democracia e incitando a violência”*, na

proposição, portanto, o locutor afirma a postura adotada pelo ex-presidente ao longo do seu governo, o verbo da predicação **passou**, no pretérito perfeito, expressa a ação vivenciada no período, o que protagonizou uma situação de extremismo e tomada de posturas radicais, como as que aconteceram no 08 de janeiro. Portanto, pelo co(n)texto, podemos interpretar a Rd de Bolsonaro como o principal responsável por incentivar os atos e ataques à democracia brasileira, devendo assim, ser responsabilizado por seus atos e ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a investigar as Representações discursivas em *post* notícia e os comentários apresentados pelos interactantes com o texto acerca dos atos do dia 08 de janeiro ocorrido na sede dos três poderes em Brasília.

Os textos em análise, possibilita interpretarmos Rd de tema tratado, uma vez que ao analisarmos os comentários ex-presidente Bolsonaro é representado como Messias, antidemocrático, patriótico, dentre outras. A interpretação dessas Rd de Bolsonaro, foi possibilitada a partir de uma análise co(n)textual, considerando os elementos linguístico discursivos empregados no texto.

A presente pesquisa traz essas discussões, por entender a importância do papel da linguagem no contexto político, sendo que os discursos são pensados visando a adesão do outro. A orientação argumentativa adotada no texto, possibilita a interpretação da Rd do tema tratado no *post* notícia e nos comentários postados, uma vez que os interactantes tiveram a liberdade de interagir e expor o seu ponto de vista sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Trad. CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- MASSUCHIN, Michele Goulart. Valores antidemocráticos e ataques às instituições: comportamentos da direita on-line a partir da análise das contas “Direita Brasil” e “Verde e Amarelo” no Twitter. **Política e Sociedade**, Florianópolis, vol. 20, n° 49, p. 39-72, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/84722>.
- PASSEGGI, Luis et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n) textual de sentido. In: LEITE, Marli Quadros; BENTES, Anna Christina (Org.). **Linguística de texto e análise de conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- QUEIROZ, M. E. de. **As representações discursivas do locutor e dos alocutários no discurso político de renúncia (Antonio Carlos Magalhães)**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Org.). “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. IN: ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, M. das G. S. et al. **A carta-testamento de Getúlio Vargas (1882-1954): genericidade e organização textual do discurso político**. Filologia e linguística portuguesa. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, n. 14 (2). São Paulo, FFCH-USP, 2012.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORAS APOSENTADAS DA EDUCAÇÃO DA ZONA RURAL

*Jhonnys Ferreira do Nascimento*¹⁴

*Maria Eliete de Queiroz*¹⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPgL/UERN), intitulada: *Orientação argumentativa na construção das representações discursivas de si e do tema “profissão docente”: análise de narrativas de vida de professoras aposentadas da educação da zona rural*, o estudo tem como objetivo analisar, de maneira sistemática e aprofundada, as representações discursivas de si e do tema “profissão docente” construídas por professoras aposentadas da educação rural do município de São Miguel/RN. Para tanto, busca-se identificar e explicitar os processos argumentativos que estruturam e legitimam essas representações. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na premissa de que todo texto possui uma orientação argumentativa, conforme proposto por Adam (2011, 2016, 2022).

14 Aluno do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPgL/UERN). Graduado em Pedagogia e Letras Língua Inglesa e Literaturas/UERN.

15 Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras (PPgL/UERN).

Dessa forma, a investigação se insere no campo da Linguística Textual, mais especificamente na Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta pelo linguista francês Jean-Michel Adam. Segundo o autor, a Linguística Textual constitui um subdomínio da análise das práticas discursivas, caracterizando-se, simultaneamente, como um complemento e uma distinção em relação a outros campos de estudo do discurso. Adam (2011, p. 23) postula que “[...] a linguística textual é, em contrapartida, uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”. Como será discutido adiante, o termo “co(n)textual” empregado pelo autor remete tanto ao cotexto — os aspectos internos da materialidade textual — quanto ao contexto de produção do texto, evidenciando a inter-relação entre esses elementos na construção do sentido.

Nessa perspectiva, esse artigo, assim como a referida pesquisa de mestrado, sistematiza que a noção de texto evoluiu significativamente ao longo das abordagens linguísticas. Inicialmente concebido como uma sequência de atos linguísticos interdependentes, o texto foi posteriormente reinterpretado como uma unidade dotada de coerência e coesão. Nessa perspectiva, pode ser definido como um enunciado linear, delimitado por interrupções perceptíveis no processo comunicativo, as quais decorrem, de um lado, da produção oral ou escrita pelo emissor e, de outro, da recepção auditiva ou visual pelo interlocutor (WEINRICH, 1989, p. 24 apud ADAM, 2022, p. 31). Em consonância com essa abordagem, Adam (2022) amplia a compreensão do texto ao considerá-lo não apenas como um produto acabado, mas como um processo dinâmico de textualização, em que a construção do sentido se dá pela interação entre os elementos linguísticos e discursivos.

Para conceber a Linguística Textual como um subdomínio das práticas discursivas em uma relação de interdependência, Adam (2011) mobiliza três constructos (planos ou níveis) provenientes da Análise do

Discurso e cinco pertencentes à Linguística Textual. Essa perspectiva busca integrar a análise da materialidade textual à dimensão discursiva, evidenciando a inter-relação entre estrutura e sentido na construção dos textos. Nesse contexto, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010, p. 152) apresentam uma síntese desses níveis, destacando: (a) o nível sequencial-composicional, no qual a proposição enunciada se organiza em períodos, sequências e, por fim, em planos textuais; (b) o nível enunciativo, que aborda a responsabilidade enunciativa e as diferentes vozes que emergem no texto, dialogando com as noções de polifonia e heterogeneidade enunciativa; (c) o nível semântico, fundamentado na noção de representação discursiva e no estabelecimento de relações de sentido entre os elementos textuais; e (d) o nível argumentativo, que envolve os atos de discurso responsáveis pela orientação e intencionalidade do texto.

O nível semântico (designado como nível 06), que trata da construção dos sentidos, engloba não apenas a noção de representação discursiva, mas também mecanismos linguísticos fundamentais para a coesão, como anáforas, correferências, isotopias e colocações, elementos que estruturam o conteúdo referencial do texto. Já os atos de discurso, particularmente os atos ilocucionários, remetem à teoria pragmática dos atos de fala, proposta por J. L. Austin e posteriormente reformulada por J. R. Searle. A abordagem de Austin considera a linguagem em seu aspecto performativo, enquanto Searle reconfigura seus pressupostos ao distinguir diferentes tipos de atos ilocucionários e seu funcionamento nas interações discursivas. A orientação argumentativa do texto, tratada no nível 08, está diretamente relacionada a esses atos de discurso, pois são eles que conferem ao enunciado sua força ilocutória e sua capacidade de produzir efeitos pragmáticos no interlocutor. Essa discussão pode ser aprofundada em Adam (2011, p. 129), onde o autor examina a relação entre textualidade e argumentação a partir dos processos enunciativos e da organização interna do texto.

A textura, no nível 04, corresponde ao encadeamento das unidades elementares, como proposições-enunciados, períodos e sequências, organizadas em um plano textual. Nesse contexto, a proposição-enunciado é a unidade mínima de análise. Para Adam (2011), essa noção não remete à proposição abstrata dos lógicos ou gramáticos, mas a uma unidade textual concreta, realizada por um ato de enunciação e configurada como um enunciado mínimo. Enquanto microunidade sintático-semântica, a proposição-enunciado resulta da enunciação e contrapõe-se à noção tradicional de frase. Segundo Adam (2011), o período é uma unidade textual, ao passo que a frase pertence ao domínio da língua (PASSEGGI et al., 2010; RODRIGUES, SILVA NETO, PASSEGGI, 2010; ADAM, 2017).

A noção de proposição-enunciado implica que nenhum enunciado ocorre isoladamente; ele sempre se articula com outros, seja em resposta, seja na continuação de um discurso. Para Adam (2011), essa conexão, que ele denomina “condição de ligação”, decorre da orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. Nesse sentido, toda proposição-enunciado envolve três dimensões interdependentes. A dimensão enunciativa [B] organiza a construção verbal de um conteúdo referencial [A], atribuindo-lhe uma potencialidade argumentativa [ORarg]. Essa potencialidade, por sua vez, define a força ou o valor ilocucionário [F] do enunciado, tornando-o mais ou menos identificável em termos de sua intencionalidade discursiva (ADAM, 2011, p. 109). A reflexão de Adam evidencia que a proposição-enunciado não é apenas uma estrutura sintático-semântica, mas uma unidade funcional no discurso, pois sua força argumentativa e ilocucionária resulta da interação entre seus componentes.

Adam (2011) argumenta que toda representação discursiva [Rd] expressa um ponto de vista [PdV], o que implica que o conteúdo referencial de um enunciado [A] está sempre vinculado a uma instância enunciativa [B]. Além disso, o valor ilocucionário, determinado pela

orientação argumentativa do enunciado, não pode ser dissociado do vínculo entre seu sentido e a atividade enunciativa que lhe dá significado (relação [C1]-[B]). Assim, a dimensão descritiva de um enunciado [A] só se torna plenamente compreensível quando relacionada ao seu valor argumentativo [C1]. Isso significa que o enunciado não se reduz a uma mera transmissão de informação, pois seu sentido (o que é dito) depende do ato de dizer, ou seja, da atividade enunciativa que o texto orienta o interlocutor a reconstruir. Essa perspectiva reforça a indissociabilidade entre forma, conteúdo e intencionalidade discursiva, destacando que o significado de um enunciado emerge no contexto de sua enunciação.

Perpassado esse momento de apresentação da pesquisa e alguns apontamentos teóricos estruturais, iremos, na próxima sessão, discorrer sobre a metodologia da pesquisa/artigo.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa de mestrado em andamento e este artigo, fundamentados em Paiva (2019), Flick (2009) e Yin (2016), é de natureza básica e teórica, voltada para a Análise Textual dos Discursos (ATD). O estudo busca aprofundar essa teoria e contribuir para novos conceitos, tendo como *corpus* entrevista com uma professora da zona rural, caracterizada como fonte primária de dados. A investigação insere-se na pesquisa qualitativa, adotando um procedimento indutivo para identificar e interpretar categorias semânticas emergentes nas narrativas. Além disso, incorpora uma abordagem dialética, analisando contradições e inter-relações nos discursos, especialmente na construção da identidade e na legitimação argumentativa. Dessa forma, articula os pressupostos da ATD, de Jean-Michel Adam, com uma metodologia que combina perspectivas indutivas e dialéticas, favorecendo uma compreensão contextualizada das representações discursivas.

Segundo Rodrigues, Silva Neto e Passeggi (2010, p. 173), “todo texto constrói, com maior ou menor explicitação, uma representação

discursiva do seu enunciador, do seu ouvinte ou leitor e dos temas ou assuntos que são tratados”. Para esse estudo, estamos nos utilizando da construção, pela professora partícipe, da representação que ela constrói sobre si mesma e sobre o tema “profissão docente”. No estudo monográfico realizado por Nascimento (2022), há quatro narrativas de vida com professoras aposentadas da educação rural do município de São Miguel. Essa pesquisa de mestrado é um aprofundamento das categorias teóricas e analíticas do supracitado estudo.

A monografia/narrativas de vida está publicada no domínio público da UERN¹⁶. Para esse artigo estamos utilizando um pequeno recorte da narrativa da professora Alice (**pseudônimo**) que iniciou sua carreira na educação rural no ano de 1980, aos 17 anos, e se aposentou em 2014, tendo trabalhado por 34 anos no Sítio Cidade, São Miguel/RN. Para a análise do *corpus*, serão utilizadas as seguintes categorias semânticas: (i) referência, (ii) predicação, (iii) modificadores da referência e da predicação, (iv) localizadores espaciais e (v) localizadores temporais. A referência identifica os elementos de interesse, a predicação atribui propriedades ou ações a esses elementos, e os modificadores (tanto da referência quanto da predicação) acrescentam nuances que restringem ou qualificam essas informações. Já os localizadores espaciais e temporais situam o discurso em contextos de lugar e tempo, permitindo uma compreensão mais completa dos eventos ou estados.

ANÁLISE DOS DADOS

Encontram-se, abaixo, as primeiras perguntas e respostas realizadas com a professora Alice, sendo um curto recorte dos dados

16 A monografia de Nascimento (2022) foi publicada no site da UERN e pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.uern.br/paudosferros/dle/wp-content/uploads/sites/2/2023/08/JHONNYS-FERREIRA-DO-NASCIMENTO.pdf> ou <https://portal.uern.br/paudosferros/dle/lingua-inglesa-monografias/>

que estão sendo analisados na pesquisa de mestrado, mas que permitirá a compreensão do que está sendo discutido no referido estudo. Inicialmente temos a discussão sobre as representações discursivas de si e, logo após, a do tema “profissão docente”, sempre mediadas pelos aspectos argumentativos (que são inerentes).

QUADRO 01 - PRIMEIRO BLOCO DE TEXTO (PERGUNTAS E RESPOSTAS)

MI: Pronto, vamos lá, (inint) [00:00:04] mais fácil para mim. Quando foi que a senhora começou?
Alice: Comecei a trabalhar em 80, só que não era carteira assinada, porque eu só tinha 17 anos.
M1: A primeira experiência foi em 80.
Alice: Foi em 80.
M1: Foi aqui mesmo no sítio?
Maria José: Foi aqui no sítio, na escola José Antônio da Rocha, trabalhei 30 anos nela.
M1: Foi em uma escola só.
Alice: Depois teve que ser transferida lá para bela escola, maravilhosa, Aldelina Barbosa. Eu me encontrei lá, lá eu gostei também, a gente via muitas pessoas com o olho bem tortinho, mas quando elas viram que a gente tinha responsabilidade mesmo, elas abaixaram. M1: Abaixaram a barra.
Alice: É.
M1: Então trabalhou 30 anos na mesma escola.
Alice: Trabalhei na mesma escola 30 anos.
M1: Foi a primeira professora da escola ou não?
Alice: Não, já tinham várias, já tinha minha irmã, já tinha (inint) [00:01:05] que vinha lá de São Miguel, acho que você não conhece ela não, porque ela já é de muito tempo e mora em São Paulo, ela vinha trabalhar com a gente, Maria (inint) [00:01:14], a mãe da Oneci.
M1: Conheço.
Alice: Ela vinha dar aula também. E aqui, na época também não tinha gente que ensinasse a gente, meu pai foi buscar uma lá em Jaguaritama, ela ficou lá em casa, e alfabetizando nós todinhos.

No discurso informal e oral, suas marcas distintivas tornam-se evidentes, incluindo repetições lexicais, supressões de termos e interrupções ou silenciamentos imediatos. Esses elementos evidenciam a predominância de sequências dialogais e narrativas,

típicas da interação espontânea e contextual do cotidiano. Nesse sentido, entrevistas-narrativas configuram-se como formas discursivas nas quais os indivíduos constroem e compartilham significados conforme as exigências da situação comunicativa.

Ao comparar entrevistas narrativas com gêneros discursivos mais formais, como discursos políticos, cartas, reportagens e inquéritos — já abordados em pesquisas anteriores sobre Rds, observa-se uma maior incidência de elipses verbais, pronominais e referenciais no gênero da entrevista narrativa. Esse fenômeno decorre da economia linguística própria da oralidade, que permite a omissão de elementos textuais, como verbos, pronomes e referentes, sem prejuízo da inteligibilidade, dado o suporte da recuperação contextual. Expressões como “comecei” e “trabalhei” ilustram elipses que integram o funcionamento textual da sequência dialogal, organizando o enunciado em torno de um eixo interacional.

A narrativa (trecho) de Alice constrói-se a partir de estratégias linguísticas que organizam seu discurso em torno da experiência profissional, enfatizando continuidade, deslocamentos e relações interpessoais. O discurso apresenta marcas da oralidade e um percurso argumentativo que legitima sua identidade profissional e sua trajetória como educadora.

A referenciação na fala da entrevistada envolve diferentes estratégias para introduzir, manter e recuperar entidades discursivas. O uso do pronome pessoal “eu” é reduzido em alguns trechos, sugerindo um apagamento do sujeito, substituído por construções impessoais, como em “Depois teve que ser transferida”. Essa formulação desloca a agência da mudança para um fator externo, o que pode indicar uma argumentação implícita de que a transferência não foi uma escolha pessoal, mas sim imposta.

Além disso, há referenciações anafóricas e dêiticas que reforçam a coesão do discurso. O referente “ela”, em “ela ficou lá em casa, e

alfabetizando nós todinhos”, remete a uma professora anteriormente mencionada, cuja identidade é reconstruída pelo interlocutor por meio da memória e do conhecimento partilhado sobre a comunidade escolar. Esse tipo de referenciação estabelece vínculos entre os interlocutores e reforça o caráter narrativo da entrevista. A predicação ao longo da entrevista desempenha um papel central na argumentação da professora. No trecho “trabalhei 30 anos nela”, a predicação enfatiza a longevidade da atuação profissional, reiterada por repetições ao longo da interação. Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem de experiência e dedicação.

Os modificadores também são fundamentais para a construção discursiva. No enunciado “para bela escola, maravilhosa, Aldelina Barbosa”, os adjetivos qualificativos “bela” e “maravilhosa” indicam um aparente juízo positivo, mas, considerando o contexto discursivo, a repetição desses adjetivos pode sugerir um uso irônico. Esse recurso argumentativo camufla um possível descontentamento com a mudança, conduzindo o interlocutor a interpretar a mensagem de forma indireta, em consonância com a lógica natural de Grize (1986; 1997).

Outro aspecto relevante ocorre na expressão “a gente via muitas pessoas com o olho bem tortinho, mas quando elas viram que a gente tinha responsabilidade mesmo, elas abaixaram”. Aqui, a construção predicativa inicial sugere uma recepção negativa da professora no novo ambiente de trabalho, reforçada pelo verbo “viram”, que indica um processo de mudança perceptiva. A estrutura consequencial, introduzida pelo conector “mas”, evidencia um deslocamento argumentativo que reconfigura a relação entre a professora e seus colegas, culminando na afirmação de sua competência.

Os localizadores espaciais e temporais desempenham um papel fundamental na ancoragem da narrativa e na argumentação da professora. A referência a “80” no início do relato estabelece o marco temporal de início da trajetória profissional, reforçando a ideia de

continuidade. A repetição de “trabalhei na mesma escola 30 anos” consolida essa linha temporal e enfatiza a estabilidade da atuação docente. Os localizadores espaciais, como “aqui no sítio” e “lá para bela escola, maravilhosa, Aldelina Barbosa”, constroem contrastes entre o ambiente rural e a nova instituição. A alternância entre os advérbios “aqui” e “lá” reforça a oposição entre os espaços, sugerindo que a mudança de localidade foi um fator relevante na construção da identidade profissional da professora. O deslocamento espacial se articula com a mudança na forma como a professora foi percebida no novo ambiente, reforçando a argumentação de que sua competência foi inicialmente questionada e, posteriormente, reconhecida. Dessa forma, e partindo dessas categorias semânticas de análise, reconstruímos as representações de si como **responsável e resiliente**.

A argumentação presente na entrevista não se dá apenas por meio de afirmações explícitas, mas também por meio de estratégias discursivas que orientam a interpretação do interlocutor. Grize (1986;1997), com sua teoria da lógica natural e da esquematização, ajuda a compreender como a professora constrói representações discursivas que induzem determinadas inferências. A ironia na qualificação da nova escola, por exemplo, não é explicitada, mas construída a partir do contexto e da escolha lexical. O interlocutor é levado a perceber que a experiência na “bela escola” não foi tão positiva quanto os adjetivos sugerem inicialmente. Essa estratégia é um exemplo da esquematização argumentativa proposta por Grize (1986;1997), pois a professora organiza sua fala de maneira a conduzir a interpretação do ouvinte sem enunciá-la diretamente.

Outro ponto relevante é a mudança na percepção dos colegas, evidenciada pela sequência argumentativa que vai da desconfiança (“muitas pessoas com o olho bem tortinho”) ao reconhecimento (“quando elas viram que a gente tinha responsabilidade mesmo, elas abaixaram”). Aqui, a professora constrói uma representação de si

como alguém que precisou provar sua competência, reforçando sua identidade profissional por meio de um percurso argumentativo que leva o interlocutor a reconhecer sua legitimidade no novo espaço.

A entrevista de Alice articula referenciação, predicação, modificadores e localizadores espaciais e temporais para construir um discurso que enfatiza sua experiência, resiliência e reconhecimento profissional. A argumentação implícita, sustentada por ironia e esquematização discursiva, orienta o interlocutor a interpretar criticamente sua trajetória. A análise sob a perspectiva da lógica natural de Grize (1986; 1997) permite compreender como a professora organiza seu discurso para construir representações de si e de seu percurso profissional, mobilizando estratégias que vão além da mera transmissão de fatos e que atuam na construção de significados compartilhados.

Nas respostas da professora Alice, emergem aspectos políticos, conforme refletido no conceito aristotélico de *zoon politikon*, bem como um viés político-partidário. Os localizadores temporais – tais como “em 80”, “17 anos” e “30 anos” –, o referente “eu” (seja de forma elíptica ou explícita), bem como as predicações e os localizadores espaciais – “aqui no sítio”, “na escola José Antônio da Rocha” e “São Miguel” – orientam os enunciados para a compreensão de que, na década de 1980, naquele município, não era exigida a maioria ou a realização de concurso público para o ingresso na docência. A professora afirma, por duas vezes, ter trabalhado por 30 anos na mesma escola, o que evidencia, por meio das escolhas lexicais e das construções semânticas, um notório orgulho por sua trajetória profissional nas escolas rurais.

A conjunção explicativa “porque”, empregada em sua primeira resposta, reforça o aspecto político-partidário da profissão, uma vez que a ausência de carteira assinada decorreu de sua idade e sua entrada no magistério foi viabilizada por arranjos políticos na escola, frequentemente denominados “curral eleitoral” (NASCIMENTO,

2014). Em razão do tempo de serviço na docência e da necessidade de completar os anos faltantes para a aposentadoria, a professora foi realocada para uma escola na zona urbana, o que, conforme mencionado, não correspondia a seu desejo. Ademais, tal realocação revela implicitamente as políticas públicas municipais de fechamento de escolas em áreas rurais. O “curral eleitoral” (caracterizado como um arranjo político-partidário) também se manifesta quando a professora menciona que, antes de sua atuação na escola rural, sua irmã já havia trabalhado na mesma instituição, evidenciando a perpetuação da linhagem feminina na docência daquela escola.

A ausência de recursos locais, isto é, do suporte do poder público, é indicada pela predicação e referenciação “não tinha gente que ensinasse a gente”, remetendo à escassez de professores na localidade à época e à situação de carência enfrentada. A solução, mediada por seu pai, consistiu em buscar alguém “lá em Jaguaritama”. Esses localizadores espaciais, assim como outros já analisados, reafirmam o exposto na metodologia, constituindo elementos centrais na construção narrativa do sujeito. A introdução do referente “pai” sugere uma ação prática e direta, atribuindo-lhe o papel de agente responsável pela educação dos filhos. A predicação “alfabetizando nós todinhos” conclui a ideia de um pai preocupado com o aprendizado dos filhos, representados pelo termo “todinhos”.

Sob essa perspectiva argumentativa, observa-se o sujeito político responsável pela educação dos filhos e o desejo de aprendizado da enunciadora, em contraste com a ausência de poder político-partidário na época. Essa ausência permitia a dispensa de requisitos como a maioria, o ingresso sem seleção formal, a perpetuação familiar na docência e a carência de professores alfabetizadores na década de 1970, período em que a professora foi alfabetizada. Assim, por meio dos referentes, das predicações e dos localizadores espaciais e temporais, reconstrói-se a representação discursiva do tema “profissão docente” como **político-partidária**.

A análise do texto evidencia que a argumentatividade dos sentidos está intimamente ligada à forma como os elementos de referência, predicação e os localizadores (espaciais e temporais) são empregados para construir uma narrativa complexa e contextualizada. Ao integrar dados históricos e valorativos, o texto demonstra a capacidade de articular argumentos que refletem não somente informações empíricas, mas também as relações de poder e os valores políticos subjacentes à prática docente. Essa abordagem dialógica e interdisciplinar, central na perspectiva de Grize (1986;1997), ressalta a importância de considerar o contexto e a cultura local na análise e interpretação dos discursos, sobretudo em temas de relevância social como a profissão docente. Na próxima sessão traremos alguns apontamentos à título de considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões teóricas que estruturaram esse artigo foi a Análise Textual dos Discurso, proposta por Adam (2011; 2016;2022). Explicitamos que esta abordagem busca compreender os textos em sua totalidade, considerando tanto sua estrutura interna quanto sua função comunicativa em contextos específicos. Diferentemente de análises que se restringem a aspectos isolados, como palavras ou frases, essa perspectiva enfatiza a articulação de sequências textuais e os mecanismos que asseguram a coesão e a coerência do discurso. Dessa forma, a problemática deste estudo buscou compreender de que maneira a orientação argumentativa contribui para a construção das representações discursivas de si e do tema “profissão docente”.

Na busca por responder a essa questão de pesquisa, partiu-se da compressão que a Linguística Textual é um subdomínio das práticas discursivas, voltada para a análise da produção de sentido a partir de textos concretos, considerando o cotexto linguístico e o contexto extralinguístico. O autor defende a necessidade de estudar as interações entre essas dimensões para a reconstrução do sentido

no discurso, interligação e complementariedade essa sintetizada na unidade lexical (co)ntexto.

Interligando essas reflexões, temos os conceitos de representação discursiva e orientação argumentativa, iniciando pelo conceito de proposição-enunciado que, conforme Adam (2011), ocupa um papel central na análise discursiva, sendo definido como uma unidade textual mínima resultante de um ato de enunciação. Ela reflete um microuniverso sintático-semântico, vinculado ao processo de enunciação, em que cada enunciado é interligado a outros, seguindo uma orientação argumentativa (ORarg) que determina sua relação com a comunicação e a argumentação no discurso.

O *corpus* desse artigo foi composto de um pequeno trecho de uma narrativa de vida de uma professora aposentada, da educação da zona rural, do município de São Miguel/RN. A análise do *corpus* se baseou nas categorias semânticas da referenciação, predicação, modificadores, e localizadores espaciais e temporais. A análise do trecho da narrativa da professora Alice evidenciou uma construção discursiva marcada pela representação de si mesma como resiliente e responsável, refletindo as condições histórico-sociais e educacionais do Alto Oeste Potiguar. Essa representação é construída a partir de elementos semânticos e categorias lógico-discursivas, como localizadores espaciais e temporais, predicações e modificadores, que destacam tanto as adversidades enfrentadas quanto a superação dessas dificuldades.

A análise das representações discursivas sobre a “Profissão Docente” revela um entendimento multifacetado dessa atividade, cujas dimensões políticas, sociais e educacionais se entrelaçam. Primeiramente, ao considerar a profissão docente como político-partidária, observa-se que ela está imersa em um contexto de disputas ideológicas, influenciando e sendo influenciada por contextos partidários e governamentais. As relações causais e contrastivas,

estabelecidas por operadores como “mas” e “e”, contribuíram para a construção de uma narrativa coesa e fluida, ao mesmo tempo que explicaram as interações entre diferentes fatores sociais e educacionais, como o excesso de trabalho e a falta de acesso à educação. Alice utilizou um conjunto de estratégias para reforçar a ideia de que, apesar das dificuldades, a educação foi uma ferramenta de superação. Ela ancora sua experiência pessoal no contexto social e histórico, enfatizando o esforço coletivo da família e da professora para garantir a educação.

No que se refere a argumentação e a construção das Rds: i) Estruturar o discurso de forma progressiva e coerente: O uso de marcos temporais e espaciais ajuda a organizar os eventos e a guiar a construção da representação discursiva; ii) Construir uma identidade profissional legitimada: Alice se posiciona como uma professora comprometida e reconhecida, reforçando sua imagem ao contrastar percepções iniciais e finais; iii) Estabelecer um quadro referencial: Os localizadores espaciais e temporais não apenas situam os eventos, mas estruturam argumentativamente a narrativa, consolidando a representação discursiva da experiência de Alice. Dessa forma, o discurso de Alice não apenas informa sobre sua trajetória, mas constrói e orienta representações sobre sua identidade e seu percurso profissional. A teoria de Grize (1986) permite compreender como a argumentação na linguagem não é apenas um meio de persuasão, mas uma ferramenta essencial para a construção das representações discursivas.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo, 2011.

ADAM, Jean-Michel. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019. ADAM, Jean-Michel. O que é linguística textual. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco;

PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. (orgs.). **Linguística textual**: interfaces e delimitações, homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017.

GRIZE, J-B. Quelques operations de la logique naturelle. Linguaggi e formalizzazioni. In: CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STUDI, 1976, 17-19 settembre, Catania. **Atti** [...].

Roma, Bulzoni, 1979. p. 191-211.

GRIZE, J-B. Logique naturelle et représentations sociales. **Papers on Social Representations - Textes sur les Représentations Sociales**, v. 2, n. 3, p. 1-9, 1993. Disponível em: http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Grize.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

GRIZE, J-B. Argumentation et logique naturelle: convaincre et persuader. **Hermès, La Revue**, v. 1 n. 15, p. 263-269, 1995. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1995-1-page-263.htm>. Acesso em: 09 maio 2022.

GRIZE, J-B. **Logique naturelle et communications**. Paris: PUF, 1996. GRIZE, J-B. Logique et langage. Paris: Ophrys, 1997.

GRIZE, J-B. Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. **Cahiers de praxématique** [En ligne], v. 31, p. 115-125, 1998. Disponível em: <http://praxématique.revues.org/1234>. Acesso em: 09 maio 2022.

GRIZE, J-B. El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. **La argumentación hoy**: Encuentro entre perspectivas teóricas. Madrid: Montesinos, 2004. p. 43-53.

GRIZE, Jean-Blaise. **L'argumentation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Representações discursivas em narrativas de vida de professoras aposentadas da educação do campo**. 2022, 150f. Monografia (Graduação em Letras Língua Inglesa e Suas Literaturas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2022.

PASSEGGI, Luis et al. A Análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n) textual de sentido. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSEGGI, L. A estruturação sintático-semântico dos conteúdos discursivos: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, L. OLIVEIRA, M. do S. (org.). **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001. p. 245-269.

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS NO GÊNERO RELATÓRIO DE DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Elielder de Oliveira Lima*¹⁷

*Maria Eliete de Queiroz*¹⁸

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel das sequências textuais descritivas na organização retórica dos relatórios de devolutiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), elaborados por profissionais que atuam com crianças e jovens com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A discussão central se concentra na função dessas sequências no gênero relatório de devolutiva do AEE. Para isso, identificamos e analisamos as sequências descritivas em dois relatórios produzidos por profissionais de áreas distintas sobre o mesmo estudante. Tais documentos são usualmente elaborados ao final do ano letivo e apresentam o desenvolvimento do aluno durante os atendimentos realizados ao longo do período.

17 Aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE). E-mail: redley@hotmai.com

18 Docente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: eliete_queiroz@yahoo.com.br

A análise baseia-se nos pressupostos da Linguística Textual, especialmente da Análise Textual dos Discursos (ATD), com foco nos conceitos de plano de texto e sequências descritivas, conforme propostos por Adam (2011), e nos estudos sobre tipo descritivo em Marquesi (2004).

Esses fundamentos teóricos orientam a reflexão sobre as seguintes questões: quais são as funções das sequências descritivas do gênero relatório de devolutiva do AEE? De que modo essas sequências compõem o plano textual dos relatórios produzidos por profissionais da psicopedagogia?

Do ponto de vista metodológico, os relatórios foram analisados com base em três grandes unidades (ou movimentos) retóricos que evidenciam a função comunicativa do gênero: apresentar, descrever e avaliar o estudante atendido. A análise concentra-se nas sequências descritivas presentes em cada uma dessas unidades, considerando o plano global do texto.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os fundamentos teóricos sobre plano de texto, tipo descritivo e sequências descritivas; em seguida, analisamos o relatório e, por fim, trazemos as considerações finais sobre o papel das sequências descritivas no relatório de devolutiva do AEE.

A TIPOLOGIA TEXTUAL DESCRITIVA:

Segundo Adam (2019), a estrutura da sequência descritiva distingue-se das demais estruturas sequenciais por não apresentar um reagrupamento pré-formatado de proposições em encadeamentos ordenados de macroproposições. Trata-se, portanto, de uma sequência com organização mais flexível. A enumeração — seja de partes, propriedades ou ações — constitui uma das operações descritivas mais elementares.

Uma enumeração pura não é regida por nenhuma ordem a priori, mas, para fazer frente a esse padrão e facilitar a leitura-interpretação, é sempre possível recorrer a dispositivos de textualização: utilizar organizadores enumerativos, emprestar a sua ordem específica aos sistemas temporais ou espaciais. Isso se traduz por planos de texto que organizam a informação em função de listas de saturação mais ou menos previsíveis (ADAM, 2019, p. 76)

Os organizadores de sequências descritivas podem adotar diferentes estratégias de ordenação. Apesar dessa diversidade, todos desempenham a mesma função essencial: transformar um simples encadeamento linear de proposições — como as enumerações — em uma sequência descritiva estruturada. Adam (2019) denomina esse processo de composição textual descritiva. Observe o exemplo a seguir, extraído da obra *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós:

(1)

Era alto, magro, vestido todo de preto, com o pescoço entalado num colarinho direito. O rosto aguçado no queixo ia-se alargando até à calva, vasta e polida, um pouco amolgada no alto; tingia os cabelos que de uma orelha à outra lhe faziam colar por trás da nuca - e aquele preto lustroso dava, pelo contraste, mais brilho à calva; mas não tingia o bigode: tinha-o grisalho, farto, caído aos da boca. Era muito pálido; nunca tirava as lunetas escuras. Tinha uma covinha no queixo, e as orelhas grandes muito despegadas do crânio. (QUEIRÓS, 1995, p. 142)

Como apontado anteriormente, a enumeração é um dos processos descritivos mais simples, consistindo na exposição sequencial de atributos de um objeto, pessoa ou ambiente. No exemplo (1), essa enumeração ocorre logo no início, com a apresentação das características físicas do personagem. O verbo “era”, que se repete ao longo do trecho, cumpre o papel de organizar a sequência e suavizar o efeito de simples listagem.

Nesse caso, a descrição adquire um ritmo que evidencia certas características como prioritárias, o que, conforme Adam (2019),

corresponde à estruturação por níveis hierárquicos. A ordenação dos elementos descritivos, portanto, não é aleatória, mas refletida conforme a intenção comunicativa do texto e o foco no traço caracterizador central do personagem.

Tabela 01

Nível 1 (partes)	Nível 2 (partes)	Nível 3 (Propriedades)
Era		
alto		
magro		
vestido	preto	
o pescoço	entalado colarinho	direito

A enumeração, como já observado, não se limita à simples listagem de características, mas constitui uma operação textual descritiva que pode recorrer a recursos ilustrativos — como em “com o pescoço entalado num colarinho direito” —, conferindo maior complexidade à descrição e estabelecendo níveis hierárquicos ao destacar propriedades específicas das partes descritas.

O plano de texto, nesse caso, manifesta-se por uma organização da informação que vai do geral ao específico. A sequência descritiva é introduzida por um verbo no pretérito imperfeito do indicativo e evolui de um encadeamento linear de proposições descritivas (enumerações) para o que Adam (2019) denomina “composição textual descritiva”.

Adam (2019) afirma ainda que dificilmente o conjunto de operações descritivas presente na base de toda descrição pode ser resumido por um único esquema de sequência descritiva. Para o autor, o descritivo é “um repertório de operações, produtor de proposições descritivas, que são mais agrupadas em períodos do que em macroproposições ordenadas” (p. 84).

O autor também propõe situar a tipologia das sequências descritivas em um conjunto mais amplo e complexo: o dos planos da textualidade. Dessa forma, o texto é concebido como uma estrutura sequencial heterogênea. Para Adam, é possível observar a diversidade e a heterogeneidade do texto, bem como definir, linguisticamente, certos aspectos de sua complexidade.

A descrição, inerente ao exercício da fala, é de início identificável no nível dos enunciados mínimos. Vimos que a teoria ilocucionária localiza a parte descritiva dos enunciados no conteúdo proposicional (p), sobre o qual se aplica um marcador de força ilocucionária F(p). A atribuição mínima de um predicado a um sujeito constitui a base de um conteúdo proposicional. Falar de “quadro verdejante” e de “rochedo nítido e maciço” (T19) para qualificar uma parede de escalada é, inseparavelmente, a afirmação descritiva de alguma coisa a propósito de um objeto do mundo e o ato ilocucionário de recomendação. Tais enunciados não expressam um conteúdo descritivo objetivo independente de uma atitude subjetiva: “Não há representação pensada sem um sujeito pensante, e todo sujeito pensante pensar em alguma coisa” (Bally, 1965, p. 38). Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo o enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso. (ADAM, 2011, p.216)

No excerto anterior, o autor evidencia que a base do conteúdo proposicional é formada por uma atribuição mínima de um predicado a um sujeito, revelando, assim, a posição do sujeito enunciator. Nessa linha de raciocínio, observamos que, em qualquer conteúdo descritivo,

há uma atitude subjetiva do enunciador. Portanto, toda proposição descritiva tem um caráter argumentativo.

Ao tratar do nível da composição textual, Adam (2011) propõe a aplicação de um repertório de operações básicas para a geração de proposições descritivas, agrupadas em períodos de extensão variável e ordenadas por um plano de texto. Dessa forma, quatro são as macrooperações que reúnem nove operações descritivas, as quais, por sua vez, geram uma dezena de operações descritivas de base. Para o autor, “a ausência de ordem sequencial dessas operações é responsável pela impressão de anarquia descritiva” (ADAM, 2011, p. 216).

O quadro a seguir resume as quatro macrooperações descritivas propostas por Adam (2011, 2019).

Tabela 02

Macro-operações descritivas de base	
• <i>Operações de tematização</i> (ocorrem por meio da denominação)	- <i>pré-tematização</i> (ou ancoragem): o objeto descrito, imediatamente denominado, dá início a um período descritivo e anuncia um todo;
	- <i>pós-tematização</i> (ou ancoragem deferida): o objeto descrito é denominado no final da sequência, trata-se da denominação adiada desse objeto.
	- <i>retematização</i> (ou reformulação): o objeto é denominado novamente, de forma que é redefinido.
• <i>Operações de aspectualização</i> baseiam-se na tematização)	- <i>fragmentação</i> : partes do objeto descrito são selecionadas para descrevê-lo especificamente;
	- <i>qualificação</i> : características do todo ou das partes selecionadas por meio da fragmentação são colocadas em destaque.

• <i>Operações de relação</i> (baseiam-se nas características de um referente para compor outro)	- <i>relação de contiguidade</i>: o objeto do discurso está situado espacial ou temporalmente em relação a outros objetos do discurso; - <i>relação de analogia</i>: a descrição ocorre de forma comparativa ou metafórica.
• <i>Operações de expansão por subtematização</i>: evidenciam que a extensão da descrição é produzida pela adição de qualquer operação a uma operação anterior.	

Do ponto de vista da tipologia dos textos descritivos, Marquesi (2004) propõe uma organização baseada em três categorias: designação, definição e individuação. A primeira diz respeito ao movimento de condensação, dentro de um espectro em que o descritivo é um enunciado de ser que expande uma designação. Sua estruturação pode ser representada pela fórmula: x é y , em que x corresponde à designação e y , à expansão. As categorias de definição e individuação, por sua vez, estão associadas ao processo de expansão do texto.

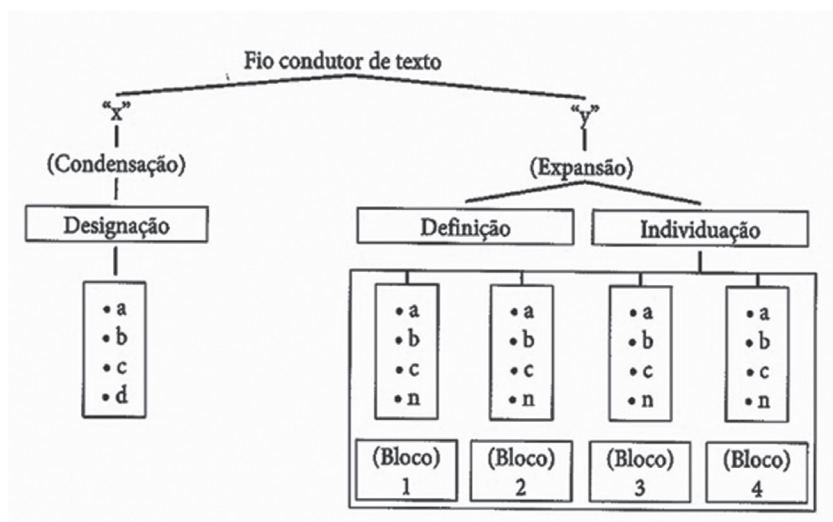
Para Marquesi (2004), a categoria da designação compreende o ato de nomear, indicar, dar a conhecer para poder determinar e qualificar certos traços. Assim, essa categoria resulta no ato de “dar nome a”, ou seja, condensar, em um recorte lexical, um conjunto sêmico.

Já a categoria da definição, segundo a autora, compreende a determinação da extensão ou dos limites de algo, “bem como enunciar os atributos essenciais e específicos (de uma coisa), de modo que a torne inconfundível com outra” (MARQUESI, 2004, p. 105). Pode-se, portanto, compreender a definição como um conjunto de predicções sequenciadas a uma designação, possível graças a um saber partilhado entre enunciador e interlocutor.

Ampliando a discussão sobre essas três categorias, Marquesi (2004) as organiza com base em dois princípios: a equivalência e a hierarquização. A primeira diz respeito a uma identidade parcial entre duas ou mais unidades conhecidas. Para a autora, “duas frases são consideradas equivalentes se elas mantêm entre si uma relação de implicação retórica” (p. 110).

Quanto à regra da hierarquização, esta é compreendida como um princípio organizador, segundo o qual a categoria, como um todo, é hierarquicamente superior aos termos que a compõem como partes. Marquesi (2004, p. 112) explica que “essa regra é responsável pela organização de um dos níveis de coerência do texto, que exige a manutenção e a progressão da referência na expansão textual”.

Assim, Marquesi (2004, p. 116) propõe o esquema a seguir, no qual se torna ainda mais clara sua proposta de organização geral do texto descritivo, com as categorias e regras articuladas entre si:



É importante apontar que, no esquema acima, o fio condutor do texto garante sua coerência e orienta as escolhas que o produtor/autor fará para a progressão textual. A depender do gênero em que o descritivo esteja presente, pode haver um maior ou menor desenvolvimento de uma das três categorias. Por exemplo, em um verbete de dicionário, é provável — ou quase natural — que a categoria mais expandida seja a definição; já em um texto narrativo, como na descrição que José de Alencar faz da personagem Iracema, a categoria mais desenvolvida é a individuação.

O PLANO DE TEXTO E AS SEQUÊNCIAS DESCRITIVAS

Segundo Adam (2011), para o reconhecimento de um texto como um todo, é essencial identificar seu plano textual e as sequências textuais que o compõem. Cada gênero possui um plano estruturado com base em sequências que, embora obedeçam a padrões, podem também ser maleáveis. O plano textual desempenha um papel fundamental na organização da estrutura composicional global do texto.

Na perspectiva da Análise Textual dos Discursos (ATD), o plano de texto é responsável por organizar as sequências textuais e, consequentemente, as informações, de modo a atender e materializar as intenções de produção. Ou seja, tanto os planos de texto quanto às sequências textuais concorrem conjuntamente para que o texto se constitua como um todo com sentido.

No nível sequencial-composicional, as proposições são articuladas em períodos que, ao se agruparem, formam sequências e, por conseguinte, o plano de texto. Adam (2011, p. 256) distingue dois tipos de planos de texto: os convencionais e os ocasionais. Os planos convencionais caracterizam-se por uma estrutura historicamente estabilizada, como ocorre em dicionários, artigos científicos e documentos oficiais. Já os planos ocasionais apresentam maior flexibilidade e adaptabilidade, sendo aplicáveis a diferentes contextos e propósitos, como editoriais, discursos políticos e notícias.

Para Adam (2011), a compreensão global de um texto depende da percepção de seu plano textual, cuja constituição está intrinsecamente ligada às sequências textuais. Essas sequências, compostas por macroproposições, desempenham um papel fundamental no encadeamento do texto, compondo uma estrutura coerente na qual cada macroproposição se conecta hierarquicamente a outras.

Tanto os planos textuais quanto os gêneros estão inseridos em sistemas sociais e orientam a produção e a leitura dos textos. Para o autor, “os planos de texto, em conjunto com os gêneros, estão presentes nos sistemas de conhecimento dos grupos sociais, permitindo a produção e a interpretação textual” (p. 258). Isso evidencia a relação direta entre os planos textuais e a organização global dos textos, expressa por macroestruturas semânticas que podem ou não estar explicitadas.

Os planos textuais fazem parte do repertório cognitivo dos usuários da língua, mesmo que de forma inconsciente, sendo fundamentais para a construção do sentido. Durante o processo de escrita, esses planos orientam a organização do texto, auxiliando tanto na produção quanto na leitura. Nessa perspectiva, Cabral (2013) aponta que os planos de texto colaboram para a escrita e a leitura de um gênero textual ao explicitarem sua estrutura global. Assim, os planos de texto são constituídos por aspectos linguísticos e textuais.

Adam (2011) também destaca a conexão entre planos e sequências textuais. Na definição do autor, as sequências são unidades textuais complexas, compostas por um número limitado de proposições enunciadas — ou seja, macroproposições. Nessa perspectiva, as sequências podem ser compreendidas como unidades maiores que os períodos, responsáveis pelo encadeamento textual.

Para o autor, a sequência textual deve ser compreendida como uma estrutura que considera dois aspectos:

- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205)

Por fim, uma sequência textual para Adam, depende das combinações pré-formatadas de proposições, sendo assim denominadas: de narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Essas sequências atravessam todos os gêneros e estruturam a textualidade.

O RELATÓRIO DE DEVOLUTIVAS DO AEE E O SEU PLANO DE TEXTO

O texto analisado é um relatório de devolutiva produzido por um profissional da Psicopedagogia que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na cidade de Fortaleza, CE. A atuação desse profissional ocorre em um Centro especializado no atendimento a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, vinculado à Secretaria da Educação (Seduc) do Governo do Estado do Ceará. Os relatórios são elaborados ao final de cada ano letivo e têm como objetivo traçar um panorama geral do desenvolvimento do estudante ao longo do período.

A escolha do relatório analisado seguiu dois critérios: (1) ter sido produzido por um profissional da Psicopedagogia; (2) não apresentar qualquer identificação do estudante ou do profissional responsável, garantindo o anonimato ético da análise.

O plano textual do relatório analisado organiza-se em três partes distintas, e, em cada uma delas, a presença de sequências descritivas desempenha um papel fundamental, contribuindo significativamente para a construção do panorama geral do aluno e do atendimento realizado ao longo do ano.

Para melhor evidenciarmos as sequências descritivas predominantes no gênero analisado, estruturamos duas tabelas ilustrativas: uma com a identificação das macrooperações que caracterizam as sequências descritivas segundo Adam (2011), e outra com as categorias do descritivo propostas por Marquesi (2004), cujos conceitos discutimos na seção teórica anterior.

Tabela 03

Macro-operações das sequências descritivas de Adam (2011)	
Macro-operação	Exemplificando
Tematização: - pré-tematização/ ancoragem	• “O aluno” (o referente a ser descrito é introduzido)
Aspectualização: qualificação	• “é assíduo e pontual”, “apresenta um pouco de timidez”, • “utiliza o Tablet e o celular de forma regular”, • “Consegue finalizar jogos simples”, • “melhorando a leitura e a interpretação”, • “consegue finalizar jogos simples”, • “tem um vocabulário que condiz com a idade cronológica” (características observáveis do referente)

Aspectualização: fragmentação	• “tem uma boa habilidade com os periféricos do computador, mouse e teclado”, • “falta foco, memória de trabalho e atenção”, • “consegue finalizar jogos simples”, • “precisa trabalhar bastante a cognição, raciocínio, percepção, linguagem, memória”, • “sua visão de mundo é muito limitada no aspecto universal, geografia e história”. (uma parte do referente é selecionada para ser descrita)
Relação: contiguidade	• “porém muitas vezes tem dificuldades em entender as regras do jogo ou como resolver a atividade”, • “tem dificuldades em fazer as operações básicas... que exigem soma ou subtração”, (relaciona aspectos do objeto descrito)
Relação: analogia/ comparação	• “Melhorou a tolerância e o interesse”, • “tem se superado a cada dia” (relaciona aspectos do objetivo descrito de forma comparativa)

Tabela 04

Categorias do descritivo de Marquesi (2004)	
Categorias	Exemplificando
Condensação por designação	• “O aluno” (nomeia o referente principal sem apresentar detalhes, de forma condensada)

Expansão por definição	• “é assíduo e pontual”, • “apresenta um pouco de timidez”, “utiliza o Tablet e o celular de forma regular”, • “porém muitas vezes tem dificuldades em entender as regras do jogo ou como resolver a atividade” • “está sempre disposto a fazer as atividades mostrando interesses por jogos...”, • “melhorando a leitura e a interpretação”, • “Consegue finalizar jogos simples”, (o referente se expande por meio de atributos essenciais)
Expansão por individuação	• “tem uma boa habilidade com os periféricos do computador, mouse e teclado”, • “falta foco, memória de trabalho e atenção”, • “precisa trabalhar bastante a cognição, raciocínio, percepção, linguagem, memória”, • “sua visão de mundo é muito limitada no aspecto universal, geografia e história” (a expansão ocorre pela particularização com detalhamento, enumeração de aspectos do referente)

As tabelas acima evidenciam a predominância das sequências textuais descritivas no plano de texto do relatório de devolutiva do AEE, produzido por um profissional da Psicopedagogia. As sequências descritivas, combinadas com marcas de explicação e de argumentação, constroem um panorama heterogêneo do estudante, ao apresentar não apenas suas habilidades e dificuldades, mas também suas potencialidades.

Observa-se ainda que o plano de texto segue uma progressão temática, que parte de aspectos mais gerais do referente descrito — evidenciados na macro-operação de aspectualização por qualificação e na categoria de expansão por definição — para aspectos mais específicos, observados na macro-operação de aspectualização por fragmentação e na categoria de expansão por individuação. Nota-se,

também, uma orientação argumentativa e avaliativa do locutor em relação ao desempenho do estudante, especialmente na macro-operação de relação por contiguidade, quando o enunciado se inicia com o uso da conjunção adversativa “porém”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo buscamos compreender como as sequências textuais descritivas se organizam e funcionam no interior do gênero relatório de devolutiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma análise ancorada nos estudos de Adam (2011, 2019) e Marquesi (2004). O ponto de partida foram as seguintes questões: quais são as funções das sequências descritivas do gênero relatório de devolutiva do AEE? De que modo essas sequências compõem o plano textual dos relatórios produzidos por profissionais da psicopedagogia?

Na análise identificamos que as sequências descritivas exercem um papel central na constituição do gênero, funcionando como recurso fundamental na organização das informações sobre o estudante atendido. A presença predominante dessas sequências no plano de texto analisado revela não apenas um esforço de apresentar dados objetivos sobre o desenvolvimento do aluno, mas também a marca de uma postura avaliativa e interpretativa do profissional que escreve.

O texto revela uma progressão temática que parte de aspectos mais gerais e vai se aprofundando em elementos mais específicos da trajetória do estudante, o que pode ser observado tanto nas macro-operações de aspectualização descritas por Adam (2011), quanto nas categorias de definição e individuação propostas por Marquesi (2004). Essa progressão, além de assegurar a coerência do texto, contribui para a construção de um panorama mais completo do referente descrito (neste caso, o estudante do AEE), indo muito além de uma simples listagem de características ou dificuldades.

Observamos também que o locutor se posiciona por meio de escolhas lexicais e de construções discursivas que, por vezes, trazem marcas de argumentação e avaliação. Assim, o relatório se constitui como uma prática discursiva complexa, atravessada por operações de descrição, mas também de explicação e argumentação, que refletem a intencionalidade de quem o produz e os efeitos que se espera alcançar com sua leitura — seja por outros profissionais, gestores ou familiares.

Como caminho para estudos futuros, propomos ampliar o olhar para outros relatórios de devolutiva produzidos por profissionais de diferentes áreas que atuam no AEE do mesmo centro, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicomotricistas, profissionais da educação física e outros, buscando verificar se há variações significativas no plano de texto e nas sequências predominantes. Compreender o funcionamento do gênero relatório no contexto educacional inclusivo é, portanto, uma forma de dar visibilidade à materialidade linguística do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, contribuir para que esse trabalho seja cada vez mais sensível às singularidades de cada sujeito.

REFERÊNCIAS:

ADAM, Jean-Michel; HEIDEMANN, Ute. MAIGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas**: metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN. Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. Textos: tipos e protótipos. Trad. CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. São Paulo: Contexto, 2019.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

MARQUESI, Sueli Cristina. A organização do texto descritivo em língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUESI, Sueli Cristina. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. IN: PINTO, Rosalice; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Orgs.). *Linguagem e Direito: perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

QUEIRÓS, Eça de. *O primo Basílio*. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Bom Livro).

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO ACÓRDÃO DE CRIME PASSIONAL: O PAPEL DAS POSTURAS ENUNCIATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO PONTO DE VISTA DECISÓRIO

*Rosângela Alves dos Santos Bernardino*¹⁹

*Gabriela Castro Marques*²⁰

*Milly Aparecida de Sousa Lima*²¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sob o aporte teórico da Análise Textual dos Discursos – ATD (Adam, 2011) e da teoria pragmático-enunciativa do ponto de vista (Rabatel, 2013, 2016a, 2016b, 2023), este trabalho propõe como objetivo geral compreender como as posturas enunciativas organizam a hierarquia das vozes no acórdão, consolidando a autoridade judicial. Assim, buscamos, especificamente: i) identificar os mecanismos linguístico-discursivos que evidenciem a (não) assunção da responsabilidade enunciativa; e ii) analisar a gestão dos pontos de vista e o jogo das posturas enunciativas no texto.

19 *Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. rosangelabernardino@uern.br*

20 *Doutoranda em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. gabcastro.castro@gmail.com.*

21 *Mestranda em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. milly.souza12@outlook.com.*

Para isso, delimitamos como materialidade de análise um acórdão judicial referente a casos de crimes passionais, entendidos como aqueles cujas motivações estão relacionadas ao afeto ou ao ciúme, geralmente envolvendo cônjuges ou companheiros em um contexto amoroso. É verdade que, de certa forma, todo crime seja passional, porém, de acordo com Eluf (2014), na linguagem jurídica, foram convencionados como “passionais” apenas os crimes cometidos em razão de relacionamento sexual ou amoroso. Esses casos, marcados por impulsos emocionais e subjetivos, apresentam uma complexidade discursiva singular, mostrando-se, assim, como terreno fértil para que se possa compreender especialmente como os discursos judiciais constroem e reconstroem narrativas, como demarcam a responsabilidade enunciativa, assumindo ou atribuindo os pontos de vista a *outrem*, e como encenam o jogo das posturas enunciativas no texto.

O acórdão é gerado a partir de uma decisão colegiada emitida por um tribunal em resposta a recursos interpostos durante o processo judicial. Conforme define Silva (2016), essa peça representa a resolução tomada coletivamente pelos tribunais, traduzindo a vontade convergente dos magistrados sobre a matéria discutida. Diferentes magistrados chegam a uma interpretação final sobre o caso e orientam o cumprimento das decisões judiciais, nos termos do Art. 204 do Código de Processo Civil (Brasil, 2021, p. 55), que dispõe: “acórdão é o julgamento colegiado proferido pelos tribunais”.

Nos acórdãos de crimes passionais, o discurso jurídico é organizado para legitimar decisões e justificar penalidades acordadas, afinal o Código Penal dispõe, em seu art. 28, I, que a emoção ou a paixão não excluem a imputabilidade penal. Além disso, elabora sentidos em interlocução com valores socioculturais vigentes. O discurso do relator do documento, geralmente o desembargador ou ministro responsável por conduzir o julgamento, pode evidenciar uma avaliação do tribunal sobre a natureza do crime. No entanto, essa avaliação também reflete

convenções sociais enraizadas em normas culturais, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. Nesse contexto, aspectos como a atribuição de “ciúmes” como motivação ou a maneira como vítimas e réus são representados revelam que o discurso jurídico pode perpetuar estereótipos e desigualdades, expressando, então, o que Rabatel (2023, p. 152) denomina de “pontos de vista estereotipados”.

O trabalho justifica-se pela relevância de compreender a organização dos discursos jurídicos, sobretudo em casos de violência de gênero. Assim proposto, insere-se em um contexto de crescente interesse pela responsabilidade enunciativa em textos jurídicos e almeja fortalecer a área, bem como colaborar para a reflexão crítica sobre a cultura brasileira, ainda marcadamente sexista e misógina.

Cabe dizer que este artigo se constitui como um recorte do projeto de dissertação de mestrado intitulado “A motivação do crime foi indiscutivelmente fútil”: um estudo da responsabilidade enunciativa, ponto de vista e posturas nos acórdãos de crimes passionais, em andamento no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da UERN *Campus* de Pau dos Ferros. Trata-se, na verdade, de um exercício analítico resultante da nossa primeira aproximação com os documentos coletados, quando procuramos ter noção da quantidade de acórdãos disponíveis sobre a temática de crimes passionais. No caso deste trabalho, elegemos um acórdão específico, diante do conjunto mais amplo que constitui o *corpus* da pesquisa de mestrado.

O texto está estruturado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os conceitos teóricos centrais, com destaque para a responsabilidade enunciativa e os instrumentos da teoria do ponto de vista relevantes para a análise do *corpus*; a seção 3 descreve os procedimentos metodológicos; a seção 4 traz a análise do acórdão judicial à luz dos referenciais teóricos; e a seção 5 reúne as conclusões e sugestões para pesquisas futuras.

Posicionada no nível ou plano enunciativo do texto, conforme a proposta da Análise Textual dos Discursos (ATD), a responsabilidade enunciativa é concebida por Adam (2011) como uma dimensão inseparável da proposição enunciada (ou proposição-enunciado), unidade textual elementar de análise, e permite dar conta do desdobramento polifônico dos enunciados. Isso significa dizer que o conteúdo de uma proposição é assumido por determinado locutor-narrador, mas também pode ser atribuído a outras entidades ou instâncias, e até mesmo a uma fonte anônima. Conforme as palavras do autor, “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua” (Adam, 2011, p. 117), discriminadas como: “índices de pessoas, dêiticos espaciais e temporais, tempos verbais, modalidades, diferentes tipos de representação da fala, indicações de quadros mediadores, fenômenos de modalização autonímica e indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados”. (Adam, 2011, p. 117-120).

A título de aprofundamento das questões de responsabilidade enunciativa, torna-se importante traçarmos uma articulação com os trabalhos de Rabatel (2013, 2016a, 2016b, 2023), retomando os chamados instrumentos enunciativos do ponto de vista (PDV), tais como locutor/enunciador primeiro (L1/E1), locutor/enunciador segundo (l2/e2), enunciador segundo (e2), e a própria noção de PDV. Estes são conceitos relevantes porque nos permitem compreender como eles se correlacionam para expressar diferentes variações da responsabilidade enunciativa nos textos/discursos.

Em diferentes trabalhos de Rabatel (2013, 2016a 2016b), percebemos que o locutor é conceituado como a instância de produção física dos enunciados, responsável pelo ato de enunciação e, conseqüentemente, é quem atualiza a língua, no *hic-et-nunc* da sua situação de enunciação, configurando-se, portanto, como um centro

de atualização dêitica. Em texto mais recente, que sistematiza e atualiza suas reflexões teóricas, Rabatel (2023) reafirma essa concepção ao definir o locutor como a instância relaciona à voz, seja proferida ou escrita, e dotada de uma materialidade subordinada à experiência sensorial. Essa voz, segundo o autor, pode ser relatada, sendo sempre encenada pelo locutor que a cita ou a representa no texto. Quando se trata de vozes citadas, Rabatel classifica as instâncias como locutores segundos (l2), cujas vozes representadas são condicionadas pelas considerações pragmáticas e pelo projeto enunciativo global do locutor primeiro (L1), responsável pela construção e organização da cena enunciativa.

Já o enunciador, segundo esse quadro teórico, define-se como “a fonte dos pontos de vista (PDV) que são expressos essencialmente através da predicação de conteúdos proposicionais (CP) em enunciados” (Rabatel, 2023, p. 135). Na enunciação, “todo PDV é assumido, seja diretamente, por um locutor/enunciador primeiro, seja indiretamente, por um locutor/enunciador segundo (intratextual), seja ainda, por um enunciador segundo não locutor” (Rabatel, 2016a, p. 82). Os enunciadores segundos não locutores, ou seja, enunciadores sem fala, são reconstruídos empaticamente pelo locutor/enunciador primeiro (Rabatel, 2023).

Sendo assim, o locutor é a instância que profere o enunciado, portanto é também enunciador, porém todo enunciador não é, por tabela, locutor, “o que leva a dizer que um locutor pode, em seu discurso, ecoar em vários centros de perspectivas modais, mais ou menos saturadas semanticamente” (Rabatel, 2016a, p. 82). Isso explica a existência de enunciadores segundos (e2) que participam da enunciação sem ao menos dizer nada, pois o locutor/enunciador primeiro é quem narra o seu PDV.

É a partir dessas premissas que é postulado o fenômeno da responsabilidade enunciativa para o estudo do texto no nível

da enunciação, por meio da qual podemos identificar o grau de responsabilidade em relação ao conteúdo proposicional declarado, na perspectiva de Adam (2011), e verificar como os diferentes PDV são organizados, hierarquizados, de forma mais ou menos engajada no interior do discurso, na perspectiva de Rabatel (2026a, 2023). No que diz respeito ao PDV, Rabatel (2016a) ressalta não haver ponto de vista sem enunciador, da mesma forma que não há enunciador sem ponto de vista; no entanto, ambos os conceitos não funcionam no mesmo nível. A noção de PDV é assim definida pelo autor:

De minha parte, defino como ponto de vista (PDV), em linguística, todo enunciado que predica informações sobre qualquer objeto do discurso, dando não apenas informações sobre o objeto (relativas à sua denotação), mas também sobre o modo como o enunciador encara o objeto, expressando assim um PDV (Rabatel, 2023, p. 140).

A partir dessa compreensão, a necessidade de hierarquização dos enunciadores em cena é de grande importância para a compreensão da responsabilidade enunciativa. Assim, Rabatel (2016a), à luz de Goffman (1981), traz à tona a noção de um enunciador principal. Segundo ele, o enunciador principal corresponde ao PDV do locutor como ser do mundo, o sujeito que fala, “em outros termos, é em relação a esse principal que o locutor engaja seu PDV, e em relação a esse PDV que se será/seria susceptível de lhe pedir contas, se necessário” (Rabatel, 2016a, p. 85). Dessa forma, correspondendo ao sincretismo do locutor e do enunciador em um enunciado, o principal será locutor/enunciador primeiro, representado como L1/E1 e considerado por um triplo aspecto, qual seja: enquanto locutor por intermédio de seu papel na enunciação; enquanto ser do mundo; e, por fim, enquanto sujeito que fala, aquele que prestará contas pelo que e como é dito.

Atestando a existência dos enunciadores segundos, Rabatel (2016a) os define como internos aos enunciados, são participantes da enunciação graças ao dialogismo atravessando o discurso de um L1/

E1 como centros de perspectivas, indicando o PDV do enunciador intradiscursivo sobre tal evento, estado ou noção. Nesse sentido, para afinar as gradações da responsabilidade enunciativa, as posturas enunciativas se fazem de suma importância.

POSTURAS ENUNCIATIVAS

Segundo Rabatel (2016b), as posturas enunciativas são definidas pela posição que um enunciador adota a partir da expressão de um ponto de vista. Ou seja, as posturas dizem respeito à maneira como o enunciador se relaciona com o conteúdo de um ponto de vista, emitido assim um posicionamento quanto ao PDV de outros enunciadores. Essas posturas são dinâmicas e refletem a posição do enunciador frente ao enunciado; portanto, elas podem assinalar a responsabilidade, seja assumida ou imputada e, ainda, a interação discursiva com outras vozes (reais ou construídas).

Para analisar essas posturas, Rabatel propõe três categorias principais: coenunciação, super-enunciação e sub-enunciação, que possibilitam a identificação de gradações entre o consenso e o dissenso nas interações sociais. Admitindo-se essas gradações, as três posturas permitem examinar as possibilidades de acordo, desacordo e “neutralidade” no discurso.

As posturas enunciativas são instrumentos analíticos para compreender como os locutores se comprometem (ou não) com os conteúdos proposicionais. Rabatel (2016b) destaca que essas posturas vão além de uma dicotomia entre concordância e discordância, explorando a assunção completa (total responsabilidade pelo PDV expresso), a assunção parcial (adesão com ressalvas ou condições) e, ainda, o dissenso (distanciamento em relação ao PDV, atribuindo a responsabilidade a outra fonte). Em seus próprios termos, as três posturas enunciativas são assim definidas:

coenunciação como concordância concordante, isto é, como coenunciação verdadeira, coconstrução pelos locutores de um PDV comum e partilhado, que os engaja enquanto enunciadores. A **super-enunciação** corresponde a uma concordância discordante, na medida em que a coconstrução desigual de um PDV dominante se inscreve em uma forma aparente de acordo, deportando a significação nova. Apresentando-se como a continuação do que precede, ela retira desafios novos que se impõem ao outro¹⁹. Quanto à **sub-enunciação**, ela decorre da discordância concordante, posto que a coconstrução desigual de um PDV dominado volta a dizer que o PDV efetivamente coconstruído não é partilhado pelos dois enunciadores, e que eles fazem entender essa discordância, à sua vontade ou sem seu conhecimento (Rabatel, 2016b, p. 2023, grifos nossos).

Podemos dizer, ainda, que as posturas enunciativas não são rígidas ou predeterminadas, pois o autor salienta que elas não podem ser fixadas em um absolutismo com base no *status* ou nas intenções dos interlocutores. Assim, cada postura precisa ser analisada em contexto, considerando a dinâmica internacional.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo (Paiva, 2019), por estar voltada à descrição de elementos linguísticos e à compreensão dos sentidos do texto/discurso em seu contexto social, pragmático e enunciativo. Utilizamos uma combinação dos métodos dedutivo e indutivo, em uma análise mista que parte de categorias pré-estabelecidas, fundamentadas na ATD e na teoria do ponto de vista, e que permite ajustes a partir do exame do *corpus*, com possibilidades de construção de categorias emergentes (Moraes, 2003). A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, já que, fundamentada em diferentes fontes bibliográficas, analisa um *corpus* (documento jurídico) sem interação direta com sujeitos, mantendo ainda um caráter empírico, por trabalhar com material inédito em termos de tratamento analítico (Severino, 2007).

O *corpus* desta pesquisa é constituído por um acórdão de crime passional, proveniente do Poder Judiciário - Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP). A escolha se deu em função de sua pertinência temática, uma vez que se trata de um crime passional, cujo alto teor emocional é incontestável. Além disso, o acórdão em questão é representativo do gênero jurídico, seguindo as convenções e estruturas esperadas na produção de decisões judiciais, o que o torna um exemplo idôneo para a aplicação dos preceitos analisados neste trabalho.

Seguindo a metodologia própria à ATD (Adam, 2011, 2019), primeiramente estabelecemos o texto, preparando as condições para a análise. Nessa direção, após escolhido o acórdão, consideramos sua dinâmica interna, ou seja, a estrutura composicional, observando como se organiza o plano do texto, para, desse modo, fazermos o recorte pertinente ao propósito do nosso trabalho. Nosso procedimento analítico considera as três partes do acórdão e foi desenvolvido de forma sequencial e articulada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise do acórdão da Apelação Criminal nº 1509605-44.2020.8.26.0114, como gênero jurídico, segue uma estrutura bastante definida, com elementos linguísticos e organizacionais que garantem sua função de legitimação e de comunicação da decisão judicial.

O plano de texto do acórdão é estruturado de forma a garantir clareza, coesão e a comunicação eficiente das decisões jurídicas. No caso do acórdão em questão, observamos as seguintes informações:

Quadro 1: Plano de texto do acórdão que constitui o *corpus* de análise

Seções do acórdão	Detalhamento do conteúdo proposicional
Relatório (Apresenta o resumo dos fatos, das teses das partes e do julgamento anterior)	- Processo: Apelação Criminal nº 1509605-44.2020.8.26.0114 - Comarca: Campinas - Apelante: Cristiano Mendes de França - Apelado: Ministério Público do Estado de São Paulo Resumo dos fatos: O réu foi condenado, em 1ª instância, a: • 16 anos de reclusão – homicídio qualificado (art. 121, § 2.º, III e IV, CP); • 3 meses de detenção – lesão corporal qualificada (art. 129, § 9.º, CP). A defesa recorreu, alegando: • ocorrência de <i>bis in idem</i> na pena-base do homicídio; • necessidade de compensação entre a atenuante da confissão espontânea e a agravante remanescente; • desclassificação da lesão corporal dolosa para culposa. O MP e o Assistente de Acusação manifestaram-se pelo desprovemento do recurso.
Voto (Fundamentação jurídica da decisão; análise das provas e interpretação das normas)	- O relator reconheceu o equívoco na dosimetria da pena-base, por configuração de <i>bis in idem</i>, uma vez que a qualificadora do meio cruel foi usada duas vezes (pena-base e agravante). - Confirmou-se a materialidade e autoria dos crimes, com base em: • boletim de ocorrência; • laudos periciais; • depoimentos testemunhais. - O réu confessou o crime, mas alegou provocações da vítima – argumento considerado pelo relator. - Foi determinada a compensação integral entre a confissão e a agravante remanescente. - Manteve-se o regime fechado de cumprimento da pena, em razão da gravidade dos delitos.

Dispositivo (Decisão final colegiada e seus efeitos)	- Decisão: parcial provimento ao recurso. • Redução da pena para 12 anos de reclusão (homicídio); • Manutenção das demais disposições da sentença. - Decisão unânime (V.U.). - Desembargadores: Alex Zilenovski (Presidente, sem voto), Laerte Marrone, Francisco Orlando. - Relator: Luiz Fernando Vaggione. - Data e forma do julgamento: sessão virtual em 21/07/2023.
--	---

Fonte: elaboração própria.

O acórdão, como todo enunciado concreto, não é isolado, pois ele interage com outros gêneros discursivos presentes no contexto jurídico. Melhor dizendo, o acórdão judicial de crimes passionais se relaciona com os “sistemas de gêneros” que constituem a dinâmica do “interdiscurso” (Adam, 2019, p. 135).

Conforme o Quadro 1, na complexa estrutura composicional do acórdão, podemos identificar a presença das seguintes partes: **relatório processual** – o acórdão faz referência a informações advindas de relatórios processuais e documentos do processo judicial, que são usados para contextualizar a decisão; **voto** – essencialmente argumentativa, esta parte do acórdão diz respeito ao voto dos magistrados, onde são expostos os fundamentos da decisão, com o uso de recursos típicos da argumentação jurídica, como precedentes, normas e interpretações legais; **julgado** – resulta da articulação entre as partes envolvidas no processo, levando à formulação do dispositivo. Essas seções se combinam dentro do acórdão para formar um texto coeso, cuja função social é garantir a transparência, a legalidade e a autoridade das decisões judiciais. Assim, o acórdão é altamente normativo e busca garantir a aplicação do direito de maneira justa e coerente.

A seguir, apresentamos a análise do *corpus*, organizada em torno de categorias temáticas apreendidas, indutivamente, com base

nos pontos de vista (PDV) expressos em cada parte do acórdão. Para a formulação da primeira categoria, consideramos a estratégia de *apagamento enunciativo*, via atribuição ou imputação de PDV a *outrem* (Adam, 2011; Rabatel, 2016a); na segunda, nos guiamos pela observação do modo como os PDV são organizados e hierarquizados, verificando o papel das posturas enunciativas nesse processo, o que chamamos de *polifonia controlada*, atrelada a uma *visada argumentativa* (Rabatel, 2016a; 2026b); finalmente, na terceira, nos baseamos nos elementos expressivos de uma *subjetividade marcada* do PDV (Rabatel, 2023).

RELATÓRIO: APAGAMENTO DO ENUNCIADOR PARA DAR VOZ À SENTENÇA JUDICIAL CONDENATÓRIA

O primeiro excerto, extraído do relatório, apresenta um resumo da sentença que antecede o julgamento do recurso. Esse trecho desempenha a função de situar a decisão recorrida dentro do processo judicial, trazendo as informações essenciais sobre a condenação do réu. Observamos que, nesse segmento, a enunciação assume um caráter totalmente objetivante (Rabatel, 2016a, 2023), uma vez que o juiz, locutor/enunciador do acórdão (L1/E1), reporta os fatos de maneira distanciada, posicionando-se como um sub-enunciador, conforme evidenciado na formulação do PDV:

(1)

Ao relatório da r. sentença de fls. 507/511, que passa a integrar a presente decisão, acrescenta-se que Cristiano Mendes de França foi condenado à pena de 16 (dezesseis) anos de reclusão, em regime inicial fechado, porque incurso no artigo 121, § 2.º, incisos III e IV, do Código Penal, bem como à pena de 03 (três) meses de detenção, em regime inicial semiaberto, porque incurso no artigo 129, §9º, do Código Penal, sendo-lhe indeferido o direito de recorrer em liberdade.

A construção sintática do trecho (1) revela uma estratégia de apagamento enunciativo, na medida em que a decisão anterior (a sentença desse mesmo processo) é incorporada ao acórdão, minimizando, portanto, a presença do julgador como enunciador do PDV, dada a forma impessoal de expressão do sujeito modal em: “Ao

relatório da r. sentença [...], acrescenta-se”. O uso do tempo verbal no pretérito perfeito composto (“foi condenado”) reforça essa estratégia, uma vez que evidencia um fato já consolidado juridicamente. O emprego da forma passiva sintética (“sendo-lhe indeferido o direito de recorrer em liberdade”) promove, também, o distanciamento enunciativo, característica comum em textos jurídicos, em que a pessoalidade do enunciador é reduzida para conferir maior objetividade à decisão.

Ao retomar a voz de um enunciador segundo (e2), o Código Penal, como um discurso normativo e definitivo, o L1/E1 ampara a decisão a ser tomada no acórdão, legitimando a ordem jurídica superior, quando reforça as normas estabelecidas no direito penal brasileiro. Nesse sentido, percebemos uma hierarquização dos PDV, na medida em que o juiz se apaga enquanto enunciador para dar voz ao relatório que compõe a sentença do processo, enquanto base para sua decisão, e articula a voz do código penal como superior no jogo enunciativo. Assim sendo, observamos a postura de sub-enunciação, pois o relator do acórdão é o transmissor de uma decisão já fundamentada na sentença judicial condenatória.

VOTO: POLIFONIA CONTROLADA E ANCORAGEM NA PROVA DOCUMENTAL

O voto, parte central do acórdão, reflete a argumentação do relator e sua fundamentação na análise do caso. Diferente do relatório, que assume um caráter mais descritivo, o voto organiza a decisão a partir da exposição dos elementos probatórios e da apreciação jurídica dos fatos. Nesse sentido, nota-se uma relação dialógica entre as diferentes vozes do discurso jurídico, sendo a denúncia, os laudos periciais e os depoimentos elementos fundamentais na constituição da decisão. O excerto abaixo ilustra essa dinâmica:

(2)

Segundo a denúncia: “1. Consta dos inclusos autos de inquérito policial que, no dia 13 de outubro de 2020, durante a madrugada, na Avenida Lix da Cunha, nº 200, próximo ao Posto Boulevard, Jardim Pacaembu, nessa cidade e Comarca de Campinas, CRISTIANO MENDES DE FRANÇA, vulgo “Mineirinho”, qualificado às fls. 21/30, com intenção homicida, por motivo torpe, com emprego de meio cruel e recurso que dificultou a defesa da vítima, mediante golpes com um pedaço de madeira, matou CLOVIS APARECIDO CORDEIRO, produzindo-lhe os ferimentos descritos no laudo de exame necroscópico que será juntado aos autos oportunamente, que foram a causa do óbito. 2. Consta também dos inclusos autos de inquérito policial que, na mesma data, hora e local descritos no parágrafo anterior, CRISTIANO MENDES DE FRANÇA, vulgo “Mineirinho”, qualificado às fls. 21/30, com intenção homicida, por motivo torpe, com emprego de recurso que dificultou a defesa da vítima, e contra a mulher por razões da condição de sexo feminino (violência doméstica e familiar, em razão de relação íntima de afeto, com menosprezo à condição de mulher), mediante golpes com um pedaço de madeira, tentou matar SANDRA CRISTINA DE ARAUJO, produzindo-lhe os PODER JUDICIÁRIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO Apelação Criminal nº 1509605-44.2020.8.26.0114 - Voto nº 18576 4 ferimentos descritos no laudo de exame de corpo de delito que será juntado aos autos oportunamente, somente não consumando o delito por circunstâncias alheias a sua vontade.”

Aqui, observa-se a indicação de um quadro mediador (Adam, 2011), evidenciado pela marcação discursiva “Segundo a denúncia”. Essa estratégia confere um deslocamento enunciativo, atribuindo a responsabilidade enunciativa dos enunciados ao Ministério Público, que formulou a acusação. O uso do discurso direto, delimitado por aspas e pela numeração interna dos PDV, reforça a autenticidade do enunciado transcrito, conferindo-lhe estatuto de prova textual. A voz segunda do Ministério público é posta, hierarquicamente, como superior no nível enunciativo, em detrimento da própria voz do L1/E1.

Somado a isso, as demais vozes suscitadas contribuem para manifestar, nesse caso, a postura de sub-enunciação, pois o tribunal incorpora o discurso da denúncia como um PDV alheio. Essa estratégia confere ao acórdão autoridade argumentativa, ao passo que permite ao tribunal manter uma posição de imparcialidade. Outro ponto relevante é a sustentação da decisão nos elementos probatórios, expressa pela enumeração de documentos periciais:

(3)

A materialidade delitiva restou comprovada pelo boletim de ocorrência (fls. 33/34), auto de exibição e apreensão (fl. 35), laudos periciais (fls. 97/101 e 138/148), laudo médico (fls. 180/197) e pela prova oral colhida. A autoria é certa e recai sobre o acusado.

Nessa formulação, a enunciação adquire um tom de certeza, expresso pela forma verbal “restou comprovada”, que elimina qualquer possibilidade de contestação. Trata-se de um enunciado assertivo, no qual a responsabilidade enunciativa é sustentada na materialidade dos autos, assinalando mais uma vez o quadro mediador (Adam, 2011). A enumeração dos documentos confere legitimidade ao julgamento, reforçando a objetividade e o caráter técnico da decisão.

Os documentos elencados (boletim, laudos, auto de apreensão, prova oral) funcionam como garantias objetivas da verdade enunciada, deslocando a origem do PDV do L1/E1 para os dados técnicos. Assim, o relator ancora seu PDV em fontes externas legitimadas, o que caracteriza o mediativo como uma estratégia de apagamento da subjetividade do julgador, transferindo à prova a função de sustentação do julgamento.

DISPOSITIVO: ASSUNÇÃO PLENA DA RESPONSABILIDADE DECISÓRIA

Por fim, o dispositivo corresponde à parte conclusiva do acórdão, na qual são fixadas as penas e definido o regime de cumprimento da sentença. Diferentemente das seções anteriores, o dispositivo apresenta uma enunciação mais categórica, em que o PDV é assumido diretamente pelo julgador:

(4)

Na última fase, ausentes circunstâncias modificadoras, as penas tornam-se definitivas em 12 (doze) anos de reclusão para o homicídio e 03 (três) meses de detenção para a lesão corporal qualificada. No mais, considerando o quantum da pena imposta e a gravidade em concreto do crime, mantenho o regime inicial fechado fixado na r. sentença para o crime contra a vida, e o semiaberto para o delito contra a pessoa.

Nesse segmento, a responsabilidade enunciativa é plenamente assumida pelo magistrado. A formulação “as penas tornam-se definitivas” utiliza o presente do indicativo, conferindo caráter de irreversibilidade à decisão. Além disso, a oração subordinada introdutória do PDV (“considerando o quantum da pena imposta e a gravidade em concreto do crime”) opera como uma estratégia argumentativa que justifica a escolha do regime prisional, mas sem abrir espaço para a subjetivação. Já o uso da primeira pessoa do singular, em “mantenho o regime inicial fechado”, funciona como um ponto de inflexão na enunciação, pois marca a decisão direta do magistrado, ou seja, configura uma subjetividade marcada (Rabatel, 2023).

Embora os acórdãos tendam a evitar a personalização do discurso, a presença do verbo na primeira pessoa evidencia que o julgador ratifica a decisão da instância inferior, conferindo-lhe caráter definitivo, referente ao interposto solicitado pelo réu. Por essa razão, denominamos aqui a postura de super-enunciação, uma vez que, ao justificar a decisão com base em critérios como o “*quantum* da pena” e a “gravidade em concreto”, o enunciador reafirma sua autoridade interpretativa sobre o caso, posicionando-se como uma voz dominante na enunciação.

A análise dos excertos do acórdão permite compreender as diferentes variações de responsabilidade enunciativa ao longo de sua estrutura textual. No relatório, há uma delegação da responsabilidade à sentença anterior, com um discurso predominantemente referencial e descritivo. No voto, percebe-se uma dinâmica polifônica controlada, em que a decisão é construída com base em provas documentais e na denúncia, evidenciando um jogo de vozes entre as diferentes fontes enunciativas do processo. Já no dispositivo, a enunciação assume um caráter definitivo e categórico, com plena assunção da responsabilidade decisória pelo tribunal.

Dessa forma, o acórdão judicial se caracteriza por uma organização enunciativa que alterna entre a tentativa de impessoalidade, a imputação de pontos de vista e a assunção da decisão, garantindo, ao mesmo tempo, a fundamentação legal e a autoridade institucional do julgamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise, observamos que o uso estratégico das posturas enunciativas, conforme as categorias propostas por Rabatel (2016a), evidencia como o tribunal expressa a responsabilidade enunciativa e a gestão dos pontos de vista em sua decisão.

A sub-enunciação se sobressai nos trechos em que o relator evoca os argumentos da defesa, do ministério público e do réu; assim, a responsabilidade pelos pontos de vista expressos é explicitamente delegada aos respectivos agentes jurídicos. Podemos destacar os seguintes exemplos: “A defesa recorreu [...]”, “pleiteando [...]”, “Requeru [...]” e “O Ministério Público e o Assistente de Acusação manifestaram-se pelo não provimento do recurso”.

A coenunciação se apresenta no momento do acórdão em que a voz discursiva coletiva é identificada no voto unânime do colegiado responsável pela decisão, ou seja, uma construção conjunta de um PDV sobre o caso “Decisão: O Tribunal de Justiça de São Paulo deu parcial provimento ao recurso”. Já a super-enunciação ocorre quando o relator assume um posicionamento interpretativo individual, impondo seu PDV jurídico, como em: “O relator reconheceu a necessidade de revisão da dosimetria da pena, entendendo que houve bis in idem na fixação da pena-base do homicídio”.

No caso específico analisado, que se trata de um crime passional, observamos como o discurso jurídico, mesmo com a subjetividade marcada em algum ponto específico do texto, como no dispositivo, atua

na neutralização de discursos afetivos, privilegiando um ponto de vista que se fundamenta exclusivamente nos elementos legais e probatórios. Esse processo de objetividade discursiva reforça uma postura que situa o lugar do acórdão dentro dos sistemas de gêneros do Direito.

Diante desses resultados, estudos futuros podem aprofundar a análise da responsabilidade enunciativa em outros gêneros jurídicos, como sentenças e despachos de crimes passionais, investigando como diferentes níveis de enunciação operam na legitimação das decisões judiciais. Além disso, seria pertinente examinar como a argumentação jurídica se adapta em casos que envolvem questões de gênero e violência, analisando possíveis variações na construção do ponto de vista e na distribuição da responsabilidade enunciativa.

REFERÊNCIAS

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

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* Revisão Técnica: João Gomes da Silva Neto. 2. ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Código de Processo Civil e normas correlatas**. 14. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 290 p.

ELUF, L. N. **A paixão no banco dos réus**: casos passionais célebres: de Pantes Visgueiro a Mizael Bispo de Souza. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191- 211, 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RABATEL, A. Enunciadores primeiros e segundos, pontos de vista, modalidade e intencionalidade como desafios de interpretação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BRITOBO, M. A. P.; MARTINS, M. A. (orgs). **Texto, tecnodiscursividade e enunciação**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 133-168.

RABATEL, A. A problemática geral do ponto de vista. *In*: RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Contexto, 2016a, p. 71-118.

RABATEL, A. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. Tradução de Weslin de Jesus Santos Castro. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 12, n. 1, p. 191-233, 12 mar. 2016b.

RABATEL, A. O papel do enunciador na construção internacional dos pontos de vista. In: WANDER, E. (Org.) **A construção da opinião na mídia**. Tradução de Wander Emeditato. Belo Horizonte: FALE/UFGM, Núcleo de Análise do discurso, 2013, p. 19-66.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. P. e. **Vocabulário jurídico**. Atual. Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes. 32. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E PUNTO DE VISTA NA CAMPANHA AGOSTO LILÁS: ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO PROMOCIONAL E DOS COMENTÁRIOS ON-LINE

Lucineide Matos Lopes²²

Rosângela Alves dos Santos Bernardino²³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto pós-moderno brasileiro, a violência contra as mulheres se configura de diversas formas, desde assédio moral, assédio sexual, patrimonial, violência doméstica, violência psicológica até o feminicídio, morte pela condição de gênero. Estas diferentes formas de violência mostram-se uma problemática preocupante e algumas ações o Estado brasileiro implementa em parceria com os governos estaduais. Dentre estas ações, destaca-se a Campanha Agosto Lilás, que consiste em mobilização para conscientização no combate à violência contra as mulheres.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de investigar as vozes hierarquizadas na construção dos pontos de vista em postagem do Governo do Estado do Ceará sobre a campanha promocional Agosto Lilás, na rede social *Instagram*, assim como

22 Doutoranda em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: lucineidematoslopes@gmail.com.

23 Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. rosangelabernardino@uern.br.

as posturas enunciativas manifestadas nos comentários *on-line* decorrentes dessa postagem.

Este trabalho justifica-se por trazer à cena o debate sobre essa problemática, já que estes casos de violência apresentam crescimento, pois, em 2023, cresceram as taxas de registros de agressões, violência doméstica, perseguições, além dos casos de feminicídio que apresenta um aumento de 0,8%, conforme dados do 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública referentes ao ano de 2023. Além disso, esta pesquisa foi apresentada no evento *V Workshop de Linguística Textual*, realizado em Fortaleza/CE/2024 como ideia piloto de projeto de doutorado, que se realiza pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Pau dos Ferros*.

Quanto ao referencial teórico, seguimos os postulados teórico-metodológicos da Análise Textual dos Discursos desenvolvida por Adam (2011), em diálogo com a teoria interacional de ponto de vista, de Rabatel (2016a; 2016b). Sobre o discurso promocional, recorreremos à redlexões teóricas de Charaudeau (2010), além de considerarmos os pressupostos da Análise do Discurso Digital elaborada por Paveau (2021).

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa no tratamento do fenômeno em relação aos dados, descritiva e interpretativa (Paiva, 2019). O *corpus* constitui-se de uma postagem sobre a Campanha Agosto Lilás de 2023, veiculada pelo Governo do Estado do Ceará em seu perfil na rede social *Instagram*, além de quatro comentários *on-line*.

Além dessa Introdução, o trabalho apresenta-se organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, a seção em que expomos reflexões teóricas sobre a responsabilidade enunciativa, o ponto de vista e as posturas enunciativas. Em seguida, a seção direcionada à análise, discussão dos dados e apresentação dos resultados. Por último, as considerações finais e as referências.

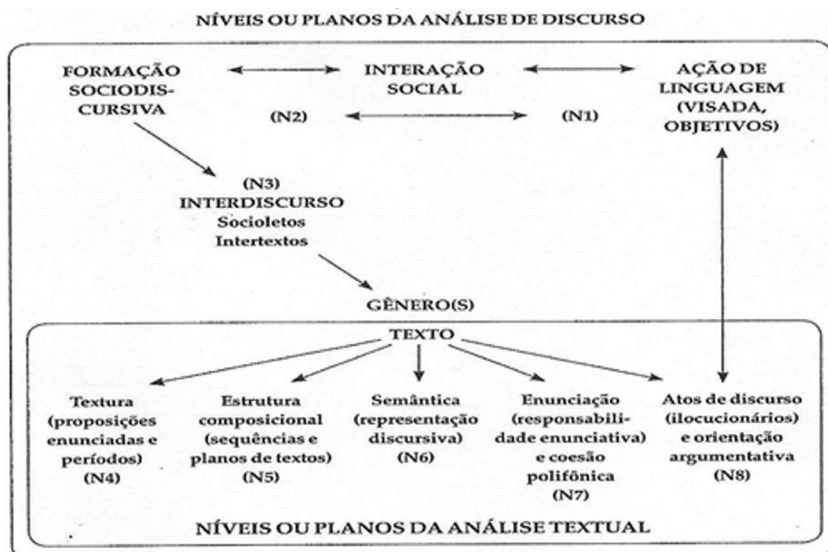
2 RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E PONTO DE VISTA: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Adam (2011), em sua obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, assenta as bases da Análise Textual dos Discursos (ATD), perspectiva teórica e descritiva que, como a Linguística Textual, tem como objeto o texto, no entanto considera que “é contra essa visão fixista de textualidade” (Adam, 2011, p.73), pois, para a ATD, a textualidade não tem fronteiras, e sim novas textualidades são consideradas. Por este viés, o foco é para o modo como o texto funciona, e não permite levar em consideração a ideia de fixidez em relação a pensar limites e oferecer fronteiras para o texto.

A partir deste ponto da ATD em que seu olhar se volta para observar o funcionamento do texto, vale salientar o deslocamento epistemológico ao propor que o texto realiza o discurso; nas palavras do autor, “o discurso como ação ao texto” (Adam, 2011, p. 60). E com isso, apresenta o Esquema dos níveis da análise textual dos discursos, atualizado em 2019 na obra *Textos: tipos e protótipos*. Esta sua proposta deixa fincado o estudo da relação entre o texto e o discurso para a análise dos textos concretos. Por este caminho, o autor propõe que se observe a maneira como o texto realiza ações sobre o interlocutor, além de marcar como as vozes são gerenciadas.

Nesse sentido, o quadro teórico geral compreende o esquema em que os níveis ou patamares da análise de discursos e da análise textual são firmados, para Adam (2019) deixar evidente sua proposta que se insere em uma “perspectiva global de uma teoria de planos de organização da textualidade e da discursividade” (Adam, 2019, p. 34), ao considerar discurso e texto em complementaridade, como planos de análise. Desse modo, observe-se, na figura 1, logo a seguir.

Figura 01: Esquema dos níveis da Análise textual dos discursos



Fonte: Adam (2019, p. 35).

Dentre os níveis de análise expressos neste esquema, a pesquisa em tela se localiza, sobretudo, no nível 7 de análise (N7), situado na dimensão da enunciação, que consiste na responsabilidade enunciativa e coesão polifônica, e compreende as diferentes vozes que constituem o texto. Nessa perspectiva, a responsabilidade enunciativa é proposta na ATD como categoria que permite dar conta do desdobramento polifônico dos enunciados. Adam (2011) explicita que os enunciados podem ser assumidos ou não pelo locutor-narrador, ou seja, a responsabilidade enunciativa está relacionada à assunção (ou não) dos enunciados.

Diante disso, é possível que o grau de responsabilidade enunciativa seja marcado por meio das seguintes categorias: os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros mediadores, os fenômenos de modalização autonímica, as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados (Adam, 2011).

Ainda sobre a noção de responsabilidade enunciativa, Rabatel (2016a, p. 30) vai além e afirma que “o sujeito responsável pela referência do objeto exprime seu ponto de vista (PDV) tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência, ou seja, através da seleção, combinação, atualização do material linguístico”. Com isso, o autor destaca que o PDV é construído por meio do desdobramento polifônico que possibilita trazer para o texto outras vozes com o intuito de embasar seu ponto de vista. Portanto, esta construção ocorre numa relação dialógica com os pontos de vista.

Com o objetivo de melhorar a compreensão sobre o papel dos enunciadores na construção dos pontos de vista, Rabatel (2016b) elenca três posturas enunciativas, quais sejam, a coenunciação, a sub-enunciação e a super-enunciação, com foco no lugar dos enunciadores na coconstrução dos pontos de vista. Por este viés, o *continuum* entre consenso e dissenso pode ser observado de maneira minuciosa em conexão com a construção do dizer percorrendo o discurso, considerando as dimensões cognitivas e interacionais.

As posturas enunciativas são assim definidas pelo autor:

A **coenunciação** corresponde à coconstrução pelos locutores de um PDV comum, que os engaja enquanto enunciadores. A **super-enunciação** é definida como a coconstrução desigual de um PDV dominante encenando o papel de tópico discursivo.

A **sub-enunciação** consiste na coconstrução desigual de um PDV dominado: o PDV sub-enunciado reside no fato de que o contexto de predicação é apresentado como pertencente a um locutor/enunciador anterior, enquanto que a própria predicação, que emana do locutor subenunciador, é apresentada como decorrente do que precede, de maneira que o locutor não é plenamente o enunciador do PDV, ele o apresenta como sendo referido a uma outra instância (um indivíduo, uma norma, uma instituição, a verdade), fazendo entender que esse PDV é principalmente o de um outro antes de ser o seu (Rabatel, 2016b, p. 194, grifos nossos).

Para seguir este percurso, primeiramente é necessário buscar as vozes que constroem os textos, ou seja, buscar respostas para as seguintes indagações: quais vozes se manifestam no texto? De que maneira ocorre a gestão das vozes no texto? Como as vozes são hierarquizadas, já que elas não possuem o mesmo papel para construir o texto?

Tendo como bússola trazer respostas a estas indagações, a seguir, apresentamos análise no que se refere à responsabilidade enunciativa, ou seja, as vozes mobilizadas na construção dos pontos de vistas em postagem do perfil Governo do Ceará sobre a Campanha Agosto Lilás, na rede social *Instagram*, e os comentários *on-line* relacionados ao *post*.

PONTO DE VISTA E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA CAMPANHA AGOSTO LILÁS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

O que direciona este movimento inicial de análise é a retomada do objetivo da pesquisa que é de investigar as vozes hierarquizadas na construção dos pontos de vista em postagem do Governo do Estado do Ceará sobre a campanha promocional Agosto Lilás, na rede social *Instagram*, assim como as posturas enunciativas manifestadas na interação dos locutores em comentários *on-line* decorrentes dessa postagem.

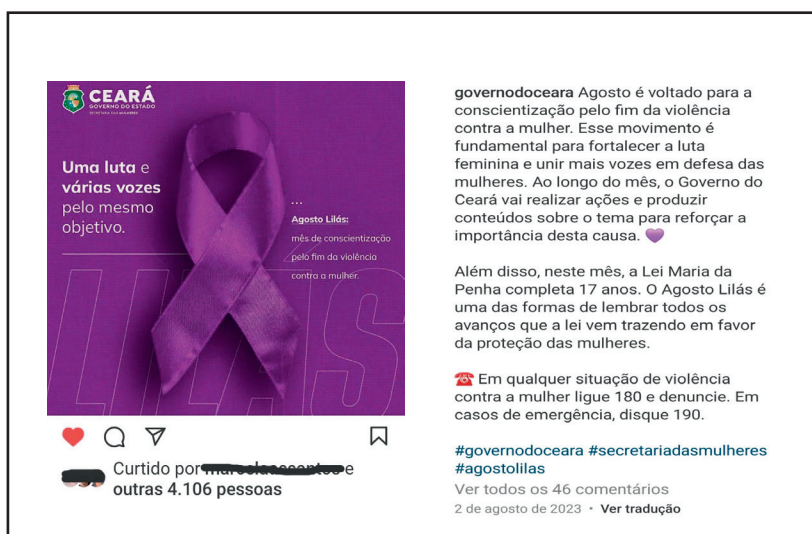
A pesquisa busca analisar o ponto de vista construído no texto da postagem da campanha considerando a relação dialógica com outros pontos de vista, além dos posicionamentos de outros locutores na interação com o *post* por meio dos comentários *on-line*. Para a análise da postagem, apresentamos o seguinte objetivo específico: reconhecer a hierarquização das vozes mobilizadas na construção do ponto de vista expresso no *post* do Governo do Estado do Ceará sobre a campanha Agosto Lilás.

Como dissemos, a partir do quadro teórico da Análise Textual dos Discursos, o ponto de enfoque para a análise está na dimensão da enunciação, o nível 7 de análise (N7), a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica. Este dispositivo enunciativo refere-se à posição

de locutor em assumir ou não os enunciados. Além disso, apoiamos na abordagem enunciativo-interacional de Alain Rabatel (2016a, 2016b) para a noção de ponto de vista e posturas enunciativas.

A Campanha Agosto Lilás, instituída pelo Governo Federal, em 2022, ocorre anualmente em parceria com estados e municípios. São realizadas atividades, durante o mês de agosto, com o objetivo de divulgar e reforçar medidas pelo enfrentamento a violência contra a mulher, dentre elas, informações sobre dados e questão relacionadas à violência de gênero, além de tratar da Lei nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha.

Figura 02 – Publicação no Instagram da Campanha Agosto Lilás no perfil @governodoestado



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CvcSoPGA1Et/?igsh=ZTE4bnFzaGFydG5m>

O presente texto refere-se a uma postagem da Campanha Agosto Lilás, do perfil do Governo do Ceará, na rede social *Instagram*, no dia 02 de agosto de 2023. O *post* é composto por um cartaz na cor lilás, com um laço em uma fita também lilás, ao centro, e dois enunciados

em cada lado. Do lado esquerdo, em fonte na cor branca o seguinte enunciado: Uma luta e várias vozes pelo mesmo objetivo, com destaque para “uma luta” e “várias vozes”. Do lado direito, em fonte menor, “Agosto lilás: Mês de conscientização da violência contra a mulher”, com realce para “Agosto lilás”.

No entanto, para refletir sobre a responsabilidade enunciativa, é essencial que se inicie pelo PDV (Rabatel, 2016a). Por este viés, a análise observa o conteúdo proposicional e a fonte enunciativa, considerando enunciação e referenciação. Para a primeira, é necessário buscar os traços do enunciador e as escolhas dos referentes. Quanto à referenciação, “liga-se à construção dos objetos de discurso e recupera aí escolhas que remetem a um enunciador determinado, ou a vários” (Rabatel, 2016a, p. 71).

Por esta ótica, considera-se o locutor e o enunciador instâncias distintas. Quem se encontra na fonte do enunciado é denominado Locutor Enunciador Primeiro (L1E1), aquele que fala, que assume a responsabilidade pelo que é dito. No caso da postagem, o Governo do Estado do Ceará atua como locutor, responsável pelo que é dito, mas precisamos considerar que o cartaz da campanha foi produzido por uma agência de publicidade, além, provavelmente, de um sujeito que produziu o texto que acompanha a postagem. Assim, observamos que há sincretismo com a agência que produziu o cartaz e com o sujeito que produziu o texto da postagem. Ou seja, há coincidência de que a instância de locutor é também a instância de enunciador. Vale salientar que tanto a agência quanto o sujeito que produziu o texto da postagem não são percebidos. Então, quem se sobressai é o Governo do Estado do Ceará, pois é a instituição que passa a ideia de compromisso com a causa da violência contra as mulheres.

Neste caso, destacamos como L1/E1 o Governo do Ceará, porque se posiciona perante seus/suas seguidores/as como apoiador da causa das mulheres. O objeto de discurso “violência contra a mulher” pode

ser compreendido como “Uma luta” e a instituição governamental como “uma das várias vozes” que lutam contra esta violência. O laço lilás pode ser compreendido como o compromisso da instituição governamental em defender esta causa. Enfim, estas escolhas enunciativas da referenciação desse objeto de discurso “violência contra a mulher” constroem os pontos de vista (Rabatel, 2016a).

Além do L1/E1 como sendo o Governo do Ceará, também flagramos as seguintes vozes que circulam no texto: a voz do discurso político federal, a Campanha Agosto Lilás (“Agosto lilás: mês de conscientização pelo fim da violência contra a mulher” e do Governo do Estado (“o Governo do Ceará vai realizar ações e produzir conteúdos sobre o tema para reforçar a importância desta causa.”); a voz do discurso jurídico, por meio da Lei Maria da Penha (“O Agosto Lilás é uma das formas de lembrar todos os avanços que a lei vem trazendo em favor da proteção das mulheres), e também a voz do discurso feminista (“a luta feminina”, e “mais vozes”).

Neste jogo de interação dos pontos de vista na postagem, na relação entre o ponto de vista do L1/E1 com os outros pontos de vista, constatamos que eles confluem para uma posição de acordo em que “A luta pelo enfretamento à violência contra a mulher é de todos”.

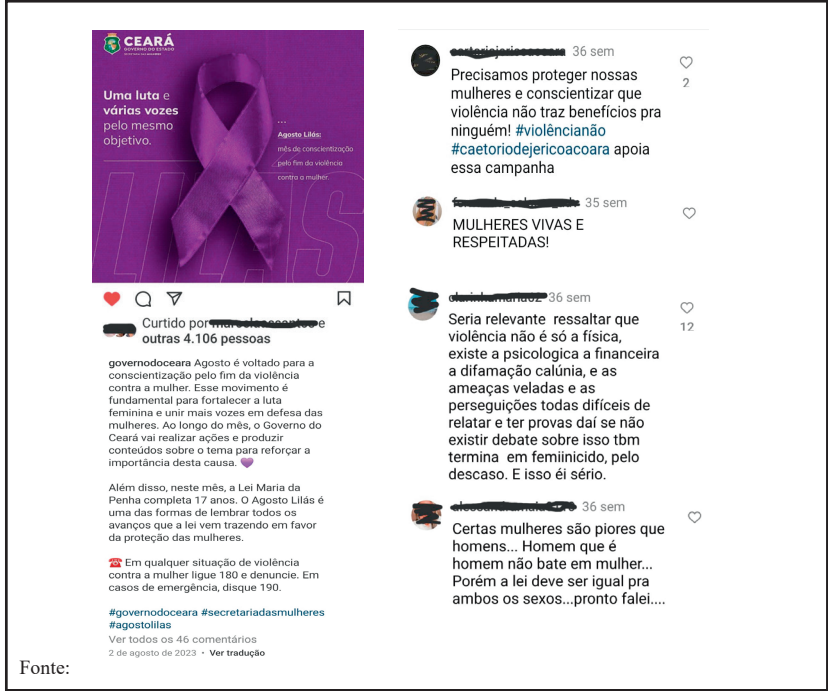
Para a análise dos comentários *on-line*, partimos do seguinte objetivo: reconhecer as posturas enunciativas de locutores em comentários *on-line* na interação com o L1/E1 no post da campanha Agosto lilás, considerando a coenunciação, a sub-enunciação e a super-enunciação.

Sob esta abordagem enunciativo-interacional, postura vai além da já conhecida ideia de comportamento, atitude, pois é compreendida em sua dimensão dialogal e linguística. Rabatel (2016b, p. 193) define as posturas enunciativas “pela posição que adota um enunciador na expressão de um ponto de vista”. Neste jogo de interação, a coenunciação

diz respeito a um acordo de dois locutores sobre o que eles enunciam; a sub-enunciação refere-se a PDVs opostos; e, a super-enunciação, que consiste na “coconstrução desigual de um PDV dominante encenando um papel de tópico discursivo” (Rabatel, 2016b, p. 194).

Observemos este jogo interacional das posturas nos comentários, a partir da postagem do perfil do Governo do Estado do Ceará sobre a campanha Agosto Lilás, logo a seguir.

Figura 3 – Publicação no Instagram de perfil @governodoestado



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CvcSoPGA1Et/?igsh=ZTE4bnFzaGFydG5m>

Comentário 01: Precisamos proteger nossas mulheres e conscientizar que violência não traz benefícios para ninguém.

Comentário 02: Mulheres vivas e respeitadas!

No processo de interação entre as enunciações nos comentários *on-line* 01 e 02, em resposta à postagem do Governo do Ceará sobre a campanha Agosto Lilás, podemos observar que há a coconstrução de acordo, com PDVs em comum entre o L1/E1 e os enunciadores dos referidos comentários. Inicialmente, constatamos a validação do comentário 01 em “nossas mulheres”, marca de aproximação com o posicionamento do L1/E1. Além disso, a retomada do texto fonte em “[...] violência não traz benefício para ninguém”. Dá mesma forma, a validação do comentário 02 é marcada em “Mulheres vivas e respeitadas!”, reafirmando o dizer do texto fonte.

Comentário 03: Seria relevante ressaltar que violência não é só a física, existe a psicológica a financeira a difamação calúnia, e as ameaças veladas e as perseguições todas difíceis de relatar e ter provas daí se não existir debate sobre isso tbm termina em feminicídio, pelo descaso. E isso é sério.

Neste comentário, reconhecemos a postura de super-enunciação do enunciador, visto que a noção de violência na postagem não se apresenta suficiente, sentindo necessidade de ampliação. Portanto, há um acréscimo em relação ao assunto tratado, sendo oportuno um “conteúdo superenunciado” (Rabatel, 2016b, p.196) sobre a diversidade de violências que a mulher sofre. Em “E isso é sério” marca uma chamada de atenção do enunciador em relação ao L1/E1 da postagem, além de deixar evidente um ponto de vista de advertência ao conteúdo expresso na postagem, não parecendo satisfatório para o enunciador.

Comentário 04: Certas mulheres são piores que homens... Homem que é homem não bate em mulher... Porém a lei deve ser igual pra ambos os sexos...pronto falei...

Por fim, no presente comentário, apontamos uma postura de sub-enunciação do enunciador, em que ele apresenta uma verdade, entretanto os PDVs são opostos em relação à postagem. O distanciamento pode ser constatado nas marcas lexicais “Certas

mulheres são piores que homens”, e “Porém a lei deve ser igual para ambos os sexos”. Com isso, em “pronto falei” configura-se o dissenso que leva à polêmica e ao engajamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar as vozes hierarquizadas na construção do ponto de vista em postagem do Governo do Estado do Ceará sobre a campanha promocional Agosto Lilás, na rede social *Instagram*, assim como as posturas enunciativas manifestadas na interação dos locutores em comentários *on-line* decorrentes dessa postagem.

Na postagem do perfil do Governo do Ceará na rede social *Instagram*, constatamos, em primeiro lugar, a voz do discurso político federal, poder mais amplo, que procura parecer preocupado com a problemática da violência contra as mulheres. Em seguida, foi possível observar a voz do Governo do Estado do Ceará, instituição mais restrita em relação à anterior, que se compromete ao enunciar a realização de ações para conscientização da importância da temática da violência contra as mulheres. Na sequência, a terceira voz do discurso jurídico a ser convocada, aquela que se refere à lei que instituiu o crime de feminicídio, ou seja, morte de mulher assassinada pela condição de gênero. E a última voz convocada, o discurso feminista, por meio da materialidade linguística “a luta feminina” nos leva a notar que é o poder de tensão, por isso com menos força na sociedade.

De fato, o PDV construído pelo perfil do Governo do Estado do Ceará demonstra acordo com as vozes mobilizadas do discurso político federal, do discurso da gestão estadual, do discurso jurídico, e do discurso feminista com o intuito de reforçar o seu PDV. Nesta relação dialógica, as vozes se encontram organizadas do poder do mais amplo até o discurso de tensão, mais restrito, das feministas que é criticado por uma parte da sociedade, ou seja, o que é menos aceito socialmente.

Sobre as constatações em relação aos quatro comentários *on-line* referentes à postagem da Campanha Agosto Lilás, verificamos a presença da postura de coenunciação, que se caracteriza na coconstrução de acordo com PDVs em comum entre L1/E1 e enunciadorees dos referidos comentários *on-line*, marcas de validação, ou seja, aproximação com o posicionamento do L1/E1, o discurso propagado no perfil do Governo do Ceará.

Além disso, na construção de PDVs dos enunciadorees em comentários *on-line* foram observados posicionamentos de super-enunciação, pois a noção de violência na postagem apresentou necessidade de ampliação em alguns comentários. Ademais, destacamos a construção de um ponto de vista de advertência ao conteúdo exposto no *post*, não parecendo satisfatório para o enunciador. Neste jogo das posturas, constatou-se a sub-enunciação, pela existência de um distanciamento enunciativo relacionado à postagem.

Por último, em alguns comentários *on-line* foram evidenciadas marcas lexicais que trouxeram materialidade linguística ao distanciamento em relação ao PDV manifestado no perfil da campanha e o PDV exposto pelo enunciador do comentário *on-line*, configurando-se o dissenso, e assim levando à polêmica e ao engajamento.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: Tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- ADAM, Jean-Michel. A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança pública. Ano 18. 2024. São Paulo: FBSP, 2024.
- CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. Tradução MENDES, Emília e MELLO, Judite Ana Aiala de. In: MACEDO, Ida Lúcia.; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**. v.3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2010, p.57 - 77.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

RABATEL, Alain. ***Homo narrans***: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. v. 1. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Contexto, 2016a.

RABATEL, Alain. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. Tradução de Weslin de Jesus Santos Castro. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 191-233, jul./dez. 2016b. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1328/1089>. Acesso em: 26 fev. 2021.

DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO MOTIVACIONAL

Natália Venâncio da Silva²⁴

Alex Souza Bezerra²⁵

COSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea, dentre várias características, é marcada por seu ritmo acelerado, alta competitividade e a busca incessante por produtividade e realização pessoal. Nesse cenário, os discursos motivacionais ganham cada vez mais espaço em diferentes esferas sociais, seja na educação, no mercado de trabalho, em espaços religiosos e até mesmo nos ambientes mais informais de interação. Esses discursos, muitas vezes veiculados por meio de frases de efeito, palestras, vídeos, livros de autoajuda e postagens em redes sociais, vêm se consolidando como potentes ferramentas para mobilização de sujeitos.

Embora frequentemente associados a mudanças positivas e ao incentivo de atitudes proativas, esses discursos motivacionais também carregam efeitos ambíguos e contraditórios: ora promovem o sucesso e a superação de limites, ora geram sentimentos de frustração, culpa e esgotamento, sobretudo quando atrelados a ideais inatingíveis de sucesso. Assim, torna-se urgente refletir criticamente sobre os

24 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. nataliavenanciiod@gmail.com.

25 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. alexsouza2712@gmail.com.

impactos desses discursos na constituição do sujeito e nas práticas sociais contemporâneas, e, por isso, tomá-los como tipos de discurso, especialmente à luz da Análise do Discurso de orientação francesa, tal como proposta por Dominique Maingueneau.

Há, então, pontos estratégicos abordados nos conteúdos motivacionais, a citar: soluções rápidas e simplificadas para problemas do cotidiano que interferem no alcance de sucesso; métodos injuntivos generalizados que apresentam passo-a-passos para as conquistas em diversos âmbitos da vida; visão de riqueza, prosperidade, paz e felicidade; positivismo e resiliência; forte enfoque na autorresponsabilidade; entre outros. Para isso, se faz preciso entendermos a noção de discurso, bem como a de discurso motivacional.

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo geral definir e caracterizar o discurso motivacional como um tipo de discurso específico, com base em conceitos da sociologia, da filosofia, da psicologia e, sobretudo, da análise do discurso de orientação francesa, particularmente segundo Maingueneau. Como objetivos específicos, busca-se: i) discutir os impactos dos discursos motivacionais para a sociedade contemporânea, considerando suas promessas, limites e efeitos; ii) apresentar e discutir as principais teorias sobre a motivação enquanto estado do ser humano, a fim de compreender os fundamentos que sustentam esse tipo de discurso.

Metodologicamente, o estudo se ancora em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico que conjuga revisão bibliográfica interdisciplinar e análise do discurso. O percurso teórico-metodológico envolve uma discussão a respeito da motivação enquanto ação social e enquanto estado subjetivo, visando fundamentar teoricamente a noção de motivação e seus impactos sociais para, depois, estabelecer o discurso motivacional como forma de expressão dessa motivação na sociedade contemporânea, tomando dois exemplos da rede social digital *Instagram*. A análise se orienta pela compreensão de que o discurso

motivacional constitui uma prática discursiva situada historicamente e atravessada por crenças, expectativas e traços próprios do mundo contemporâneo. Parte-se do pressuposto de que tais discursos não são neutros, mas sim produtores de subjetividades e de propósitos que podem afetar positiva ou negativamente a vida das pessoas.

Esta pesquisa constitui um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “pontos de vista e responsabilidade enunciativa em tecnodiscursos motivacionais no Instagram” (2025), de autoria da pesquisadora, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN), e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram feitos pequenos ajustes e aperfeiçoamentos, em coautoria, visando melhor coerência/coesão textual e exemplificação.

A EMERGÊNCIA DO DISCURSO MOTIVACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Motivar não é um ato essencialmente moderno. Podemos dizer que toda ação humana é motivada por algo, seja um pequeno desejo ou um grande sonho. Contudo, a atitude que direciona alguém a realizar tarefas em busca de algo positivo emergiu significativamente nos últimos anos, tendo em vista o cenário da sociedade moderna.

Contudo, na visão da obra “Nação dopamina” (2022), de autoria de Anna Lembke, Há, na sociedade contemporânea, uma dependência cada vez maior de dopamina entre as pessoas. Tal dependência se revela na busca por prazer, seja em doces, compras, cigarro eletrônico, redes sociais, entre outros chamados pela autora de adictivos capazes de gerar uma certa compulsão entre as pessoas. A adicção está relacionada ao vício, e esse processo gera um descontentamento cada vez maior na sociedade atual, que não consegue estabelecer um equilíbrio entre prazer e sofrimento, oscilando de um polo a outro constantemente.

Assim, no mundo pós-moderno, rodeado de hiperestímulos, tem emergido uma crescente insatisfação e descontentamento devido a um desequilíbrio no sistema de recompensa do cérebro das pessoas. Assim, até esse excesso de tudo, que é grande propaganda na sociedade atual, tem causado transtornos.

Na ótica de autores conhecidos como Byung-Chul Han, em seu livro “Sociedade do cansaço”, o excesso de positividade causa um adoecimento na sociedade atual. Esta, chamada pelo autor de sociedade do desempenho – em oposição à sociedade disciplinar apontada por Foucault em sua época – sofre de uma violência neuronal típica do século XXI, que é resultado de uma cultura de superprodução, superdesempenho e supercomunicação enraizada socialmente. Para ele, “a depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade” (Han, 2024, p. 27), ou seja, o sujeito pós-moderno adoece pelo pensamento de que tudo é possível desde que ele faça acontecer, formando uma liberdade paradoxal em que ele é, ao mesmo tempo, agressor e vítima de si.

Esse pensamento defende que a depressão moderna se distingue da histeria do passado. Na histeria, há um excesso de repressão e de limites, em que pouco se pode; já na depressão, há um excesso de positividade que esgota, junto a uma demasiada ausência de negação, em que tudo se pode. Para Han (2024, p. 87-88),

nas doenças psíquicas de hoje, tais como depressão, *burnout*, déficit de atenção ou síndrome de hiperatividade, ao contrário, não se vê influência do processo de repressão e do processo de negação. Remetem, antes, a um excesso de positividade, portanto não estão referidas à negação, mas antes à incapacidade de dizer não, não ao não ter direito, mas ao poder-tudo.

O problema da sociedade moderna está, para o autor supracitado, no excesso de opções e de hiperestímulos que culminam

em uma exigência exacerbada de si mesmo, direcionando o sujeito pós-moderno para um esgotamento emocional que ele, sequer, sabe o princípio. Isso porque esse sujeito está imerso em uma sociedade ativa que supervaloriza a busca pelo sucesso e despreza qualquer tipo de fracasso, que apesar de fazer parte da vida, está se tornando cada vez menos opcional na sociedade do cansaço.

Seguindo um pensamento semelhante, autores como Edgar Cabanas e Eva Illouz, em sua obra “Happycracia: fabricando cidadãos felizes” (2022), defendem que, a partir do final do século XX e início do século XXI, houve um crescente avanço da chamada psicologia positiva na sociedade. Essa corrente que abarcaria desde psicólogos licenciados até *coachs*, abriu espaço para o que eles chamam de indústria da felicidade. Assim, a partir do que seriam estudos não comprovados cientificamente e apelos à individualidade dos sujeitos típica das sociedades neoliberalistas, esse tipo de mercantilização vende a ideia de que a felicidade é a solução para os problemas de todas as pessoas, seguindo simples passos que consistem em tomadas de decisões e na capacidade de resiliência que seriam possíveis a todos os sujeitos, independente das interpelações provenientes do meio social ou fatores biológicos – que poderiam ser trabalhados e aperfeiçoados, a partir de técnicas como *mindfulness*).

Para Cabanas e Illouz (2022), a psicologia positiva consiste em um sério problema de cunho epistemológico, sociológico, fenomenológico e moral. Epistemológico pois não há estudos verdadeiramente científicos com comprovem a legitimidade das teorias defendidas nesses conteúdos. Sociológico porque a psicologia positiva contribui para legitimar ideais como riqueza e pobreza, sucesso e fracasso, saúde e doença, além de macular a existência de problemas estruturais na sociedade. Fenomenológico já que se utiliza da busca das pessoas por bem-estar para entregar conceitos mal fundamentados e paradoxais que mais tarde se voltam para elas. E moral, tendo em vista que essa

denominada ciência defende que seria possível escolher entre estar bem ou mal, opondo radicalmente a positividade à negatividade e fornecendo meios para se livrar totalmente desta última.

Por isso, investir nessa corrente de pensamento seria lucrativo para as grandes empresas e profissionais que visam ascensão rápida e eficiente, e por isso, poderia impactar meios como a política e a economia mundiais. É nesse sentido que “é legítimo questionar, por exemplo, se políticas baseadas na felicidade não podem muitas vezes funcionar como cortinas de fumaça para esconder deficiências políticas e econômicas relevantes e estruturais” (Cabanas; Illouz, 2022, l. 43). Esse pensamento se mostra forte pois, a partir daí, não se trata, então, de uma simples maneira de pensar, ou de um estímulo inofensivo para o alcance de metas e objetivos, mas sim de uma grande estratégia que manteria o apaziguamento da sociedade em meio à exploração política e empresarial. A indústria da felicidade seria alimentada por grandes figuras e instituições que visam maiores resultados frutos de maiores esforços da população, vendendo uma ideia de avanço pessoal que beneficia, em maior parte, os verdadeiros detentores do poder, ao invés dos que trabalham duro para ascender mental, social e financeiramente. Afinal, o trabalhador feliz rende mais, e o cidadão feliz contesta menos.

Não há dúvidas que esses discursos podem ser, ainda que minimamente, polêmicos na sociedade, tendo em vista que há uma parcela de pessoas que o aderem, e outra parcela que criticam sua eficiência. Considerando a importância de situar os conteúdos motivacionais no campo de estudo da Linguística, mais precisamente na Análise do Discurso Praticada por Maingueneau, e em consonância com os objetivos da presente pesquisa, buscamos compreender melhor o funcionamento da motivação e como ela é usada nos discursos contemporâneos para o direcionamento das pessoas na obtenção de sucesso. Assim, para definirmos o discurso motivacional, faremos um levantamento das principais compreensões no âmbito da

filosofia, psicologia e das ciências sociais a respeito da motivação e sua relação com o sucesso, em seguida, estabeleceremos a materialização da motivação por meio de discursos, à luz da linguística. Para isso, nos ancoraremos nas obras de Wyse (2018), Reeve (2019), Maslow (1970), Gondim e Silva (2020), Maingueneau (2008; 2013), Adam (2019) e Bakhtin (2016) quanto à definição desse tipo de discurso.

O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO SEGUNDO A FILOSOFIA E A PSICOLOGIA

As reflexões acerca do estado de motivação no ser humano e os processos que a constitui perpassaram por muitos anos até a contemporaneidade. Desde a filosofia grega de Sócrates, Platão e Aristóteles, passando por grandes psicólogos que estabeleceram teorias motivacionais até os estudos modernos, as tentativas de compreensão desse fenômeno são inúmeras e basilares para a construção de uma teoria sólida acerca da motivação. Nossa discussão visa apresentar as principais teorias da psicologia encontradas após pesquisas em bibliotecas, sites e revistas que melhor apresentem a motivação com base em categorias ou tipos, facilitando nosso entendimento quanto à sua definição. Justificamos que, embora nosso propósito não seja discutir com profundidade esses conceitos, consideramos que entendê-los sob o viés da filosofia e da psicologia nos ajuda no estabelecimento da motivação enquanto tipo de discurso.

Como aborda Reeve (2019), Platão foi o primeiro filósofo a refletir sobre esse estado. Ele propôs que a motivação partia de uma alma tripartida, em que, na base, se encontraria o apetite da alma, responsável pelos desejos corporais, como fome e sexo; em seguida, estaria o aspecto competitivo, que estaria relacionado às sensações sociais, como honra e vergonha; e, no topo, se encontraria o aspecto calculista, que gerenciaria as capacidades de deliberação, como razão e escolha; em ordem decrescente, os aspectos poderiam regular os do nível inferior a si.

Sócrates, por sua vez, concordou e aperfeiçoou os conceitos de Platão, tratando de aspectos nutritivos, sensíveis e racionais. O aspecto nutritivo estaria relacionado às necessidades básicas para manutenção da vida; o sensível seria também relacionado ao corpo, mas responsável pelo prazer e pela dor; e o racional seria um componente único aos seres humanos, dedicado às ideias e ao intelecto, e caracterizaria a vontade que “funcionava como o nível mais elevado da alma, que se valia de intenção, da escolha e do que é divino e imortal” (Reeve, 2019, p. 15).

Após passarem alguns séculos, essa tripartição se transformou em um dualismo, motivado pela tendência da época por dicotomias como razão x paixão, bem x mal, animal x humano. Agora, a alma seria dividida em um dualismo composto pelas paixões do corpo e a razão da mente. Reeve (2019, p. 15) explica que “por exemplo, Tomás de Aquino sugeriu que o corpo fornecia os impulsos motivacionais irracionais e baseados no prazer, ao passo que a mente era a responsável pelas motivações racionais e baseadas na vontade”. Essas distinções foram relevantes para que, no pós-renascentismo, René Descartes fizesse a distinção entre os aspectos passivo e ativo da motivação. O corpo seria motivacionalmente passivo, à medida em que se assemelharia com uma máquina, e a vontade seria motivacionalmente ativa, devido sua característica imaterial e espiritual. Assim, a mente controlaria o corpo.

Adiante, ainda com base nos estudos de Reeve (2019), destacaram-se três grandes teorias sobre as forças motivacionais no geral, e diversas mini teorias que se dedicavam a estudar de forma específica alguns fenômenos da motivação. A vontade, primeira grande teoria, foi proposta por Descartes, e partia da ideia de que a motivação seria sinônimo de vontade, por isso seria preciso estudá-la. Contudo, diante de toda sua complexidade, não foi possível compreendê-la. O instinto, segunda grande teoria, partia do determinismo biológico de

Charles Darwin, sugerindo um afastamento dos aspectos da motivação enquanto estudo puramente mental e priorizando os aspectos biológicos da evolução. Embora importante para abranger o campo de partida da motivação, essa teoria foi pouco aceita na psicologia contemporânea. O impulso, terceira grande teoria, se relaciona à biologia funcional, e se mostra como motivação para satisfazer às necessidades do corpo.

Destacam-se a teoria do impulso de Freud, que apresentava quatro componentes: fonte, ímpeto, propósito e objeto, e a teoria do impulso segundo Hull, que define o impulso como fonte de energia formada a partir de déficits momentâneos do corpo e que poderia ser prevista. Quanto às miniteorias, podemos citar como exemplo, conforme a lista de Reeve (2019), a teoria motivacional de realização (Atkinson, 1964), a teoria da expectativa x valor (Vroom, 1964) e a teoria do estabelecimento de metas (Locke, 1968).

Daremos uma breve ênfase à conhecida teoria de motivação humana (Maslow, 1970), que explica de forma detalhada o que seriam as necessidades básicas que implicariam na motivação. Conhecido como pirâmide de Maslow, esse conceito abrange 5 (cinco) necessidades ou motivadores psicológicos, são eles: necessidades fisiológicas, necessidade de segurança, necessidade de pertencer e de amor, necessidade de estima e necessidade de autorrealização. Além disso, há a necessidade de estética, que é analisada fora do quadro das necessidades.

As **necessidades fisiológicas** são essenciais à sobrevivência. São as condições básicas, como alimentação e abrigo, e são elencadas como basilares e primordiais entre as demais, tendo em vista que “se todas as necessidades não são satisfeitas, e o organismo passa então a ser dominado por necessidades fisiológicas, todas as demais necessidades podem tornar-se simplesmente não existentes ou serem empurradas para o fundo (Maslow, 1970, p. 59). Assim, em estado último, a necessidade fisiológica colocaria um indivíduo em seu estado máximo de motivação.

Quanto à **necessidade de segurança**, Maslow (1970, p. 60) a define como “segurança; estabilidade; dependência; proteção; liberdade do medo; da ansiedade e do caos; necessidade de estrutura, ordem; lei; limites; o papel do protetor; e assim por diante”. Essas necessidades seriam capazes de gerenciar todas as capacidades do organismo a seu favor.

A **necessidade de pertencer e de amor** vem após satisfeitas as duas necessidades anteriores, “neste ponto a pessoa sentirá tão forte como nunca antes a ausência de amigos, de um romance, de uma esposa, ou de filhos. Ele estará faminto por relações de afeto para com outras pessoas em geral, por um lugar em seu grupo ou família e ele lutará intensamente para obtê-los” (Maslow, 1970, p. 65).

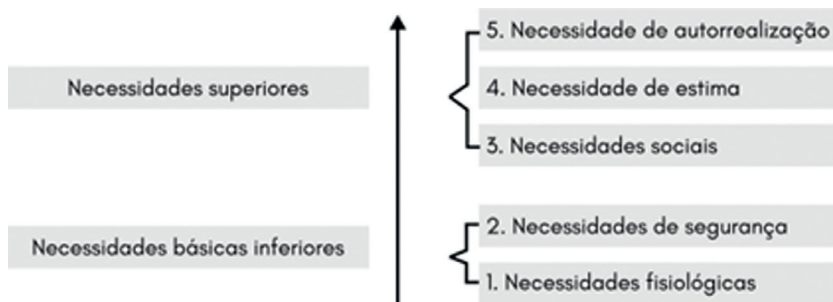
Quanto à **necessidade de estima**, é destacado que é comum as pessoas sentirem a necessidade de terem autoestima e respeito por si e pelos outros. Por isso, “a satisfação da necessidade de autoestima conduz ao sentimento de autoconfiança, valorização, força, capacidade e adequação, e também ao sentir-se útil e necessário ao mundo em que vive. Mas, a frustração dessas necessidades produz sentimentos de inferioridade, de fraqueza, e de consequente inutilidade” (Maslow, 1970, p. 66-67).

Por último, a **necessidade de autorrealização** se refere a um eventual novo incômodo mesmo após satisfeitas todas as necessidades anteriores. É nesse sentido que Maslow (1970, p. 67) explica que “um músico fará música, um artista pintará, um poeta escreverá, a fim de que possa estar em paz consigo mesmo. O que um homem é capaz de ser ele deve sê-lo. Ele tem que ser verdadeiro com a sua própria natureza”.

As **necessidades estéticas**, também definidas por Maslow (1970) mas não consideradas no quadro das cinco necessidades básicas, são estudadas pelo psicólogo através de um diálogo com a personologia clínica, em que se considera os indivíduos e sua afeição pelo que é belo. “Eles adoecem (de formas especiais) ao se verem cercados pelo feio e deselegante, e são curados quando se encontram cercados por meios suntuosos; eles desejam isso de maneira intensa, e esse desejo intenso

é satisfeito apenas pela beleza” (Maslow, 1970, p. 72). O psicólogo ainda destaca, após definir essas necessidades, que há exceções quanto à rigidez da ordem dessas necessidades, tendo em vista as variações subjetivas de alguns indivíduos quanto ao que consideram mais relevante em suas vidas. Outro destaque importante é que essas necessidades não são essencialmente conscientes ou inconscientes, e que buscam atender as generalidades dentro das especificidades culturais de cada sociedade, o máximo possível. O esquema de Gondim e Silva (2014, p. 177) sintetiza os conceitos de Maslow (1970):

Figura 11 – Hierarquia das necessidades de Maslow



Fonte: Gondim e Silva (2014, p. 177).

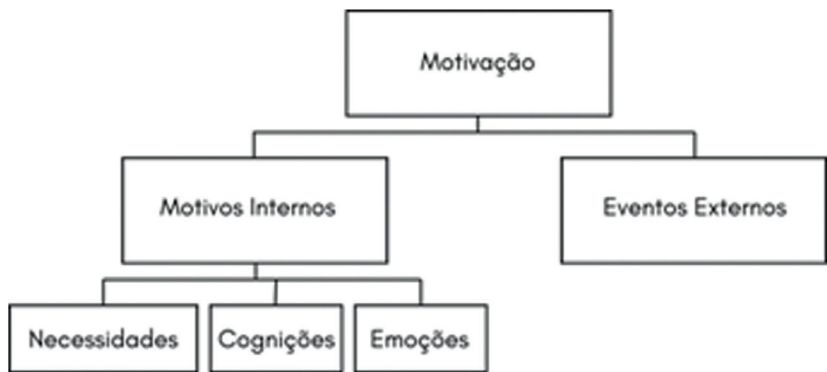
Assim, somente após supridas as necessidades da base do esquema (ou pirâmide, como definido em outros materiais), é que o indivíduo se coloca à disposição para suprimir as demais necessidades, em ordem crescente. As necessidades fisiológicas e de segurança se mostram basilares para a busca por outras necessidades, compreendemos que por motivos de sobrevivência e de próprio instinto humano.

A psicologia contemporânea define a motivação com base na análise de todos esses extensos estudos. Assim, a motivação pode ser conceituada como “aquilo que impulsiona uma pessoa a realizar determinada tarefa ou ter certo comportamento. E este impulso pode vir de um estímulo interno (intrínseco) ou externo (extrínseco) do

ambiente em que o indivíduo vive.” (Wyse, 2018, p. 135). Por isso, na construção da motivação, atuam fatores sociais que interferem na identidade de um sujeito como um todo, mas também fatores biológicos e subjetivos, que tornam esse processo único para cada um.

De acordo com Reeve (2019), a motivação está diretamente relacionada com o comportamento humano. Partindo dessa premissa, para o autor, “[...] o estudo da motivação refere-se aos processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção. A energia implica que o comportamento é dotado de força – podendo ser relativamente forte, intenso ou persistente. A direção quer dizer que o comportamento tem um propósito – ou seja, que é direcionado ou orientado para alcançar um determinado objetivo ou resultado.” (Reeve, 2019, p. 04). Assim, os comportamentos de um sujeito motivado seriam atribuídos de altos níveis de força e um marcante propósito. Então, pelo contrário, a ausência de força e de propósito definiriam alguém desmotivado. O referido autor estabelece o seguinte esquema para ilustrar a motivação de acordo com os fatores internos e externos a um indivíduo:

Figura 02 – Hierarquia das Quatro Funções de Motivação



Fonte: Reeve (2019).

A motivação de um sujeito pode acontecer por meio de Motivos Internos ou Eventos Externos. **Os Motivos Internos**, por sua vez, são definidos pelas Necessidades, Cognições e Emoções. **As necessidades** são “condições internas do indivíduo que são essenciais e necessárias à manutenção da sua vida e à promoção de seu crescimento e de seu bem-estar” (Reeve, 2019, p. 04), ou seja, podem ser exigências básicas ou complexas para a realização pessoal de um sujeito. Já **as Cognições** são “eventos mentais, tais como as crenças, as expectativas e o autoconceito. As fontes cognitivas de motivação relacionam-se ao modo de pensar do indivíduo” (Reeve, 2019, p. 04), por isso, a orientação positiva ou negativa dos pensamentos de alguém interfere em seus níveis de motivação. **As emoções**, por sua vez, “são fenômenos subjetivos, fisiológicos, funcionais, expressivos e de vida curta, que orquestram a maneira como reagimos adaptativamente aos eventos importantes de nossas vidas” (Reeve, 2019, p. 04), através delas, os níveis de motivação podem variar significativamente nos comportamentos de um sujeito. **Os eventos externos**, por sua vez, são exteriores ao sujeito, e podem impactar em seus comportamentos.

Diante dessa apresentação, passando da filosofia grega até a psicologia contemporânea, podemos depreender que a motivação não apresenta um conceito sólido e estável ao longo da história. Seus conceitos passam desde a compreensão da alma (psique) no estudo filosófico, às determinações biológicas, à cognição e psicologia, e à interferência de eventos sociais. Percebe-se, contudo, a prevalência de fatores biológicos que, de fato, geram uma motivação por instinto de sobrevivência, justificados por necessidades básicas. Outro ponto prevalente são as motivações geradas por propósitos de vida, inspirações pessoais e desejos que levam ao prazer e à satisfação, inerentes à mente humana.

DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO MOTIVACIONAL

Compreendemos o discurso como uma manifestação linguística, situada em contexto, que se materializa no texto por meio das interferências do gênero, em diálogo com as regulações da formação sociodiscursiva e o interdiscurso, processo esse que acontece através da interação responsiva entre os sujeitos da enunciação (Adam, 2019). Contudo, chegar à noção de discurso não é uma simples tarefa, tendo em vista a complexidade de sua definição.

Como afirma Maingueneau (2008, p. 136), “é preciso reconhecer que essa noção contém em si uma ambiguidade constitutiva: é ao mesmo tempo um objeto e um ponto de vista sobre esse objeto, ao mesmo tempo certo domínio empírico e certa maneira de abordá-lo”. Assim, enquanto objeto, o discurso se apresenta como uma atividade verbal, e enquanto ponto de vista sobre o objeto, se apresenta como uma maneira de caracterização dessa atividade. Por isso, o discurso pode ser notado com frequência em uma espécie de *palavra-slogam* (Maingueneau, 2008), como forma de caracterização da linguagem em situações específicas, como é o caso do discurso motivacional. Assim, ao falarmos em discurso motivacional, não nos referimos ao processo de motivação em si, mas à expressão da motivação por meio das características da ciência da linguagem. Redireciona-se o foco do funcionamento da motivação para as particularidades linguísticas desses discursos.

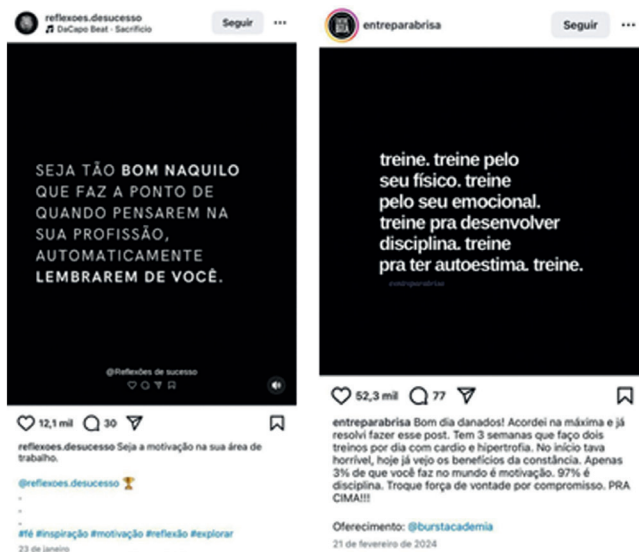
A oposição básica estudada entre tipo de discurso e gênero de discurso também não basta para a definição de discurso motivacional, tendo em vista a sua circulação entre variados gêneros, por meio de tipos diferentes de discurso. Por exemplo, o discurso motivacional pode ser expresso por meio de uma injunção presente no final de um artigo de opinião, mas também pode estar presente em uma narração de história de superação, ou em uma argumentação presente em uma palestra sobre vendas. O discurso motivacional se apresenta como uma forma/maneira de tonalizar e direcionar a enunciação para uma visão de superação, de sucesso, da positividade – afinal, não existe sentido em uma antítese de motivação negativa.

Dessa forma, todo discurso acontece por meio da enunciação, que produz um enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 294),

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo ‘dixi’ percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Dessa forma, situando no âmbito do discurso motivacional, percebemos que essa forma de expressar a motivação se constitui por meio da relação com outros sujeitos e outros discursos, passiva de resposta e de responsabilização. Tomemos como demonstração para análise dois exemplos de discursos motivacionais na rede social digital *Instagram*:

Figura 03 – Discursos motivacionais expressos na rede social digital *Instagram*



Fonte:
elaboração nossa.

A principal característica desses enunciados é o uso de verbos no imperativo para direcionar atitudes de superação nos interlocutores, como “seja” e “treine”, que fazem alusão, nos exemplos citados, à dedicação no trabalho e à superação de obstáculos por meio da prática de atividades físicas. Há uma associação às necessidades apontadas por Maslow (1970), a depender do âmbito da vida que o discurso enfatiza. Além disso, esses discursos estabelecem uma relação com os motivos internos apontados por Reeve (2019), que são as necessidades, cognições e emoções dos sujeitos, ao colocarem em cena aquilo que as pessoas mais visionam atualmente, que é o sucesso, possibilitado por certas atitudes e fazendo uso das emoções a seu favor.

Maingueneau (2013) define discurso com base em oito afirmações: i) **o discurso se situa além da frase**, ou seja, não se limita a extensões formadas pelo agrupamento de palavras, mas pelo sentido produzido por uma atividade verbal; ii) **o discurso é orientado**, pois se constrói a partir de uma finalidade, e é também direcionado a atingir determinados efeitos de sentido; iii) **o discurso é uma forma de ação**, tendo em vista que “falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo” (Maingueneau, 2013, p. 59), assim, todo discurso sempre realiza uma ação sobre o outro; iv) **o discurso é interativo**, já que se constrói por meio da interação entre os sujeitos que participam da enunciação – enunciador e coenunciador –, seja de maneira direta ou indireta, como é o caso do interdiscurso, e sempre pressupõe uma resposta; v) **o discurso é contextualizado**, dado que a situação de enunciação é essencial para a construção dos sentidos de um discurso. Assim, a relação entre discurso e contexto é indiscutível, visto que não existe discurso sem contexto; vi) **o discurso é assumido por um sujeito**, aquele “que se coloca como fonte de referências pessoais” (Maingueneau, 2013, p. 61) e se responsabiliza ou indica o responsável pelos conteúdos que diz; vii) **o discurso é regido por normas**, assim como todo comportamento linguístico,

pois condiciona e justifica a expressão do enunciado, bem como sua finalidade perante o interlocutor; **viii) o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso**, haja vista que se constrói e é interpretado a partir da interação, direta ou indireta, com outros discursos.

Essas características permitem a efetivação das atividades verbais expressas com o intuito de direcionar o interlocutor a ações que visionam o sucesso como discurso motivacional. Por isso, tomando as afirmações de Maingueneau (2013) como critérios, podemos observar como se situa o discurso motivacional dentro das atividades verbais:

Quadro 06 – Caracterização do discurso motivacional

Critério	Discurso motivacional
Extensão para além da frase	Não tem extensão delimitada. Uma simples afirmação como “você é capaz!” pode ser motivacional, assim como um livro com inúmeras páginas também pode ser motivacional.
Orientação	Direcionar as pessoas a visionarem o sucesso em suas vidas através de conselhos que envolvem métodos pré-estabelecidos e a ressignificação de crenças e comportamentos pessoais.
Forma de ação	Ser impactante o suficiente para promover esperança no interlocutor quanto à possibilidade de sucesso e suscitar o desejo por mudança e superação.
Interatividade	Se constrói por meio de um sujeito direcionado a um público geral ou particular.
Contextualização	Se inscreve em contextos diversos que abram espaço para a possibilidade de mudança em direção ao sucesso.

Assunção por um sujeito	Os conteúdos expressos podem ser assumidos por quem expressa o discurso ou por outro sujeito que dialoga no processo de enunciação.
Normatização	Segue normas relacionadas à tonalidade positiva e resiliente, influência à mudança e a seguir métodos em busca de sucesso.
Interdiscursividade	Pode apresentar interações explícitas ou implícitas com outros discursos.

Fonte: elaboração nossa.

Uma observação importante é a de que o gênero em que se inscreve o discurso motivacional pode alterar em partes algumas dessas características, como a extensão, a interatividade, a contextualização, os movimentos de assunção pelo conteúdo e aos tipos de interdiscursividade. Contudo, prevalecem as características gerais e comuns aos discursos motivacionais, tais como a orientação, forma de ação e normatização. As particularidades genéricas de cada discurso complementam ainda mais essa definição. Essa característica, porém, não se restringe apenas ao discurso motivacional, podendo se estender também a outros tipos de discursos.

Portanto, o discurso motivacional, como integrante da vasta gama de interações verbais contemporâneas, possui características próprias e marcantes devido à sua relação com o propósito de motivar as pessoas mediante os percalços típicos da sociedade moderna. E assim, compreender como ele funciona e seus propósitos particulares se faz importante para ampliar a compreensão da linguística quanto aos discursos emergentes na sociedade, além das outras áreas como a sociologia, filosofia e psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste capítulo permitiu compreender o discurso motivacional como uma atividade verbal sem extensão delimitada, orientada pela visão de sucesso, de forma a atingir efeitos de mudança e superação no público. Ainda, o discurso motivacional pode partir de um sujeito que se direciona a um público geral ou particular, abrangendo diversos contextos da vida, e sendo assumido por algum sujeito. Por fim, o discurso motivacional segue algumas normas relacionadas à tonalidade positiva e resiliente, à influência à mudança e à seguir métodos em busca de sucesso, podendo apresentar interações implícitas ou explícitas com outros enunciadores.

No contexto contemporâneo, caracterizado pela valorização do desempenho pessoal, da autonomia e do sucesso individual, o discurso motivacional assume um papel um tanto polêmico. Por um lado, ele se apresenta como ferramenta de incentivo, capaz de mobilizar sujeitos em direção a metas e transformações. Por outro, ao reforçar a ideia de que o sucesso depende unicamente da vontade e do esforço pessoal, esse discurso acaba por obscurecer condições sociais, econômicas e históricas que interferem diretamente na trajetória dos indivíduos. A insistência em mensagens de positividade e resiliência, muitas vezes descontextualizadas, pode produzir efeitos de frustração, esgotamento e autoacusação, especialmente quando os sujeitos não alcançam os resultados prometidos. Assim, o discurso motivacional contribui para a manutenção de uma ordem discursiva que responsabiliza o sujeito, naturaliza desigualdades e regula comportamentos.

Dessa forma, este capítulo oferece uma contribuição teórica ao campo da Análise do Discurso, ao evidenciar que o discurso motivacional, embora amplamente presente no cotidiano, ainda carece de delimitação como objeto específico de estudo. Ao tomar como base os princípios de Maingueneau (2013), foi possível reconhecer

esse discurso como uma forma de ação verbal orientada, interativa, contextualizada e assumida por sujeitos que visam determinados efeitos de sentido. A reflexão proposta permite não apenas problematizar os impactos sociais desse tipo de discurso, mas também ampliar o olhar sobre a linguagem como lugar de disputas e produção de sentidos. Para estudos futuros, recomenda-se a análise de enunciados concretos que circulem nas mídias e instituições, de modo a aprofundar a investigação sobre os modos como o discurso motivacional se constrói, se legitima e afeta os sujeitos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **Textos, tipos e protótipos**. Coordenação de tradução por Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. Ubu Editora, 2022.
- GONDIM, S. M. G; SILVA, N. **Motivação no Trabalho**. In J. C. Zanelli; J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil - 2ª. Edição* (pp. 173-202). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2024.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. In: SIGNORINI, I. (Org.); Bentes, A. C. et. al. *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASLOW, Abraham H. **Motivação e Personalidade**. Tradução de Orlando Nogueira. Edição de Wayne G. Holtzman e Gardner Murphy. Segunda edição. *Library of Congress Catalog Card Number*: 76-113490, 1970.
- REEVE, John Marshall. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. Reimpressão
- WYSE, R. **Motivação: Teorias Motivacionais do Comportamento Humano**. **Revista de Ciências Gerenciais**. v. 22, n. 36, p. 134-141, 2018. DOI: 10.17921/1415-6571.

O DISCURSO PSEUDOCIENTÍFICO COMO FORMAÇÃO DISCURSIVA: ESTRATÉGIAS DE AUTORIDADE NO ESPAÇO DIGITAL

Alex Souza Bezerra²⁶

Natália Venâncio da Silva²⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em uma era marcada pela rápida e ampla circulação de discursos por meio das plataformas digitais. Podcasts, vídeos curtos, postagens em redes sociais e transmissões ao vivo ocupam um espaço muito significativo na construção de saberes contemporâneos, especialmente em temas ligados ao cotidiano das pessoas, como saúde, comportamento, espiritualidade e desenvolvimento pessoal. Nesse cenário, os discursos pseudocientíficos ganharam força, muitas vezes amparados pela autoridade simbólica construída por influenciadores digitais, que se apresentam como especialistas e oferecem “métodos” alternativos para lidar com questões sensíveis.

Tais discursos, embora desprovidos de validação científica, são articulados de forma convincente, mesclando linguagem técnica com relatos pessoais e elementos emocionais. Essa estratégia discursiva não é construída de maneira isolada, mas sim sustentada por uma rede de saberes e práticas já consolidados socialmente, como a autoajuda,

26 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. alexsouza2712@gmail.com.

27 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. nataliavenanciod@gmail.com.

as terapias alternativas e um certo espiritualismo. A pseudociência, assim, não se limita a ser uma deturpação da ciência, mas se constitui como uma formação discursiva própria, com condições de produção, circulação e recepção específicas.

Neste trabalho, propõe-se a análise do discurso pseudocientífico sob a perspectiva da *formação discursiva*, conforme os estudos desenvolvidos por Dominique Maingueneau (2015). Para o autor, os discursos não são produzidos livremente, mas organizados dentro de formações que delimitam o que pode ser dito, como pode ser dito e por quem. Compreender a pseudociência como efeito de uma formação discursiva significa reconhecer que sua estruturação se apoia em regularidades discursivas, interdiscursos e jogos de posicionamento que dão sustentação à sua legitimidade simbólica, especialmente nos ambientes digitais.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é investigar como os discursos pseudocientíficos se organizam dentro de uma formação sociodiscursiva própria, concorrendo com o discurso científico tradicional na produção de sentido e autoridade. Como objetivos específicos, busca-se: (i) refletir criticamente sobre os elementos discursivos que conferem credibilidade a esses discursos no espaço digital e (ii) discutir os efeitos sociais da circulação desses enunciados na construção da noção de verdade e de conhecimento legítimo.

Metodologicamente, esta pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, que conjuga revisão bibliográfica interdisciplinar com os fundamentos da Análise do Discurso de orientação francesa. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*DISCURSOS SOBRE A ANSIEDADE EM PODCASTS: PONTOS DE VISTA E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NA CONSTRUÇÃO DO ETHOS DE INFLUENCIADORES DIGITAIS*” (2025), do autor, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

(PPGL/UERN), e financiada pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram feitos pequenos ajustes e aperfeiçoamentos, em coautoria, visando melhor coerência e coesão.

Ao focar na formação sociodiscursiva que sustenta o discurso pseudocientífico, este artigo propõe não apenas descrever os elementos formais desses discursos, mas também compreendê-los em sua complexidade ideológica, social e histórica.

A FORMAÇÃO DISCURSIVA

A noção de *formação discursiva* (FD), conforme discutida por Maingueneau (2015), refere-se ao conjunto de regras e condições que determinam o que pode e o que não pode ser dito em determinado discurso, sempre dentro de um campo social e histórico específico. Essas regras não se restringem aos aspectos linguísticos, mas englobam também dimensões ideológicas e sociais, moldando a forma como os sujeitos produzem, interpretam e se posicionam nos discursos. Embora esse conceito tenha sido elaborado inicialmente por Michel Foucault em sua obra *A Arqueologia do Saber* (1997), ele também aparece nas formulações de Michel Pêcheux, especialmente no campo da Análise do Discurso de orientação francesa. Maingueneau (2015) observa, no entanto, que a noção de formação discursiva passou a ser empregada de forma mais ampla e, muitas vezes, sem menção direta a esses autores, como forma de designar agrupamentos de enunciados que não se enquadram em classificações temáticas ou textuais convencionais, como vemos a seguir:

Posteriormente, a noção de formação discursiva foi frequentemente empregada sem referência precisa a Foucault e a Pêcheux, de certa forma por falta de termo melhor, para designar qualquer agrupamento de textos que não correspondem a nenhuma categorização reconhecida. De fato, o interesse da noção de formação discursiva é exatamente permitir constituir corpora heterogêneos, reunir livremente enunciados originários de diversos tipos de unidades tópicas (Maingueneau, 2015, p. 83).

Nesse sentido, a principal contribuição do conceito de formação discursiva reside exatamente em sua capacidade de reunir corpora heterogêneos, organizando-os não por semelhança superficial, mas por sua filiação a um mesmo sistema de sentidos. Maingueneau (2015) explica que a FD não deve ser compreendida como um agrupamento aleatório de enunciados, mas como um sistema estruturado por princípios, normas e valores que operam dentro de um determinado contexto sócio-histórico. Assim, ao se definir uma formação discursiva, considera-se também a dinâmica de interação entre os diferentes discursos que a compõem, o que implica o reconhecimento de enunciados legitimados, ao mesmo tempo em que outros são silenciados ou marginalizados.

O autor destaca, ainda, a íntima relação entre FD e campo discursivo, compreendido como o espaço em que diferentes formações discursivas coexistem e disputam legitimidade. Esse campo não é estático, mas dinâmico, estando em constante transformação conforme surgem novas condições históricas, políticas e sociais. Dentro dessa perspectiva, Maingueneau (2015) apresenta quatro tipos principais de formações discursivas, cada uma com suas subcategorias, entre elas as formações discursivas de identidade — como o “discurso feminista”, o “discurso liberal” e o “discurso pós-colonial” —, nas quais o corpus pode ser constituído por gêneros diversos ou por enunciados que o próprio pesquisador levanta durante sua investigação. Apesar da heterogeneidade dos textos, a FD garante uma convergência temática entre os discursos, articulando-os em torno de um mesmo eixo de sentido.

Outro tipo é a *formação discursiva temática*, que se estrutura a partir de uma temática específica e não de uma instância produtora. Nesse caso, os textos são organizados conforme um referente discursivo como “a droga”, “o aborto”, ou “a guerra na Ucrânia”. O objetivo não é

analisar o objeto em si, mas os enunciados produzidos a seu respeito. Maingueneau (2015) detalha ainda que as formações temáticas podem se referir a entidades humanas, instituições (como partidos políticos ou o Exército), períodos históricos (como a Idade Média), lugares (como uma cidade ou região), acontecimentos (“O caso Marielle Franco”), cenários políticos e econômicos (“A política neoliberal de Paulo Guedes”), ou “nós”, que envolvem questões (“A liberdade de expressão deve ser controlada nas redes sociais?”) e problemas (“O problema da imigração ilegal”).

Maingueneau (2015) ainda fala das formações discursivas plurifocais, e dessa forma, as diferencia das anteriores por não estarem centradas em um único foco temático ou produtor. São, portanto, construídas a partir de múltiplos focos e lembram, na sua estrutura, a distinção proposta por Bakhtin entre textos monológicos e dialógicos. Nos termos de Maingueneau (2015, p. 92), assim como os romances de Dostoiévski preservam uma pluralidade de vozes e pontos de vista, as FD plurifocais envolvem enunciados que se organizam em torno de mais de um centro temático ou discursivo, permitindo a observação de sentidos em disputa e de jogos de posicionamento mais complexos.

O DISCURSO PSEUDOCIENTÍFICO

A formação discursiva temática intitulada “O discurso pseudocientífico”, como será tratada ao longo deste trabalho, refere-se à análise dos processos discursivos que caracterizam produções de conhecimento que, embora se apresentem com traços linguísticos semelhantes aos do discurso científico, não seguem de forma rigorosa os critérios metodológicos e epistemológicos que legitimam a prática científica. Trata-se, portanto, de um discurso que simula a ciência em sua forma, mas não em sua substância. O discurso pseudocientífico frequentemente se ancora em uma linguagem tecnicista, revestida de jargões e estruturas que remetem à ciência, mas que não se submetem à

verificação empírica, à experimentação controlada ou à revisão crítica por pares — pilares fundamentais do conhecimento científico.

Essa forma de discurso representa um desafio crescente na contemporaneidade, sobretudo por sua capacidade de circular amplamente em ambientes digitais, alcançando públicos diversos e influenciando opiniões, decisões e crenças. Em muitos casos, afirmações pseudocientíficas são apresentadas com tal convicção e estrutura argumentativa que, aos olhos do público leigo, soam tão — ou até mais — confiáveis quanto as fundamentadas em ciência. Ao confundir os limites entre o científico e o não científico, esse tipo de discurso compromete a construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo que reforça crenças equivocadas e dificulta o acesso à informação de qualidade. É nesse cenário que se torna essencial promover o letramento científico e desenvolver o senso crítico da população como estratégias para resistir à desinformação.

No contexto atual, é possível observar uma série de instituições e indivíduos que produzem e divulgam conteúdos pseudocientíficos com objetivos variados — desde o ganho financeiro até a legitimação de autoridade simbólica. Surgem, assim, “especialistas” que afirmam ter desenvolvido métodos inéditos e revolucionários, capazes de transformar vidas a partir de saberes que, até então, estariam ocultos ou “reprimidos” pelas instituições científicas tradicionais. Essa retórica é sedutora e muitas vezes eficaz, pois mobiliza o desejo de superação pessoal, ao mesmo tempo que deslegitima o saber institucionalizado. Para compreender esse fenômeno com mais profundidade, é necessário, antes, delimitar o que se entende por ciência e, em contraste, por pseudociência.

A ciência é compreendida como um sistema de conhecimento construído com base em observação rigorosa, experimentação controlada e análise lógica de fenômenos naturais e sociais. Seu funcionamento é pautado por métodos empíricos, pela testabilidade

das hipóteses, pela replicabilidade dos experimentos e pela constante revisão dos saberes produzidos — em um movimento contínuo de aperfeiçoamento e autocrítica. Nesse sentido, o conhecimento científico não é absoluto, mas provisório e falível, como destaca Pilati (2018), ao afirmar que sua principal característica é exatamente a possibilidade de ser demonstrado como errado.

A pseudociência, por sua vez, evita ou ignora essas condições fundamentais. Trata-se de um conjunto de crenças ou práticas que se apresenta como científico, mas que falha ao aplicar os métodos exigidos pela ciência. Em vez de se submeter à crítica e à verificação sistemática, a pseudociência frequentemente recorre a anedotas, relatos pessoais e generalizações apressadas como formas de validação. O filósofo Mario Bunge (1984, apud Pilati, 2018) contribui para essa distinção ao propor o conceito de “campo cognitivo”, entendido como um grupo de indivíduos que compartilham um corpo de ideias organizado em torno de dez princípios — que vão desde a existência de uma comunidade científica com práticas e métodos comuns, até a produção de conhecimento acumulativo, com objetivos e métodos próprios.

A partir desses critérios, Bunge argumenta que os campos científicos são sustentados por comunidades formadas por pesquisadores treinados, que produzem conhecimento mediante trocas críticas, revisão por pares e aderência a protocolos de pesquisa. Já os campos pseudocientíficos frequentemente se sustentam na aparência de cientificidade, utilizando termos técnicos vagos e ambíguos, que visam mais à persuasão do que à clareza conceitual. Como observa Shermer (2002), a pseudociência tende a ignorar evidências contrárias, mantendo suas hipóteses inabaladas mesmo diante de dados que as refutam. Além disso, evita os espaços tradicionais da ciência — como revistas científicas indexadas e conferências acadêmicas — e prefere divulgar suas ideias em livros comerciais, redes sociais, vídeos de apelo popular e eventos motivacionais.

É importante destacar que, embora a ausência de revisão por pares seja um marcador clássico da pseudociência, o cenário contemporâneo complexificou esse critério. Hoje, há mecanismos de manipulação tão sofisticados que é possível encontrar estudos aparentemente científicos, supostamente aprovados por pares e publicados em periódicos que simulam a estrutura das revistas acadêmicas. Nesse caso, é necessário questionar: quem são os “pares” envolvidos na revisão? Quais critérios foram utilizados para validar esse conteúdo? A legitimidade não pode mais ser atribuída apenas à forma, mas deve considerar os contextos e os interesses que atravessam a produção do saber.

Diante desse panorama, a análise discursiva do fenômeno pseudocientífico torna-se essencial, especialmente ao se considerar sua inserção em formações discursivas que conferem legitimidade simbólica a certos modos de dizer. O discurso pseudocientífico, portanto, não pode ser compreendido apenas como erro ou ignorância, mas como parte de um jogo de forças, de sentidos e de posições discursivas que disputam o poder de definir o que é “verdadeiro”, “válido” ou “eficaz” no campo do saber.

Mario Bunge (1984, *apud* Pilati, 2018) ainda propõe uma distinção entre ciência e pseudociência a partir do “campo cognitivo”. Bunge (1984, *apud* Pilati, 2018) argumenta que a distinção entre o conhecimento científico e o não científico reside, sobretudo, na maneira como determinados princípios — os chamados princípios dos campos cognitivos — são organizados e aplicados. Segundo o filósofo, os campos cognitivos científicos são constituídos por comunidades de pesquisadores treinados, que mantêm trocas constantes de informação, seguem tradições metodológicas consolidadas e operam sob critérios epistemológicos rigorosos. Esse ambiente de produção do saber é regulado por normas coletivas, práticas de verificação e validação por pares, o que confere confiabilidade e consistência aos resultados divulgados.

Por outro lado, as pseudociências geralmente se afastam dessas exigências. Embora façam uso de uma terminologia que remete ao vocabulário técnico das ciências, essa linguagem é, muitas vezes, destituída de precisão conceitual. Em vez de esclarecer ideias e facilitar a replicação de procedimentos, ela busca impressionar o público leigo, criando uma aparência de legitimidade científica. Além disso, é comum que essas práticas discursivas ignorem ou reinterpretem dados contraditórios, mantendo suas hipóteses intactas mesmo diante de evidências que as contestam.

Diante disso, torna-se pertinente ampliar o debate para a esfera discursiva. Afinal, as formas como o conhecimento é produzido, divulgado e legitimado não se limitam ao campo epistemológico, mas envolvem práticas retóricas e estratégias de convencimento. Neste ponto, a reflexão proposta por Charaudeau (2022) sobre a manipulação do discurso é extremamente valiosa. O autor afirma que é necessário abandonar, ao menos em um primeiro momento, o julgamento moral automático que associa a manipulação à má-fé. Segundo ele, a manipulação pode ser inconsciente e, por vezes, operada em nome de uma boa intenção ou de uma causa nobre. Essa observação desloca o foco do juízo de valor para a análise das intenções, dos contextos e dos efeitos do discurso.

Em muitas situações, a manipulação não ocorre de forma deliberada, mas emerge em práticas cotidianas, influenciadas por crenças, emoções ou convenções sociais. O emissor pode não ter plena consciência de que está influenciando os interlocutores, e mesmo quando o faz, a motivação pode não ser maliciosa. Por exemplo, ao tentar proteger alguém de uma informação desconfortável, ao promover uma ideia tida como socialmente benéfica, ou ao recorrer a estratégias emocionais para ampliar o engajamento com determinada causa. Nesse sentido, compreender a manipulação exige mais do que rotulá-la como certa ou errada: é necessário situá-la em sua complexidade ética e discursiva.

Ainda segundo Charaudeau (2022), é preciso também reconhecer que a manipulação pode ocorrer não apenas pelas emoções, mas por meio de argumentos que aparentam ser racionais. A razão persuasiva, como ele afirma, é sempre uma mistura de razão e paixão, pois as relações sociais não se baseiam apenas naquilo que é verdadeiro de fato, mas também naquilo que é percebido ou acreditado como verdadeiro. As fronteiras entre o “ser” e o “parecer” tornam-se, assim, zonas frágeis e disputadas. Livrar-se do julgamento moral simplista é, portanto, um passo necessário para analisar as estratégias de manipulação sob uma ótica crítica e consciente, compreendendo que elas se inscrevem nos jogos de linguagem, nos efeitos de sentido e nas relações de poder que constituem a vida discursiva.

No caso das pseudociências, é possível identificar com clareza o uso sistemático de estratégias de manipulação por parte de seus enunciadores. Isso ocorre porque, ao carecerem de rigor metodológico e validação empírica, esses discursos precisam recorrer a outros meios para conquistar credibilidade e adesão. Assim, para compensar a ausência de fundamentos científicos sólidos, os produtores desses discursos utilizam-se de recursos discursivos que buscam persuadir, influenciar e mobilizar afetivamente seus interlocutores. Nesse contexto, como observa Charaudeau (2022), “como o manipulador não tem poder coercitivo e só pode incitar a fazer, dizer ou pensar, ele se dedica a se dotar de alguns papéis. Por exemplo, o papel de conselheiro, que parece contentar-se em sugerir o que conviria fazer sem parecer impor nada: ‘Eu te digo isso, mas você é livre’” (p. 91).

Além de incitar atitudes, pensamentos ou comportamentos, o discurso manipulatório carrega em si um mecanismo de dissimulação: a intenção do enunciador não é revelada de forma direta, mas mascarada por uma linguagem que aparenta sinceridade e boa intenção. Como explica Charaudeau (2022), “o manipulador não revela sua intenção; ele a disfarça com um discurso diferente daquele de seu pensamento,

enquanto dá indícios, até promessas, de sinceridade; esse discurso de aparências se apresenta como favorável ou desfavorável ao destinatário, de modo a incitá-lo a agir no sentido desejado pelo manipulador” (p. 91). Trata-se, portanto, de um discurso estratégico, cuidadosamente elaborado para produzir um efeito de impostura — o receptor não tem plena consciência de estar sendo conduzido, pois acredita estar tomando decisões de maneira autônoma.

Essa construção discursiva é poderosa, pois permite ao enunciador ocupar uma posição discursiva positiva e até ética, ao passo que molda subjetivamente o comportamento do outro. A aparência de altruísmo fortalece seu ethos, projetando uma imagem de benevolência, empatia e autoridade moral. Ao mesmo tempo, cria no receptor a ilusão de liberdade e autodeterminação. A manipulação se dá, assim, pela via da sugestão personalizada, baseada no conhecimento dos desejos, inseguranças e necessidades do outro. Trata-se de uma liberdade ilusória, orquestrada pelo enunciador a partir de técnicas que visam guiar o comportamento sem que isso seja percebido como imposição.

O êxito dessa estratégia está, justamente, na ausência de imposição direta. Ao apresentar suas proposições como meras sugestões — ainda que revestidas de forte apelo emocional ou racional — o enunciador se blinda de possíveis críticas. Em vez de parecer manipulador, ele é visto como alguém que oferece conselhos úteis. Esse movimento retórico se torna ainda mais eficaz quando amparado por aquilo que Charaudeau denomina “argumento de autoridade”. Nas palavras do autor: “o que se denomina ‘argumento de autoridade’ participa da má-fé porque diz que a verdade não depende de seu conteúdo, mas do status de superioridade da pessoa” (Charaudeau, 2022, p. 73). Assim, o valor da proposição discursiva não reside na solidez de seu argumento, mas na figura que o enuncia — alguém tido como superior, confiável ou incontestável.

Esse tipo de argumento é particularmente eficaz em contextos marcados pela desinformação, pois capitaliza sobre a tendência natural das pessoas em confiar em figuras que ocupam posições de destaque, como “especialistas”, “mestres”, “mentores” ou “profissionais de sucesso”. Contudo, essa eficácia é problemática, pois desloca o foco da análise crítica do conteúdo para uma aceitação acrítica da autoridade. Assim, ideias que carecem de fundamento ou coerência interna passam a ser legitimadas não por seus méritos, mas pela imagem pública de quem as enuncia. Essa estratégia, amplamente presente nos discursos pseudocientíficos, contribui para a perpetuação de narrativas frágeis, mas socialmente bem aceitas.

Em síntese, as pseudociências se apresentam como discursos que imitam a forma da ciência, mas ignoram seu conteúdo e seus critérios de validade. Evitam a falseabilidade de suas proposições, negligenciam a revisão por pares e dependem fortemente de evidências frágeis, localizadas e subjetivas. A compreensão das estratégias manipulativas que sustentam esse tipo de discurso é fundamental para o reconhecimento das fronteiras entre ciência legítima e práticas pseudocientíficas. Mais do que uma defesa do saber acadêmico, trata-se de uma necessidade ética e social: garantir que decisões individuais e coletivas sejam tomadas com base em informações confiáveis, analisadas criticamente, e não em discursos que apenas parecem verdadeiros.

O DISCURSO PSEUDOCIENTÍFICO ENQUANTO FORMAÇÃO DISCURSIVA

Os influenciadores digitais que disseminam discursos pseudocientíficos não o fazem de maneira autônoma ou desvinculada de um contexto mais abrangente. Seus discursos, que muitas vezes são revestidos de autoridade e “conhecimento”, são atravessadas por redes de sentidos e práticas que circulam socialmente e que os antecedem. Tais discursos não são criações individuais isoladas, mas, sim, efeitos

deformações discursivas já existentes e consolidadas, que conferem inteligibilidade e legitimidade ao que é dito. Ao analisarmos essas falas sob a perspectiva da Análise do Discurso, torna-se evidente que os enunciadores estão posicionados dentro de uma formação discursiva que permite que certos dizeres sejam possíveis, desejáveis e até mesmo esperados.

Maingueneau (2015) destaca que a noção de formação discursiva está ligada a um sistema de regularidades que delimita o que pode e o que não pode ser dito, dependendo de determinadas condições históricas, sociais e ideológicas. No caso do discurso pseudocientífico, essa formação se estrutura a partir de um campo de saber paralelo ao científico, um campo que dialoga com práticas como a autoajuda, as terapias alternativas, o coaching e um tipo de espiritualismo, entre muitos outros, mas que cima de tudo, apresentam uma aparência racional. Essa rede de discursos fornece aos influenciadores os recursos linguísticos, as estratégias retóricas e os modos de construção de autoridade que tornam seu discurso verossímil e socialmente aceitável, especialmente para públicos não especializados.

O que está em jogo, portanto, não é apenas a fala de um sujeito que “acredita” em determinada prática, mas um sistema discursivo mais amplo que lhe oferece condições de existência. As ideias que circulam nesses espaços digitais (ou não) — como a “programação da mente”, o “poder da energia”, a “cura pela palavra” ou a “ressignificação de traumas” — são parte de um interdiscurso que se alimenta de diferentes fontes, incluindo elementos da ciência, da religião, do senso comum e da tradição popular. Essa “liga” de saberes se organiza como uma formação discursiva em disputa com o saber científico hegemônico, ocupando um espaço de legitimidade alternativo, especialmente nas redes sociais, onde a autoridade pode ser performada e reforçada pela estética, pelo carisma ou pelo número de seguidores.

Nesse sentido, a pseudociência deixa de ser uma simples deturpação do conhecimento científico e passa a ser compreendida como um fenômeno discursivo complexo, que tem suas próprias lógicas de produção, circulação e reconhecimento. Ainda vemos com Maingueneau (2015), que as formações discursivas não são homogêneas, e os sentidos são construídos em meio a tensões e embates entre diferentes posições no campo discursivo. Assim, o discurso pseudocientífico disputa lugar com a ciência acadêmica, não apenas em termos epistemológicos, mas também no campo da autoridade simbólica e da confiança social.

A emergência e a força desses discursos estão diretamente ligadas às condições contemporâneas de produção e circulação do saber. As redes sociais, os canais de vídeo criam um ambiente propício para a disseminação de discursos que, embora careçam de validação científica, possuem alto poder de convencimento. Isso acontece porque, dentro da formação discursiva que sustenta a pseudociência, o *ethos* (Maingueneau, 2020) construído pelo enunciador é mais relevante que a verificação empírica. O que se valoriza é a experiência pessoal, a linguagem emocional, a promessa de transformação rápida e a aparência de conhecimento técnico, mesmo quando este não passa de simulação discursiva.

Além disso, muitos dos influenciadores que atuam nesse campo se apresentam como vítimas de um sistema que esconde “verdades” e impede o acesso a “conhecimentos libertadores”. Essa narrativa, típica do discurso alternativo e contracultural, reforça a posição de enfrentamento à ciência institucionalizada, e apresenta-se como uma resposta “disruptiva ao sistema” ou ainda vai de encontro à suposta ineficácia do saber acadêmico. Ao fazer isso, eles se alinham com um discurso já existente, que questiona a autoridade da ciência e oferece como alternativa um saber mais intuitivo, “humano” e supostamente mais eficaz — elementos estruturantes da formação discursiva da pseudociência.

Nesse jogo discursivo, é fundamental observar que os influenciadores não inventam seus argumentos do nada. Eles se valem de fórmulas já cristalizadas, reproduzem metáforas recorrentes e mobilizam exemplos que funcionam como provas anedóticas da eficácia de seus métodos. Todos esses elementos são atravessados por discursos anteriores que conferem sentido àquilo que está sendo dito. Trata-se assim de uma cadeia discursiva em que o presente se ancora no passado discursivo, como coloca a AD, e no qual a autoria é sempre compartilhada, ainda que o sujeito se apresente como inovador ou pioneiro.

Dessa forma, compreender o discurso pseudocientífico como efeito de uma formação discursiva permite deslocar o foco da crítica moral individual para uma análise das condições de produção que sustentam esses dizeres. Isso significa entender que a pseudociência não é apenas um problema de ignorância ou má-fé, mas um fenômeno discursivo-social que precisa ser interpretado em sua complexidade, levando em conta os mecanismos que tornam possível sua emergência, sua circulação e sua recepção. É somente a partir dessa perspectiva que podemos propor formas mais eficazes de enfrentamento e promoção do letramento científico no espaço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o discurso pseudocientífico sob a perspectiva da formação discursiva permite deslocar a análise de uma visão simplista e moralizante para uma perspectiva mais complexa, que leva em consideração as condições de produção e circulação desses discursos. Ao invés de atribuir unicamente a responsabilidade ao indivíduo que dissemina tais conteúdos, essa abordagem permite compreender que o sujeito enunciativo está inserido em uma rede de sentidos, práticas e saberes socialmente “legitimados” em determinados contextos. A pseudociência, portanto, não é um discurso isolado, mas um fenômeno atravessado por disputas simbólicas, ideológicas e discursivas.

Ao assumir esse olhar, torna-se evidente que o sucesso dos discursos pseudocientíficos está profundamente ligado à forma como eles são estruturados dentro de formações discursivas específicas, que lhes conferem aparente legitimidade e eficácia comunicativa. Esses discursos se apropriam de recursos da linguagem científica, do *ethos* de autoridade e de estratégias emocionais para construir credibilidade junto ao público leigo. Em ambientes digitais, onde as fronteiras entre ciência, opinião e experiência pessoal são constantemente apagadas, esses elementos se tornam ainda mais potentes, criando um terreno fértil para a propagação de enunciados sem fundamento empírico, mas altamente persuasivos.

A partir disso, torna-se urgente refletir criticamente sobre os efeitos sociais da proliferação de discursos pseudocientíficos, especialmente em temas sensíveis como saúde, educação, entre os mais diversos. Tais discursos podem reforçar práticas equivocadas, promover soluções simplistas para problemas complexos e, em muitos casos, afastar os sujeitos de argumentos e/ou tratamentos baseados em evidências. Assim, o enfrentamento desse fenômeno exige mais do que desmentir conteúdos específicos: é necessário promover o letramento científico, fortalecer o pensamento crítico e criar espaços de diálogo que valorizem o conhecimento produzido com rigor, sem renunciar à escuta sensível às demandas subjetivas e existenciais que os discursos pseudocientíficos tentam, ainda que de forma distorcida, responder.

Conclui-se, portanto, que a análise dos discursos pseudocientíficos a partir da perspectiva das formações discursivas não apenas enriquece a compreensão desse fenômeno, como também aponta caminhos para o seu enfrentamento. Reconhecer que tais discursos são sustentados por lógicas discursivas próprias, enraizadas em contextos históricos e sociais específicos, é um passo fundamental para lidar com seus efeitos de modo mais estratégico e eficaz. Com isso, reafirma-se a importância de investigações interdisciplinares

que articule linguagem, ideologia e poder, especialmente em tempos em que a autoridade do saber científico é constantemente colocada em xeque por narrativas que, embora persuasivas, nem sempre são verdadeiras.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. Tradução: Dóris de Arruda C. da Cunha e André Luís de Araújo. São Paulo: Contexto, 2022.
- FOUCAULT, M. (1997). **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acesso em 22 jul. 2024
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015a.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o Ethos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2020.
- PILATI, Ronaldo. **Ciência e pseudociência: porque acreditamos apenas naquilo em que queremos acreditar**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SHERMER, M. (2002). **Why People Believe Weird Things: Pseudoscience, Superstition, and Other Confusions of Our Time**. New York: Holt Paperbacks.

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO E POLÊMICA NO DISCURSO MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DE "O INSUPORTÁVEL HARRY POTTER"

*Rosângela Félix de Oliveira*²⁸

*Paloma Ferreira Gomes*²⁹

*Danielyson Yure de Queiroz Valentim*³⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A franquia Harry Potter se consolida como um dos maiores fenômenos editoriais da contemporaneidade, sendo amplamente difundida e alvo constante de críticas e debates em distintas esferas sociais. A narrativa do jovem bruxo insere o leitor em um universo mágico que, embora ficcional, aborda questões sociais ligadas ao mundo real, como disputas de poder, guerras, preconceito étnico-racial, ambiente escolar e construção identitária. Pensar a literatura de ficção como expressão linguística nos diálogos jornalísticos, nesse contexto, amplia as possibilidades de leitura e favorece a interação entre sujeitos de diferentes contextos sociais, políticos e ideológicos.

28 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: felixrosangelaoliveira@gmail.com.

29 Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Patu, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: palomaferreira2715@gmail.com.

30 Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: danielysonvalentim@gmail.com.

Este texto conta com a valiosa contribuição da pesquisadora Paloma Ferreira Gomes (*in memoriam*), que faleceu antes da publicação deste trabalho. Sua colaboração intelectual foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Os demais autores assumem integral responsabilidade pela integridade ética do conteúdo final publicado.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre gêneros textuais e discursivos têm se intensificado, buscando compreender os eventos de interação social nos quais esses gêneros se manifestam. No Brasil, Rojo (2005), apoiando-se nas contribuições de Bakhtin, Marcuschi, Bronckart e Adam, propõe reflexões que apontam para a necessidade de ampliar o olhar sobre os gêneros, sobretudo no contexto educacional. Já Bezerra (2017) defende uma abordagem que considere os gêneros em sua atuação concreta no mundo real, entendendo-os como elementos interacionais articulados a práticas sociais diversas. Para Bakhtin (2016), o uso da língua(gem) se dá na forma de enunciados, que, sejam orais ou escritos, respondem às finalidades dos distintos campos da atividade humana.

Diante disso, propomos, neste estudo, identificar qual gênero discursivo predomina no texto “O insuportável Harry Potter”, disponível no site UOL Cinema, no blog do jornalista Inácio Araújo, a partir dos marcadores discursivos que possam oferecer critérios para definição de gêneros (Maingueneau, 2013). Além disso, analisaremos a construção polêmica através dos enunciados que se confrontam na teia discursiva do texto (Bakhtin, 2022).

Discutir as relações entre intergêneros no campo jornalístico, a partir de uma pauta ficcional como Harry Potter, mostra-se pertinente, especialmente diante da necessidade de revisar os critérios de definição e inter-relação entre os gêneros, ainda permeados por confusões teóricas e práticas (Bezerra, 2017). Como destaca Maingueneau (2013), os gêneros organizam os discursos para atender às demandas comunicativas do cotidiano, sendo fundamentais para a construção de sentidos. Reconhecer a circulação de temas como Harry Potter em práticas discursivas digitais, portanto, não apenas permite refletir sobre a linguagem em uso, mas também fomenta debates pedagógicos e científicos que contribuem para a formação crítica e comunicativa de professores, alunos e pesquisadores.

As escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa são fundamentais para o estudo dos intergêneros no discurso jornalístico, tendo como foco a figura do personagem Harry Potter, criado por J. K. Rowling, em diálogo com os estudos dos gêneros textuais/discursivos. O presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter descritivo, pois, segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa é apropriado para investigar os critérios de definição do gênero presente na prática discursiva, neste caso, sob o título: “O insuportável Harry Potter”. Em relação à natureza da análise, optamos pela abordagem qualitativa, considerando que esta “envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório” (Padarov; Freitas, 2013, p. 113).

Nosso corpus de análise é composto pela carta do jornalista francês Thomas Pietrois-Chabassier, traduzida por Inácio Araújo e publicada em seu blog no site UOL Entretenimento Cinema, onde apresenta uma crítica contundente ao protagonista da série Harry Potter. A narrativa desconstroi a imagem afetiva associada ao herói, evidenciando como os recursos linguísticos e discursivos do texto favorecem questionamentos sobre os gêneros textuais/discursivos em produções que assumem posições críticas sem definição de gênero previamente estabelecida.

Para tal propósito, a análise ampara-se nas contribuições de Maingueneau (2013) sobre os critérios de definição dos gêneros: a) finalidade reconhecida; b) estatuto de parceiros legítimos; c) lugar e momento legítimos; d) suporte material; e) organização textual; f) recursos linguísticos específicos. No que diz respeito à construção da polêmica, baseamo-nos em Bakhtin (2022), que distingue entre polêmica velada e polêmica mostrada/aberta. Também recorremos aos estudos de Bakhtin (2016) e Marcuschi (2002, 2008) para compreender a dinâmica dos gêneros textuais e discursivos, além de Bezerra (2017), que atualiza as discussões teóricas sobre a funcionalidade dos gêneros.

Para compreender essa dinâmica, é indispensável retomar Bakhtin, um dos pioneiros no campo. Conforme o autor (2016, p. 12), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, surgidos da interação linguística nos diversos espaços sociais. Segundo ele (2016, p. 11), o enunciado manifesta-se de forma “oral e escrita, concreta e única”, resultante da articulação de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, cada qual delineando o perfil comunicativo das esferas sociais. Reconhecer o gênero como prática dialogal cotidiana implica aceitar sua natureza complexa e aberta, uma vez que, para Bakhtin (2016, p. 12), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas” em virtude da variedade incessante da atividade humana.

Sejam nas conversas informais, sejam nas comunicações mais elaboradas, todas as práticas sociais se materializam por meio dos gêneros discursivos. Bakhtin (2016) os distingue entre primários — ligados a interações cotidianas espontâneas — e secundários — como relatórios, artigos científicos, novelas e romances.

Segundo Maingueneau (2013), os gêneros se definem a partir de seis indicadores: finalidade reconhecida, estatuto de parceiros legítimos, lugar e momento legítimos (ainda que, segundo o autor, essas noções nem sempre sejam evidentes), suporte material, organização textual e recursos linguísticos específicos, que podem, em certos casos, ser compartilhados entre diferentes gêneros, como observado nos gêneros publicitários.

As discussões sobre os gêneros inevitavelmente remetem aos tipos textuais. Bezerra (2017) chama atenção para o fato de que a forma textual, isoladamente, não basta para a definição do gênero: “a forma do texto é um critério claramente insuficiente para a definição do gênero” (Bezerra, 2017, p. 43). Os tipos textuais representam aspectos composicionais comuns a textos de diferentes gêneros, sem configurarem, por si só, gêneros específicos. Assim,

cada esfera social gera textos diversos, designados como “gêneros textuais”, cujas convenções linguísticas circulam de acordo com os propósitos comunicativos.

De modo similar, Marcuschi (2008) assinala que os gêneros textuais refletem práticas comunicativas cotidianas moldadas por forças sociais, históricas e técnicas. A distinção entre gêneros e tipos textuais, portanto, é mais de natureza analítica do que de oposição, já que ambos se entrelaçam nas práticas discursivas, como destaca Marcuschi (2008, p. 156). Por fim, compreendemos que gêneros e tipos textuais atuam conjuntamente na prática sócio-discursiva. A seguir, daremos enfoque para a análise do texto *O Insuportável Harry Potter* a partir dos indicadores de Maingueneau (2013) e da definição de polêmica de Bakhtin (2022).

O INSUPORTÁVEL HARRY POTTER”, A PUBLICAÇÃO

No campo jornalístico é comum encontrarmos notícias de variados assuntos com pautas específicas, que favorecem, por exemplo, os blogs de entretenimento encontrados nas páginas da web. Assim, focalizando o blog do jornalista brasileiro Inácio Araújo, crítico de cinema do jornal *folha de São Paulo*, em uma publicação de 22 de julho de 2011- intitulado: “o insuportável Harry Potter”, buscamos analisar as principais marcas discursivas que apontam para os critérios de definição do gênero que constitui a prática discursiva em questão. Nesse sentido, nos apoiaremos nas categorias de definição de gênero proposta por Maingueneau (2013), que são: a) uma finalidade reconhecida; b) o estatuto de parceiros legítimos; c) o lugar e o momento legítimos; d) um suporte material; e) uma organização textual; f) recursos linguísticos específicos, para então compreendermos a noção de gênero do texto em análise.

Assim, tomando como ponto de partida uma finalidade reconhecida proposta por Maingueneau (2013), notamos que o

jornalista, Inácio Araújo, declara para os leitores de seu blog, que existe uma aversão acerca do personagem Harry Potter, o qual conquistou o maior público infanto-juvenil da história da literatura de ficção, com objetivo de informar o posicionamento do jornalista francês Thomas Pietrois-Chabassier perante a figura do herói, ele contextualiza e introduz:

Fragmento 01

Inácio Araújo: A revista francesa Les Inrockuptibles não está entre aquelas que fazem do último filme Harry Potter um sucesso. Em sua carta de 20/7, Thomas Pietrois-Chabassier expõe sua crítica ao personagem de J. K. Rowling. Mesmo para os fãs do jovem aprendiz de feiticeiro, me parece que será interessante conhecer o seu inverso. Por isso, eu fiz a tradução da carta de Pietrois-Chabassier, ali, em cima da perna, mas acho que o total está fiel ao sentido:

Ao iniciar essa declaração, percebemos que o jornalista ressalta no seu comentário que a tradução foi baseada no gênero carta, escrita pelo jornalista Pietrois-Chabassier, e finaliza sua colocação com o pronome oblíquo átono, o qual expressa um ponto de vista pessoal. Para Maingueneau (2013), a finalidade reconhecida envolve ter objetivo no dizer, assim percebemos no enunciado que o jornalista instiga uma ideia do que está por vir, deixando em aberto sua última colocação para direcionar a pauta discursiva. Já no discurso do segundo jornalista, Pietrois-Chabassier, isto é, o recorte do seu discurso, notamos em suas colocações uma visão negativa sobre o personagem-protagonista Harry Potter, desde das suas primeiras afirmativas, quando ele diz:

Fragmento 02

Pietrois-Chabassier: Personagem inodoro, incolor e sem gosto, Harry Potter é um adolescente sem grande interesse, um rapaz intelectualmente banal em um universo extraordinário.

Atribuindo ao protagonista total despreço em sua trajetória na trama, até o desfecho do seu discurso quando ele afirma:

Fragmento 03

Pietrois-Chabassier: Harry Potter é o filho de plástico sonhado por J. K. Rowling, o filho sem paixão nem falhas, seu orgulho, o antipunk, o bom filhinho de mamãe. É por isso que nós nunca gostaremos dele.

Observa-se que, no fragmento analisado, o jornalista vai além de uma mera avaliação negativa de Harry Potter, adotando uma postura irônica e promovendo o desacolhimento do personagem, como indica a afirmação “É por isso que nós nunca gostaríamos dele”. Tal posicionamento pode influenciar a percepção dos leitores, sugerindo uma possível não recomendação da obra.

Nos dois enunciados analisados — o do jornalista Inácio, que desperta curiosidade sobre o “inverso” do Harry Potter na tradução, e o de Pietrois-Chabassier, que critica diretamente o personagem —, identificam-se traços do gênero resenha, conforme caracterizado por Motta-Roth e Hendges (2010): análise crítica que informa, descreve e avalia um objeto.

Considerando o estatuto de parceiros legítimos, no qual Maingueneau (2013) discute a relação situacional entre enunciador e coenunciador, Bezerra (2017) lembra que a esfera jornalística dá origem a uma variedade de gêneros para viabilizar suas práticas discursivas. Assim, mesmo quando a crítica de Pietrois-Chabassier contraria a expectativa dos fãs, ela provoca o interesse na leitura. Esse movimento também se manifesta no texto de Inácio Araújo, que desperta a atenção do público ao destacar aspectos inusitados do personagem.

Fragmento 04

Inácio Araújo: Mesmo para os fãs do jovem aprendiz de feiticeiro, me parece que será interessante conhecer o seu inverso.

No campo dos discursos jornalísticos nos ambientes virtuais, como no caso em análise, a interação entre enunciador e coenunciador se mostra limitada, uma vez que a circulação dos enunciados ocorre no blog, espaço configurado apenas para participação dos leitores via comentários. O blog do jornalista Inácio Araújo, onde se encontra o texto “O Insuportável Harry Potter”, é considerado um lugar legítimo e estável, disponível por tempo indeterminado na web. Quanto ao momento legítimo, ele é indefinido, pois o acesso é possível em qualquer ocasião, bastando conexão à internet, como observa Maingueneau (2013).

Ainda sobre o local e o tempo nos discursos jornalísticos, Benetti (2008) destaca que uma matéria publicada na web pode ser acessada a qualquer momento e de qualquer lugar, ampliando as possibilidades de circulação discursiva. O suporte material do texto é o blog em si, conforme Bonini (2011), que define o suporte como o elemento que registra e transmite a informação, enquanto a mídia, nesse caso, é o portal UOL Entretenimento/Cinema, que possibilita a propagação do discurso.

Essa dinâmica evidencia que o suporte — o blog — faz parte da mídia, sendo o contexto imediato do gênero discursivo (Bonini, 2011), e reforça a ideia de Maingueneau (2013) de que a mudança do suporte pode alterar profundamente o gênero do discurso. Em relação à organização textual, o texto apresenta uma linguagem formal com tom provocativo, já indicado no título “O Insuportável Harry Potter”. Desde a introdução, Inácio Araújo expõe aos leitores a recepção negativa da revista **Les Inrockuptibles** à obra de J.K. Rowling e à figura do protagonista. A estrutura do texto se organiza sistematicamente, com o jornalista Pietrois-Chabassier, em sua tradução, apresentando características atribuídas ao personagem de acordo com seu ponto de vista crítico.

Fragmento 05

Pietrois-Chabassier: Personagem inodoro, incolor e sem gosto, Harry Potter é um adolescente sem grande, um rapaz intelectualmente banal em um universo extraordinário. Seus únicos traços de caráter são qualidades de idiota: bravura e suscetibilidade. Ele só não fica nervoso quando fala de seus pais. Suas forças são inatas e tudo o que Harry Potter adquire deve a seus protetores, que são seus amigos ou seus professores.

A estrutura textual observada inicia-se com a identificação do personagem Harry Potter por meio de adjetivos que o tornam invisível, seguida de uma breve contextualização, conduzida por uma linguagem crítica e irônica, reforçando o ponto de vista do autor. A configuração do texto, assim, oferece uma descrição objetiva e sucinta do perfil do protagonista segundo Pietrois-Chabassier.

Quanto à organização discursiva, os enunciados apresentam-se sem uma classificação rígida de gênero textual, embora o jornalista Inácio Araújo aponte que se trata da tradução de uma carta publicada na revista francesa **Les Inrockuptibles**. Posteriormente, o jornalista busca justificar o motivo pelo qual Harry Potter alcançou tamanho fenômeno entre livros e filmes, como se evidencia no fragmento apresentado a seguir.

Fragmento 06

Pietrois-Chabassier: O que o torna excepcional (sua vitória sobre Voldemort, quando bebê, sua cicatriz, seu lado “eu sou o eleito”) ele deve apenas a sua mãe. E é aí que se situa toda a questão da criatura de J. K. Rowling.

O jornalista apresenta uma sequência de fatos sobre o personagem Harry Potter, marcada entre parênteses, sem esclarecer diretamente cada enunciado, como forma de justificar que tudo o que o torna “excepcional” advém de sua mãe. Essa estrutura, como destacam Motta-Roth e Hendges (2010), facilita a compreensão das informações narradas, oferecendo ao leitor uma explicação adicional.

Ainda nesse fragmento, observa-se o uso de expressões como “E é aí”, que, ao conectar a progressão da sentença, imprime ao texto um tom de informalidade. Para concluir seu discurso, predominantemente opinativo, em relação ao personagem, Pietrois-Chabassier entende que a obra é extremamente limitada ao herói, e expõe sua crítica da seguinte forma:

Fragmento 07

Pietrois-Chabassier: Obra maternal, a saga Harry Potter é sobretudo maternalista, vampirizando a figura do filho até em seus pesadelos, para não fazer dele senão um garotinho sabido, respeitador das regras, bom aluno, bom em esportes.

Observamos que, após descrever com olhar crítico o personagem de J. K. Rowling, atribuindo-o com característica de reprovação; expondo-o ao motivo pelo qual ele se torna admirável de forma irrelevante; sua relação com os demais personagens, o jornalista aborda um desfecho conceitualmente maternal, ele utiliza termos como “maternalista”, “vampirizando”, “pesadelos”, para potencializar seus argumentos e dissuadir os leitores a desconstruir todo imagético criado para o famoso bruxo do mundo da ficção. Por fim, Pietrois-Chabassier reafirma seu descontentamento com a figura do “menino que sobreviveu” como notamos em seu último parágrafo,

Fragmento 08

Pietrois-Chabassier: Harry Potter é o filho de plástico sonhado por J. K. Rowling, o filho sem paixão nem falhas, seu orgulho, o antipunk, o bom filhinho de mamãe. É por isso que nós nunca gostaremos dele.

No trecho analisado, o autor adota um posicionamento avaliativo, reforçando críticas ao personagem e sugerindo ao leitor o desestímulo à vivência do universo mágico de Harry Potter. A estrutura do texto favorece a compreensão dos discursos e caracteriza uma mescla de gêneros — comentário e resenha —, com predominância

de enunciados descritivos e opinativos, conforme aponta Maingueneau (2013) ao destacar a importância do domínio dos elementos constitutivos de um gênero textual. Os recursos linguísticos utilizados alternam entre uma linguagem formal e escolhas lexicais informais, além de uma pontuação expressiva que acentua o estilo de Pietrois-Chabassier. Desde o título — *O insuportável Harry Potter*n—, já se anuncia uma crítica ao personagem, intensificada no discurso introdutório de Inácio Araújo, que utiliza termos capazes de instigar a curiosidade do leitor.

O OUTRO LADO DA MAGIA: POLÊMICA E EMBATE DE VOZES EM "O INSUPORTÁVEL HARRY POTTER"

Logo no início do texto do jornalista, encontramos traços de discursos que polemizam com outras vozes que validam o último filme da saga Harry Potter. De acordo com Bakhtin (2022), a polêmica ocorre no embate entre diferentes pontos de vista, podendo manifestar-se de forma explícita – caracterizando a polêmica aberta ou direta – ou de maneira implícita, o que Bakhtin denomina polêmica velada. É sob essa perspectiva que analisamos o texto O Insuportável Harry Potter, disponível no site UOL Cinema, no blog do jornalista Inácio Araújo.

Fragmento 09

Inácio Araújo: "A revista francesa Les Inrockuptibles não está entre aqueles que fazem do último filme de "Harry Potter" um sucesso."

No discurso de Inácio Araújo, que antecede o texto O Insuportável Harry Potter, percebemos um embate discursivo a partir da negação contida na expressão "não está". Aqui, o jornalista argumenta que a revista francesa Les Inrockuptibles não está entre aqueles que tecem críticas positivas ao último filme da saga. A revista francesa Les Inrockuptibles, nesse contexto, seria posicionada entre os que não enxergam na adaptação do último livro de J.K. Rowling uma grande obra cinematográfica. Esse posicionamento

crítico polemiza diretamente com discursos de milhares de fãs da obra literária e de suas versões para o cinema. Afinal, Harry Potter alcançou impacto global e é considerado um dos maiores fenômenos editoriais da contemporaneidade.

Dessa forma, identificamos, no embate discursivo, dois posicionamentos distintos: de um lado, a refutação do sucesso do filme; de outro, a validação desse êxito. Esses juízos de valor podem ser percebidos linguisticamente, especialmente pelo uso do advérbio de negação “não” e do verbo “estar”, conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (“está”), indicando que a revista não pertence ao grupo daqueles que promovem a aclamação do filme. Além disso, o uso do pronome demonstrativo “aqueles” remete aos fãs da saga, que consideram Harry Potter um sucesso.

Passemos agora para o texto *O Insuportável Harry Potter*. Como já foi mencionado neste trabalho, os livros e filmes da saga Harry Potter alcançaram um sucesso de nível mundial, o que acarretou em uma avalanche de fãs e validações da mídia e do público em geral. Os dizeres que aqui polemizam já se mostram logo no título do texto, quando o autor atribui o adjetivo de qualidade negativa “insuportável” ao personagem principal da saga. O autor se posiciona contra duas vozes que julgam positivamente a personagem, são elas: os fãs e a grande mídia. Nesse caso, não é feita menção diretamente aos defensores do filme, porém, são rebatidos de forma indireta. Assim, encontramos traços da polêmica velada, que segundo Bakhtin (2022), se caracteriza pelo discurso que é construído, ao mesmo tempo que elucida sobre seu objeto, “ataca polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e afirmação do outro sobre o mesmo objeto” (Bakhtin, 2022, p. 242).

Ao olharmos para o corpo do texto em si, vemos que o autor constrói discursos que se chocam com o discurso dominante que enaltece o personagem. Esse movimento é feito utilizando adjetivos depreciativos e de maneira provocativa, de forma que, na visão do autor,

Harry Potter é descrito como algo sem identidade e carisma. De forma crítica, o personagem é descrito como sem impacto, sem emoção e sem destaque. Para uma melhor compreensão, trazemos alguns trechos, abaixo, que demonstram esse fenômeno:

Fragmento 10

Thomas Pietrois-Chabassier: “Personagem inodoro, incolor e sem gosto, Harry Potter é um adolescente sem grande interesse.”

“...seus únicos traços de caráter são qualidades de idiota: bravura e suscetibilidade...”

“Suas forças são inatas e tudo o que ele adquire deve a seus protetores (amigos, professores). O que o torna excepcional (sua vitória sobre Valdemort, quando bebê, sua cicatriz, seu lado “eu sou o eleito”) ele deve apenas a sua mãe...”

“...em cada filme... os personagens que ele encontra têm sempre a mesma função...”

Na perspectiva de Bakhtin (2022), na polêmica velada existe um discurso que é repellido, e esse discurso atribui um novo sentido à palavra, sentido esse que nem sempre é de fácil percepção, uma vez que o discurso se dirige ao seu objeto específico e apenas de modo indireto chega ao discurso do outro. Nos exemplos mostrados acima, vemos essa tessitura nos dizeres do jornalista em “...seus únicos traços de caráter são qualidades de idiota: bravura e suscetibilidade...”, o autor atribui um tom sarcástico e irônico, formas pelas quais a polêmica velada pode aparecer dentro de um texto, pois se utilizam de recursos que passam efeitos implícitos e de ambiguidade. A partir desses recursos o autor toca uma voz social que é reconhecida amplamente, os fãs do filme.

Harry Potter é visto como herói, desde criança, o garoto recebe elogios e possui uma grande fama no mundo bruxo (o menino que sobreviveu), a ele é atribuído o grande feito de ter enfraquecido o Lord das Trevas (Valdemort) quando ainda era um bebezinho e carrega o título de ser “O eleito” da profecia que prevê a derrota de

Valdemort. Porém, a essas valorações, se chocam as avaliações feitas pelo jornalista. O autor do texto afirma que todas as conquistas de Harry Potter vêm de outros, daqueles que o ajudam nesse processo. Assim, o mérito do personagem é esvaziado e a imagem do herói é desconstruída, marcando a polemização que acontece de forma velada contra o discurso que glorifica o protagonista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos início a este estudo, percebemos que a relação entre os gêneros na prática discursiva jornalística ainda gera ruídos quanto à compreensão e reconhecimento do gênero empregado na situação comunicativa. Contudo, os estudos sobre gêneros textuais e discursivos, especialmente nos últimos anos, trouxeram novas perspectivas para a manifestação da língua/linguagem em diferentes contextos. Dentro dessa ótica, consideramos relevante investigar as marcas discursivas presentes no texto “O Insuportável Harry Potter”, publicado no blog do jornalista Inácio Araújo, no site UOL Cinema.

A análise evidenciou que os intergêneros presentes no texto trazem predominantemente características do gênero resenha, mas também incorporam particularidades do comentário e do gênero carta — este último ressaltado pelo próprio Araújo. Assim, constatamos que, embora os estudos de gêneros textuais/discursivos possibilitem correlacionar práticas sociocomunicativas, eles ainda não são suficientes para restringir uma prática discursiva a um único gênero. Afinal, os gêneros variam conforme o contexto e a esfera social, agrupando-se de diversas maneiras e conferindo maior dinamicidade à comunicação.

No contexto específico do jornalismo, sobretudo nos blogs, observamos que a linguagem circula de forma ainda mais variável, nem sempre evidenciando um gênero único e definido, mas, ao contrário, permitindo a manifestação de discursos críticos e analíticos sobre diferentes temáticas. Foi o que identificamos nesta pesquisa,

em que a organização textual nos proporcionou compreender o posicionamento crítico do jornalista Thomas Pietrois-Chabassier, partindo de uma estrutura de carta — conforme pontuado por Inácio Araújo —, mas assumindo traços característicos da resenha no tratamento da narrativa. Ficou evidente, assim, o uso de juízos de valor em relação às experiências do herói Harry Potter, bem como os marcadores discursivos empregados para descrever e criticar o personagem.

A análise do texto “O Insuportável Harry Potter”, publicado no blog de Inácio Araújo, evidencia uma polêmica velada, conforme Bakhtin (2022), ao confrontar, de maneira implícita, o discurso dominante que enaltece a saga Harry Potter. Logo no início, observamos a negação da aclamação crítica, ao citar a revista *Les Inrockuptibles* como dissidente do coro de elogios ao filme. No desenvolvimento do texto, essa polêmica se intensifica com o uso de adjetivos depreciativos e de ironia, desmontando a imagem heroica de Harry Potter ao afirmar que suas conquistas são fruto da ajuda de terceiros, e não de mérito próprio. Assim, o autor, por meio de estratégias discursivas sutis, rebate o discurso glorificador da mídia e dos fãs, desconstruindo a figura do herói e instaurando uma tensão crítica no espaço do discurso jornalístico.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. **O insuportável harry potter**. Disponível em: <https://inacio-a.blogosfera.uol.com.br/2011/07/22/o-insuportavel-harry-potter/>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.
- BENETTI, M. **O jornalismo como gênero discursivo**. *Galáxia*, n. 15, p. 13-28, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641241002>
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BONINI, A. **Mídia/ suporte e hipergêneros**: os gêneros textuais e suas relações. RBLA, v. 11, n. 3, p. 679-704. Belo Horizonte, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6 ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PADAROV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, JL; BONINI, A.; Motta-Roth, D.(Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**, p. 184-207.

ROJO, R, H; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. -1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, E. P. **O gênero comentário online**: um enfoque axiológico-dialógico do estilo. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

A MODALIDADE NAS NOTÍCIAS DE FEMINICÍDIO PUBLICADAS NO PORTAL G1

Leopoldina Ramos de Freitas³¹

Wellington Vieira Mendes³²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O feminicídio é uma demonstração extrema da violência de gênero, cuja origem está enraizada nas relações de poder desiguais entre homens e mulheres. De acordo com dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam)³³, divulgado pelo Ministério das mulheres, foram registrados 1450 feminicídios em 2024. Apesar de estarrecedores, os números desse relatório apresentam uma redução nos índices da violência de gênero. Para a ministra das mulheres, Cida Gonçalves, esses novos números refletem o esforço e os resultados das políticas públicas e da mobilização nacional pelo feminicídio zero.

Cabe destacar que a distinção entre feminicídio e homicídio no Brasil só foi formalmente estabelecida em 2015, após a sanção da lei 13.104/2015. Essa diferenciação realça as características peculiares desses assassinatos, já que o homicídio não se assemelha ao feminicídio, considerando as dimensões políticas e de gênero desse último.

31 Mestre em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), leopoldina.freitas@ifce.edu.br

32 Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), wellingtonmendes@uern.br.

33 BRASIL registra 1.450 feminicídios no ano de 2024. Diário de Pernambuco, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2025/03/brasil-registra-1-450-feminicidios-no-ano-de-2024.html>. Acesso em: 22 abr. 2025.

Sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, a referida lei alterou o artigo 121 do Código Penal (CP), incluindo o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, além de introduzi-lo no rol dos crimes hediondos. Ainda de acordo com o referido artigo, o feminicídio é caracterizado como homicídio cometido “contra mulher, por razões do sexo feminino”.

Quase 10 anos após a aprovação dessa lei, a necessidade de fortalecer ainda mais o combate e a prevenção à violência contra a mulher levou ao surgimento do marco legal 14.994/2024. Essa legislação transformou o feminicídio em crime autônomo, retirando-o da condição de qualificadora de homicídio. Além disso, aumentou a pena de reclusão, que antes era de 12 a 30 anos, e agora passa a ser de 20 a 40 anos. Os condenados por esse crime devem cumprir, pelo menos, 55% de suas penas antes de poderem recorrer a uma progressão de regime, além de serem obrigados a usar tornozeleira eletrônica.

Enquanto os efeitos da nova lei não podem ser quantificados estatisticamente, continuamos a observar, diariamente, nas notícias, a realidade cruel de muitas mulheres. Segundo dados do Instituto Patrícia Galvão (2019), quando o assunto é feminicídio, prevalecem matérias sobre a morte em si, sem informações sobre quem era a vítima ou se ela já havia recorrido a algum meio legal para buscar ajuda.

A cobertura midiática, portanto, revela-se majoritariamente factual, tendo como foco principal a perspectiva policial de investigação criminal. Ainda de acordo com os dados do Instituto Patrícia Galvão (2019), apenas 6,26% das notícias sobre feminicídio apresentam críticas a políticas públicas ou ao sistema de justiça - uma fração ínfima, que evidencia que a preocupação da mídia não é sensibilizar o leitor quanto à gravidade da violência de gênero no país, tampouco contribuir para combatê-la, mas sim atrair audiência por meio da curiosidade mórbida.

Nesse sentido, compreendendo a importância da mídia na divulgação dos fatos e na formação da opinião pública, esse artigo

tem como objetivo analisar o uso do sistema de modalidade em notícias jornalísticas sobre feminicídio. A escolha desse recurso sistêmico-funcional justifica-se pelo fato de ele configurar-se como uma importante ferramenta de análise, pois mostra a posição de quem escreve frente ao que diz, revelando as atitudes do locutor em relação ao seu discurso.

Diante desse objetivo, apresentaremos, na seção 2, o referencial teórico sobre o sistema de modalidade. Em seguida, discutiremos os passos metodológicos que guiaram o processo analítico. Na seção 4, desenvolveremos a análise das ocorrências, que será seguida pelas considerações finais.

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) fundamenta-se na noção de que a linguagem é usada de forma intencional e tem a função de produzir significado, sendo este influenciado pelos contextos social e cultural. Por meio dessa teoria, é possível analisar os textos e compreender os significados semânticos empregados pelo autor, buscando compreender os efeitos produzidos em uma dada situação comunicativa.

Para Halliday e Matthiessen (2014), as orações são constructos gramaticais multifuncionais, pois desempenham, simultaneamente, várias funções dentro do discurso e na construção do significado. Na produção de um texto, portanto, o sujeito expressa suas vivências e visões de mundo, e as faz de forma a efetivar seu propósito comunicativo. Nesse processo, cada oração realiza três metafunções linguísticas, as quais Halliday e Matthiessen (2014) denominaram de ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional é desempenhada por duas funções distintas, denominadas experiencial e lógica (Fuzer; Cabral, 2014). A

função experiencial atua na construção de um modelo de representação do mundo e tem a oração como unidade de análise. A função lógica, por sua vez, atua nas combinações de grupos lexicais e oracionais, tendo o complexo oracional como unidade de análise. Nessa metafunção, a oração é percebida como representação e é analisada de acordo com o sistema de transitividade, que descreve a construção da experiência através da configuração de processos, participantes e circunstâncias.

Na perspectiva da metafunção interpessoal, a oração é vista como troca de informações ou bens e serviços (Fuzer; Cabral, 2014). Por meio dessa metafunção, é possível descrever os diferentes recursos da linguagem que utilizamos para avaliar, interagir, julgar e expressar diferentes graus de certeza nas mensagens, com o objetivo de nos aproximarmos ou nos distanciarmos de nossos leitores/ouvintes (Nascimento, 2010). As análises com foco nessa dimensão discursiva descrevem informações relacionadas ao tempo (presente, passado e futuro), à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação) e à polaridade (positiva ou negativa). Salientamos que o sistema de modalidade será aprofundado na seção 2.1, tendo em vista o objetivo desse artigo.

Além das funções já citadas, a linguagem também exerce o papel de organizar, na forma de textos, os significados ideacionais e interpessoais. Essa é a denominada metafunção textual, que percebe a oração como uma mensagem e analisa como a informação está organizada dentro do discurso. Tal organização é fundamental para que o leitor possa seguir as informações que um texto transmite com facilidade. O sistema temático, conforme proposto por essa metafunção, propicia ao falante estruturar a oração de forma a atingir o seu propósito.

O SISTEMA DE MODALIDADE

Na metafunção interpessoal, os aspectos interacionais são divididos em: atitude, engajamento e gradação, que refletem o grau

de avaliação do falante. Expressões de solidariedade ou de distância também podem ser usadas de modo a expressar nossos julgamentos e nossa emoções. Por ser uma função é interacional, a linguagem, nesse contexto, é empregada para expressar tanto o mundo externo quanto o interno. Adjetivos, verbos, substantivos e advérbios são usados, portanto, como recurso para expressar nossos afetos e emoções, fazer julgamentos, avaliações de comportamento, apreciações e avaliações de fenômenos, imprimindo um valor positivo ou negativo às palavras, dependendo do contexto (Rodrigues; Loiola, 2009).

Nesse sentido, podemos afirmar que a análise e a descrição de textos por meio dessa metafunção nos permite conhecer e interpretar os significados semânticos empregados pelos jornalistas nas notícias sobre feminicídio, revelando se, de alguma maneira, a linguagem empregada reforça ou suaviza a percepção de tais crimes, além de indicar os possíveis impactos dessas escolhas linguísticas na formação da opinião pública.

A parte da oração que desempenha a metafunção interpessoal é denominada sistema de MODO. Esse sistema permite a realização de movimentos interativos no diálogo, além de apresentar diferentes alternativas para essas interações, considerando o papel desempenhado pelos locutores e a natureza da negociação em andamento (Fuzer; Cabral, 2014). A oração se organiza, nesse sistema, em dois componentes básicos: Modo e Resíduo.

O Modo é constituído por dois elementos: o Sujeito e o Finito. O Sujeito é normalmente realizado por um grupo nominal, podendo ser reiterado no texto por pronomes pessoais ou demonstrativos. O Finito, por sua vez, é formado por um grupo verbal, e expressa a opinião do falante. Além disso, o Finito também pode revelar o tempo (quanto tempo a proposição permanece válida a partir do momento de sua realização), a modalidade (em que medida a proposição é válida) e a polaridade (se a proposição tem validade negativa ou positiva) (Fuzer;

Cabral, 2014). A seguir, demonstraremos melhor esse sistema a partir da análise de um exemplo do *corpus*:

QUADRO 1 – Componentes do Sistema de Modo

A partir da intervenção estatal,	essa violência	pode	ser interrompida [...]
EXPRESSÃO CIRCUNSTANCIAL	SUJEITO	FINITO	RESÍDUO
MODO			

Fonte: elaborado pelos autores

Após a identificação do Modo, o restante da oração é chamado de Resíduo, como foi possível observar no quadro acima. O resíduo pode ser realizado por três elementos funcionais: Predicador, Complemento e Adjunto(s). Contudo, a ocorrência dos três em uma mesma oração não é obrigatória. A ordem típica dos elementos no Resíduo é Predicador – Complementos – Adjuntos. O complemento é o elemento, dentro do resíduo, que tem potencial para ser Sujeito, mas não o é. Já o Adjunto não tem esse potencial, por isso não tem responsabilidade modal na oração. Ele é realizado por um grupo adverbial ou por um grupo preposicional e podem indicar tempo, causa, finalidade, modo, espaço etc.

Compreender a composição do sistema de modo é importante, já que a modalidade - recurso central utilizado em nossa análise - se manifesta dentro da estrutura desse sistema. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 114), “a modalidade é um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus”. Em outras palavras, ela está relacionada à forma como falantes e escritores posicionam-se, expressam suas opiniões ou fazem julgamentos.

O uso da modalidade também permite que a intensidade ou a fragilidade dessas opiniões e julgamentos sejam expressas. A alta modalidade indica, por exemplo, força e urgência por parte do falante, enquanto a baixa modalidade reflete incerteza ou a suavização de uma proposição. Nesse sentido, podemos afirmar que a escolha entre esses dois extremos afeta diretamente a maneira como a mensagem será recebida e interpretada.

Outra noção importante acerca da modalidade é que ela envolve a distinção entre proposições (informações) e propostas (bens e serviços), que são chamadas, respectivamente, de Modalização e Modulação, podendo ser manifestadas em diferentes graus. Em uma proposição, o significado é de aceitar ou negar. Nas propostas, por outro lado, o significado é fazer ou não fazer (Rodrigues; Loiola, 2009). A seguir, os dois conceitos serão definidos com mais precisão.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), a Modalização acontece em proposições, isto é, quando há trocas de conhecimentos ou informações. Ela é expressa em graus de probabilidade (certo, provável, possível) ou usualidade (sempre, usualmente, às vezes). Diversos recursos léxico-gramaticais podem ser usados para expressar esses graus de significados:

“[...] verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (possivelmente, talvez, certamente, seguramente, usualmente, frequentemente, sempre, normalmente, raramente, ocasionalmente, eventualmente), grupos adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência) e expressões como é possível, é provável, é certo, é costume (Fuzer; Cabral, 2014, p.114)

A Modulação, por sua vez, ocorre em propostas, ou seja, em ofertas e comandos. Em comandos, os graus de obrigação são: permitido, aceitável, necessário e obrigatório. Já em ofertas, os graus que indicam inclinação são: inclinado, desejoso, disposto e

determinado. Essas duas categorias, obrigação e inclinação ocorrem gramaticalmente através de: verbos modalizadores (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, alegremente, voluntariamente) e expressões como está disposto a, está inclinado a, é esperado, é preciso, é necessário (Fuzer; Cabral, 2014).

É importante acrescentar que, tanto a modalidade quanto a modalização, ocorrem em graus intermediários que ficam situados entre os polos positivo e negativo. A modalidade, por exemplo, indica o valor do julgamento que está sendo emitido, podendo este ser alto, médio ou baixo. Quanto mais próximo ao polo positivo, mais alto é o valor; já o valor mais baixo está mais próximo ao polo negativo. Essa ideia de valor é essencial para o leitor, pois o conduz à percepção das opiniões do autor. A figura 1, a seguir, apresenta a configuração dessas informações:

FIGURA 1 – Configuração do Sistema de Modalidade



Fonte: Fuzer; Cabral (2014, p. 116, com base em Halliday, 1994, p. 357)

Além dos fenômenos de Modalização e Modulação, a interpersoalidade também pode se manifestar por meio de outros recursos linguísticos, como: vocativos, expletivos, verbos modais, adjuntos modais, adjuntos de comentários, expressões modalizadoras e metáforas interpersoais. Tais recursos são importantes para a realização

das interações, pois possibilitam, como já mencionamos, que o falante manifeste sua opinião em relação ao que está sendo dito e negocie os significados com o ouvinte.

As expressões modalizadoras, por exemplo, são utilizadas como estratégia no sentido de atenuar ou justificar o peso de um significado. Por outro lado, as metáforas interpessoais, “correspondem ao uso incongruente entre o modo oracional e a função de fala, ou seja, um modo oracional típico realiza uma função de fala que não lhe é típico” (Fuzer; Gonçalves, 2016). De acordo com Halliday e Matthiessen (2014) a metáfora conduz a uma expansão do potencial do significado, criando padrões de realização estrutural e abrindo novos domínios sistêmicos de significados.

Como é possível observar, são muitos os recursos de Modalidade que podem ser encontrados em um texto. Tendo em vista nosso objetivo de analisar como o sistema de Modalidade atua nas notícias de feminicídio, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação.

METODOLOGIA

A partir do arcabouço teórico apresentado até o momento, nossa análise irá considerar como os elementos do sistema de Modalidade atuam em notícias de feminicídio publicadas no Portal G1. A escolha desse portal se justifica pela ampla circulação e influência que ele exerce no cenário jornalístico brasileiro, já que, de acordo com os dados do *Digital News Report 2024*³⁴, o *Globo News Online* (incluindo o G1) foi o portal de notícias com maior alcance *online* em 2024.

34 O *Digital News Report* é um amplo relatório sobre o consumo de notícias em diversas partes do mundo, divulgado pelo Reuters Institute, em Oxford, no Reino Unido. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024>. Acesso em: fev. 2025.

Com relação ao *corpus* deste trabalho, ele é composto por apenas 5 notícias de feminicídio, haja vista as restrições editoriais de espaço. Embora pareça limitada, essa Amostra é suficientemente rica e variada, já que o portal G1 apresenta notícias oriundas de várias emissoras afiliadas em todo o Brasil, permitindo-nos o acesso a diferentes perspectivas jornalísticas e diversas estratégias de Modalidade. Além disso, essa quantidade de notícias nos propicia uma investigação mais cuidadosa e minuciosa.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DO CORPUS

Primeiramente, coletamos notícias no G1 utilizando a palavra ‘feminicídio’ na caixa de busca do portal. A partir de então, selecionamos apenas aquelas que continham esse termo no título. Excluímos da seleção as notícias que tratavam da prisão de suspeitos do crime, bem como as que abordavam as tentativas de feminicídio, tendo em vista que nosso interesse se concentra na forma como a mídia divulga os casos consumados desse crime.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Primeiramente, todas as notícias foram catalogadas no quadro a seguir (Quadro 2), em que é possível encontrar o *link* de acesso e o título de cada uma delas. Cabe salientar que, na análise, elas foram identificadas pela letra ‘N’, seguida pelos números de um a cinco, de acordo com suas posições no quadro. A letra ‘N’, presente em cada código, faz referência ao gênero notícia.

QUADRO 2 - Identificação das notícias que compõem o *corpus* da pesquisa

NOTÍCIAS - PORTAL G1		TÍTULO
N1	https://g1.globo.com/es/espírito-santo/sul-es/noticia/2025/01/25/mulher-e-morta-com-golpes-de-machado-pelo-proprio-companheiro-no-es.ghtml	Mulher é morta com golpes de machado pelo próprio companheiro no ES.
N2	https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2025/01/06/mulher-e-encontrada-morta-a-facadas-em-campinas-diz-guarda.ghtml	Feminicídio: mulher é encontrada morta a facadas em Campinas.
N3	https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/01/05/mulher-e-morta-a-facadas-na-estrutural.ghtml	Feminicídio: mulher vítima de facadas morre em pátio de delegacia na Estrutural.
N4	https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2025/01/07/maranhao-registra-primeiro-feminicidio-de-2025-companheiro-e-o-principal-suspeito.ghtml	Maranhão registra primeiro feminicídio de 2025; companheiro é o principal suspeito.
N5	https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/12/23/mulher-e-morta-a-facadas-na-penha.ghtml	Mulher é vítima de feminicídio na Penha.

Fonte: elaborado pelos autores

Após esse processo, identificamos as marcas linguísticas que indicavam a presença de Modalidade nas notícias, demarcando-as manualmente. Em seguida, tais ocorrências foram classificadas como pertencentes às categorias de Modalização ou Modulação. A seguir, apresentaremos os resultados desse procedimento analítico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já informamos anteriormente, a Modalidade é constituída pela Modalização e pela Modulação, que estão relacionadas a proposições e propostas, respectivamente. As cinco notícias analisadas

apresentam ocorrências de ambos os tipos, no entanto, percebemos uma maior incidência de marcadores indicativos de Modalização, como é possível observar no quadro 03 a seguir:

QUADRO 3 – Ocorrências de Modalidade no *corpus*

MODALIDADE	REALIZAÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL	LOCALIZAÇÃO
MODALIZAÇÃO	Nunca	N1
	Teria sofrido	N2
	Ainda	N2
	Deve	N4
	Pode	N4
	Sempre	N5
Subtotal Modalização	6 ocorrências	
MODULAÇÃO	Pretendia	N3
	Deve	N4
Subtotal Modulação	2 ocorrências	

Fonte: elaborado pelos autores

Dentre as ocorrências que marcam Modalização, a Amostra 01, retrata o uso do adjunto modal *nunca*, indicativo de Modalização de certeza alta, como podemos observar:

Amostra 01: [N1] *“Vieram avisar pra filha dela o que tinha acontecido, e eu estava sentada na porta da minha casa. A filha dela pediu para ir lá e eu fui pra identificar. **Nunca** vai sair da minha cabeça essa imagem. Tento ficar com as imagens boas dela mas essa não sai”, comentou a amiga.*

Nessa passagem, o adjunto destacado é marcador de usualidade e demonstra a certeza pessoal da testemunha de jamais esquecer a forma como o corpo da amiga, vítima de feminicídio, foi encontrado. O texto da Amostra 01, assim como o título dessa notícia - “Mulher é morta com golpes de machado pelo próprio companheiro no ES”- , funcionam como estratégias argumentativas utilizadas pela mídia para enfatizar a forma brutal como a vítima Ana Cristina Neves de

Medeiros foi assassinada. Tal abordagem nos conduz a refletir sobre as verdadeiras intenções da mídia ao noticiar esses crimes: além de informar, esses portais buscam sensibilizar o leitor sobre a gravidade da violência de gênero no país, ou apenas atraí-los pela curiosidade mórbida?

O adjunto *sempre* também é marcador de usualidade e foi utilizado no texto para trazer informações sobre a vida amorosa da vítima, como consta na Amostra 02:

Amostra 02: [N5] “Eles sempre foram assim de brigar, de cair na porrada, os dois. Esse moleque já foi bandido, aí ele saiu, ficou um tempo rodando no mototáxi”, disse um morador.

Na Amostra 02, o jornalista faz uso da voz de terceiros para evidenciar o caráter conturbado do relacionamento. A escolha de reproduzir esse trecho específico da fala da testemunha pode ter sido feita no intuito de corroborar com a justificativa para o crime apresentada no corpo da notícia: uma discussão entre o casal. Primeiro, o jornalista informa que, durante uma discussão, a vítima foi esfaqueada. Depois, ele evidencia a rotina de brigas que conduziu ao triste desfecho.

Esses excertos revelam uma prática perigosa, embora comum em notícias sobre crimes: a apresentação de uma motivação. A problemática reside na normalização da ideia de que discussões, ciúmes ou o término de um relacionamento possam ser usados como justificativas para um assassinato. Declarações como essas são potencialmente problemáticas, pois muitos homens podem se sentir representados por essas narrativas, percebendo esses crimes como respostas compreensíveis ou inevitáveis para suas inseguranças.

Assim sendo, o uso do advérbio *sempre*, na Amostra 02, indica a constância de um comportamento ao longo do tempo, reforça a ideia de que o tipo de conflito entre os dois personagens não é um fato isolado, mas um padrão de comportamento contínuo e habitual.

Logo, tal uso caracteriza os sujeitos como pessoas marcadas por atitudes agressivas recorrentes. Dessa forma, o termo modalizador contribui para a construção de uma imagem negativa e reiterada dos envolvidos, sustentando o discurso como algo legitimado por sua repetição no tempo.

Além dos adjuntos e advérbios, a escolha das formas verbais também é um recurso de modalização que demonstra a posição do falante em relação ao que é dito. Nas notícias, por exemplo, o uso de verbos no futuro do pretérito indica hipótese ou possibilidade. Vejamos:

*Amostra 03: [N02] Ainda segundo a corporação, Sandra Regina Mercadante **teria sofrido** 10 facadas pelo corpo, incluindo peito e pescoço. O corpo foi encontrado pela irmã, que acionou a Guarda.*

O uso da expressão *teria sofrido* atenua a certeza das informações apresentadas - neste caso, a quantidade de facadas mencionadas -, já que esses detalhes ainda precisam ser confirmados posteriormente pelo laudo cadavérico. Essa estratégia é bastante utilizada em notícias para marcar a imparcialidade, resguardando, assim, o jornal e o jornalista por meio da omissão de afirmações categóricas, cujos dados ainda não foram devidamente verificados.

Apesar de não confirmar com precisão a informação, a notícia destaca a brutalidade do crime de feminicídio, tendo em vista que menciona a quantidade de facadas (dez) e os locais onde a vítima foi atingida (peito e pescoço). O jornalista optou por não mencionar a idade da vítima, sua formação ou qual profissão ela exercia, mas destacou a forma violenta como ela foi assassinada. Embora essas escolhas despertem a atenção dos leitores para a gravidade dos crimes de feminicídio, elas também ampliam a carga dramática da notícia e reforçam a espetacularização da violência por parte da mídia.

Os verbos modais também são recursos modalizadores na medida em que indicam o grau de comprometimento do leitor com o seu dizer. A seguir, apresentamos exemplos de sua ocorrência no *corpus*:

*Amostra 04: [N4] Após o crime, Albertini fugiu da residência levando o dinheiro do seguro-desemprego da vítima e seu celular. O Departamento de Feminicídio informou que **deve** solicitar a prisão do suspeito.*

*Amostra 05: [N4] “Não há segurança para a mulher que vive em um relacionamento abusivo. Ela **deve** procurar o quanto antes a delegacia mais próxima para denunciar as violências sofridas e solicitar medida protetiva de urgência. A partir da intervenção estatal, essa violência **pode** ser interrompida e conseguimos evitar novos feminicídios”, concluiu a delegada Wanda Moura.*

Na Amostra 04, *deve* é indicativo de uma modalização média, pois expressa uma expectativa ou possibilidade de prisão de Albertini, tendo em vista que ele é o principal suspeito do crime. Não há, contudo, uma garantia total de que essa prisão seja de fato efetuada, já que as investigações ainda estão em andamento e eventuais descobertas podem gerar novos desdobramentos.

O verbo modal *pode*, na Amostra 05, indica a possibilidade de se evitar feminicídios a partir da intervenção estatal. Embora sua ocorrência denote uma modalização baixa, já que a delegada não garante que a violência será automaticamente interrompida com as denúncias, essa passagem é importante devido ao seu caráter de alerta, podendo ajudar vítimas e seus familiares a identificarem relacionamentos abusivos e situações de vulnerabilidade.

No que diz respeito à Modulação, encontramos apenas duas ocorrências, que podem ser observadas nas Amostras 05 e 06 a seguir:

*Amostra 05: [N4] “Não há segurança para a mulher que vive em um relacionamento abusivo. Ela **deve** procurar o quanto antes a delegacia mais próxima para denunciar as violências sofridas e solicitar medida protetiva de urgência. A partir da intervenção estatal, essa violência **pode** ser interrompida e conseguimos evitar novos feminicídios”, concluiu a delegada Wanda Moura.*

Amostra 06: [N3] Ele foi encontrado na rodoviária da cidade goiana e pretendia fugir para o Piauí, segundo a polícia.

Na Amostra 05, a delegada faz uma forte sugestão para todas as mulheres que são vítimas de violência doméstica: procurar uma delegacia o quanto antes. Nesse caso, o verbo modulador *deve* expressa uma recomendação, indicando a necessidade, ou urgência, de que a mulher em situação de violência procure a delegacia. Nesse contexto, *deve* funciona como um imperativo atenuado, típico de discursos institucionais, especialmente em falas de autoridades como a delegada, que busca orientar a conduta da vítima de forma assertiva, porém respeitosa, destacando a importância da intervenção estatal para interromper o ciclo de violência e prevenir feminicídios.

Na Amostra 06, o uso da forma verbal *pretendia* está no pretérito imperfeito e indica o desejo do suspeito de fugir para o Piauí, que acaba não se concretizando, já que ele foi encontrado ainda na rodoviária. A escolha desse verbo modulador, portanto, expressa uma ação inacabada, mostrando que a fuga era apenas uma intenção, frustrada pela intervenção da polícia.

Dessa forma, observa-se que a Modulação, nas duas Amostras analisadas, cumpre papéis distintos, mas igualmente relevantes na construção do sentido dos enunciados. Enquanto na Amostra 05 a forma verbal *deve* atua como estratégia de orientação e aconselhamento, na Amostra 06 o verbo *pretendia* revela uma intenção frustrada, acrescentando nuances à narrativa dos fatos. Assim, a análise dos verbos modais contribui para compreender como diferentes formas de Modulação influenciam a interpretação dos textos.

CONCLUSÃO

A análise realizada mostrou que, nas notícias selecionadas, a Modalidade ocorreu com mais frequência através de estratégias de

Modalização. A predominância dos recursos modalizadores é reflexo da necessidade de manter um equilíbrio entre a função de informar e a preservação da imparcialidade jornalística. Ainda assim, a escolha desses recursos também revela a ocorrência de práticas midiáticas que podem contribuir para a espetacularização da violência. Embora menos recorrente, a Modulação também teve papel relevante ao expressar conselhos e recomendações direcionadas às vítimas. Nesse sentido, podemos afirmar que a Modalidade atua na construção da credibilidade da informação e na maneira como os crimes são percebidos pelo público.

REFERÊNCIAS

- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- FUZER, Cristiane; GONÇALVES, Andriele Bairros. Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva sistêmico-funcional. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 16, p. 27–47, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14784>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.
- INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Imprensa e direitos das mulheres: papel social e desafios da cobertura sobre feminicídio e violência sexual**. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2019.
- NASCIMENTO, Fábio Santiago. Modalização como fenômeno discursivo em notícias de popularização da ciência. **Revista Investigações**, Recife, v. 23, n. 2, p. 65–98, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1401/1062>. Acesso em: 24 abr. 2025.
- RODRIGUES, Maria de Fátima Garrido; LOIOLA, Rachel Ferreira. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção interpessoal. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Ana Maria Tenuta (Org.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 63-73.

