

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**VALTER ZOTTO DE ANDRADE**

**RESUMO DE ARTIGO ACADÊMICO: um estudo sobre organização  
retórica e sequências textuais**

**DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**SÃO PAULO  
2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**VALTER ZOTTO DE ANDRADE**

**RESUMO DE ARTIGO ACADÊMICO: um estudo sobre organização  
retórica e sequências textuais**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

**SÃO PAULO  
2017**

**Banca Examinadora:**

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, por ter me orientado nesta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos por ter sido firme e competente durante nosso convívio, favorecendo o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Às Professoras Doutoras Vanda Maria da Silva Elias, Maria das Graças Soares Rodrigues e Regina Célia Pagliuchi da Silveira, pelas essenciais contribuições no Exame de Qualificação, visando ao aprimoramento do trabalho realizado.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa com os quais convivi, pelos momentos de reflexão proporcionados ao longo das aulas.

À Lourdes, secretária do Programa, por sua especial ajuda em todos os momentos necessários.

À Andréa Pisan, pela cuidadosa revisão feita no texto e por ter me proporcionado crescimento na escrita acadêmica.

Aos meus alunos de Letras das Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, pela participação nos momentos iniciais desta pesquisa.

À minha afilhada Elaine, pelo apoio constante ao longo do processo do doutorado.

À minha filha Bárbara, por sua competente ajuda na elaboração dos inúmeros quadros presentes nesta tese.

À Mirce, minha esposa, e ao meu filho Rafael, pelo companheirismo incondicional ao longo desta caminhada.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio constante durante toda a realização do curso.

À Capes, pelo financiamento concedido para a realização deste estudo.

## RESUMO

Esta tese se insere na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem como tema a organização retórica e as sequências textuais presentes em textos do gênero resumo de artigo acadêmico. Nossa hipótese é que as unidades retóricas do gênero em estudo são compostas predominantemente pelas sequências narrativa e descritiva. Orientados por essa proposição, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais sequências textuais são predominantes nas unidades retóricas de resumos de artigo acadêmico? Temos como objetivo geral refletir sobre a organização retórica do resumo do gênero artigo acadêmico e sobre as sequências textuais que o compõem. Para alcançarmos esse objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: 1º) verificar a organização retórica que ocorre em resumos de artigos acadêmicos selecionados de três revistas especializadas na área de Letras; 2º) identificar e analisar as sequências textuais presentes nos resumos que compõem o *corpus*; 3º) relacionar as duas abordagens, de modo a caracterizar as sequências textuais predominantes nas unidades retóricas que compõem o *corpus* analisado. O aporte teórico que embasa o estudo é constituído principalmente pelos pressupostos da sociorretórica (BIASI-RODRIGUES, 1998; SWALES, 1990, 2009; BHATIA, 1993, 2001; MILLER, 2012; BAZERMAN, 2011), da Linguística Textual e da Análise Textual dos Discursos (MARQUESI, 2004, 2016; BONINI, 2005; HERRERO CECILIA, 2006; PASSEGGI et al., 2010; ADAM, 2009, 2011; SILVA, 2012). O *corpus* é composto por 30 resumos de artigos acadêmicos da área de Letras, dos quais selecionamos 11, cuja análise apresentamos a título de exemplificação. Estabelecemos como categorias de análise as unidades retóricas, a estrutura do artigo e as sequências textuais. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é descritiva, de abordagem qualitativa e de base interpretativa. Os resultados obtidos demonstram predominância das sequências narrativa e descritiva nas unidades retóricas presentes no gênero analisado.

**Palavras-chave:** Resumo de artigo acadêmico. Unidades retóricas. Sequências textuais.

## ABSTRACT

This thesis is situated in the Reading, Writing and Portuguese Language Teaching research line of the Program of Postgraduate Studies in Portuguese Language at the Catholic University of São Paulo (PUCSP) and its main subject is the rhetorical organization and the textual sequences of the academic article abstract genre. This study starts from the hypothesis that the rhetorical units of the genre under study are primarily constructed by narrative and descriptive sequences. Guided by this assumption, we defined the following research question: What textual sequences are predominant in the rhetorical units of an academic paper abstract? The general objective of this investigation is reflecting on the compositional structure of the academic paper abstract and the textual sequences which compose it. In order to achieve this general objective, the following specific goals were defined: 1<sup>o</sup>) describe the rhetorical organization of abstracts from academic papers selected from three journals specialized in Language; 2<sup>o</sup>) identify and analyze the textual sequences present in the abstracts which compose the corpus; 3<sup>o</sup>) relate the two approaches in order to identify which textual sequences are predominant in the rhetorical units composing the analyzed corpus. The theoretical foundation wherein this study is based on is comprised mostly by the assumptions of socio-rhetorical (BIASI-RODRIGES, 1998; SWALES, 1990, 2009; BHATIA, 1993, 2001; MILLER, 2012; BAZERMAN, 2011), Text Linguistics and Discourse Text Analysis (MARQUESI, 2004, 2016; BONINI, 2005; HERRERO CECILIA, 2006; PASSEGGI et al., 2010; ADAM, 2009, 2011; SILVA, 2012). The *corpus* is comprised by 30 academic paper abstracts from the Language field, of which we selected 11, whose analysis we present for exemplification purposes. We established as categories for analysis the rhetorical units, academic paper structure and textual sequences. From a methodology perspective, this research is descriptive, of a qualitative approach and interpretative basis. The obtained results show the predominance of narrative and descriptive sequences in the rhetorical units presented in the analyzed abstracts.

**Keywords:** Academic article abstract, Rhetorical units, Textual sequences.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A Linguística Textual no campo da análise dos discursos.....	77
Figura 2	Níveis ou planos da análise de discurso e níveis da análise textual.....	78
Figura 3	Operações de segmentação e de ligação.....	80
Figura 4	Categorias do descritivo.....	89
Figura 5	Tipos de predicação.....	90
Figura 6	Sistematização da regra de hierarquização.....	91
Figura 7	Organização do descritivo.....	92
Figura 8	Confluência das abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011).....	93
Figura 9	Estrutura da sequência narrativa.....	94
Figura 10	Estrutura narrativa reelaborada por Adam (2011).....	96
Figura 11	Estrutura de base da sequência textual argumentativa.....	97
Figura 12	Estrutura prototípica da sequência textual argumentativa.....	97
Figura 13	Estrutura da sequência explicativa.....	99
Figura 14	Elementos da sequência explicativa.....	100
Figura 15	Estrutura sequencial-composicional.....	106

## LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

Gráfico 1	Opinião de alunos de Letras em relação à elaboração de resumo de artigo acadêmico.....	21
Quadro 1	Modelo CARS.....	52
Quadro 2	Organização retórica de resumos de dissertação de mestrado.....	56
Quadro 3	Modelos de organização retórica de resumos acadêmicos.....	58
Quadro 4	Unidades retóricas relacionadas às sequências textuais.....	165

## SUMÁRIO

<b>Considerações iniciais.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 – Contextualização da pesquisa e constituição do <i>corpus</i>.....</b>	<b>14</b>
1.1 Contextualização da pesquisa.....	14
1.1.1 O gênero resumo de artigo acadêmico.....	15
1.1.2 Escrever no contexto acadêmico.....	20
1.2 Constituição do <i>corpus</i> .....	26
<b>Capítulo 2 – Os gêneros textuais.....</b>	<b>34</b>
2.1 O estudo de gêneros – aspectos históricos.....	34
2.2 Bakhtin: bases teóricas para o estudo de gêneros.....	37
2.3 Estudos atuais sobre gêneros.....	41
2.3.1 Miller: gênero como ação social.....	44
2.3.2 Swales: gêneros e organização retórica.....	46
2.3.2.1 O modelo CARS.....	52
2.3.3 Adaptações do modelo CARS para o gênero resumo acadêmico..	55
2.3.4 O modelo de Biasi-Rodrigues: unidades e subunidades retóricas..	62
<b>Capítulo 3 – Da Linguística Textual à Análise Textual dos Discursos.....</b>	<b>69</b>
3.1 A linguística textual em diferentes momentos.....	69
3.2 A Análise Textual dos Discursos.....	75
3.3 Níveis da Análise Textual dos Discursos.....	78
3.3.1 Os segmentos que compõem um texto .....	81
3.3.2 A sequência textual descritiva.....	86
3.3.3 A sequência textual narrativa.....	93
3.3.4 A sequência textual argumentativa.....	96
3.3.5 A sequência textual explicativa.....	98
3.3.6 A heterogeneidade sequencial .....	100
3.3.7 O plano de texto.....	102

<b>Capítulo 4 – Unidades retóricas e sequências textuais em resumo de artigo acadêmico: uma proposta de análise.....</b>	<b>107</b>
4.1 Procedimentos de análise.....	107
4.2 Categorias de análise.....	109
4.3 Análise do <i>corpus</i> .....	110
<b>Considerações finais.....</b>	<b>164</b>
<b>Referências.....</b>	<b>175</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>185</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese está inserida na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema a organização retórica e as sequências textuais presentes em textos do gênero resumo acadêmico.

Os estudos aqui registrados orientam-se por uma perspectiva segundo a qual se atribui dinamismo à linguagem. Koch (1995) contribui para explicitar essa perspectiva. Para essa estudiosa, trata-se de encarar a linguagem

[...] como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1995, p. 9-10).

As reflexões de Koch (1995), especialmente pelo acentuado uso da palavra *ação* relacionada à linguagem, levam-nos a uma das linhas teóricas que nos orientaram nesta investigação: a abordagem sociorretórica relacionada aos estudos de gêneros, em que se inscrevem autores como Miller (2012), Swales (1990; 2009), Bhatia (2001) e Bazerman (2011). Assim como esse grupo de estudiosos, defendemos que a análise de gêneros textuais deve ir além dos aspectos formais que os constituem. Os gêneros, a nosso ver, são construtos dinâmicos que representam formas de ação.

Além da abordagem sociorretórica, norteamos-nos pelos estudos de Jean-Michel Adam no que se refere à Análise Textual dos Discursos, especialmente os pressupostos teóricos relacionados às sequências textuais. Concordamos com Adam (2009), quando afirma que o texto é uma estrutura hierárquica complexa que compreende  $n$  sequências, que podem ser do mesmo tipo ou de tipos diferentes.

Por meio deste estudo, alinhado às concepções que serão apresentadas nos capítulos teóricos, buscamos responder à seguinte pergunta: Quais sequências textuais são predominantes nas unidades retóricas de resumos de artigo acadêmico? Nossa hipótese é que as unidades retóricas do gênero são constituídas, predominantemente, pelas sequências narrativa e descritiva. Tal hipótese advém do

fato de que, em uma primeira leitura de diversos resumos de artigos acadêmicos da área de Letras, em que nos orientamos pelos pressupostos teóricos de Adam (2011) a respeito das sequências textuais, notamos a presença mais acentuada dessas duas sequências, em comparação às sequências explicativa e argumentativa.

Tendo em vista a verificação dessa hipótese, elegemos como *corpus* 30 resumos de artigos acadêmicos da área de Letras, elaborados ao longo de 10 anos, entre 2005 e 2014. Entre esses textos, selecionamos 11 para serem apresentados nesta tese, a título de exemplificação. De modo a respondermos à pergunta de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral *refletir sobre a organização retórica do resumo do gênero artigo acadêmico e sobre as sequências textuais que o compõem*. Para atingirmos o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: 1º) verificar a organização retórica que ocorre em resumos de artigos acadêmicos selecionados de três revistas especializadas na área de Letras; 2º) identificar e analisar as sequências textuais presentes nos resumos que compõem o *corpus*; 3º) relacionar as duas abordagens, de modo a caracterizar as sequências textuais predominantes nas unidades retóricas que compõem o *corpus* analisado.

Para o cumprimento de nossos objetivos, fundamentamo-nos em autores da área da sociorretórica, como Biasi-Rodrigues (1998), Swales (1990; 2009), Bhatia (2001), Miller (2012) e Bazerman (2011); da Linguística Textual, como Marquesi (2004; 2016), Marquesi e Silveira (2015), Bonini (2005), Herrero Cecilia (2006), Passeggi et al. (2010), Adam (2011), Marcuschi (2012) e Silva (2012). A fim de ampliarmos nossas reflexões, buscamos o aporte teórico dos estudos de Bakhtin (2003 [1979]), Koch (2004), Bentes (2005), Fávero e Koch (2008 [1983]), Fiorin (2008), Adam (2009) e Marcuschi (2008; 2005; 2011).

A escolha do tema desta investigação advém de nossa experiência como professor de língua portuguesa no ensino superior, em Curitiba (PR), em que observamos dificuldades quanto à compreensão do gênero ora analisado. Além da inexperiência dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação em relação à escrita acadêmica, outro aspecto importante deve ser destacado: de um lado, há os manuais de metodologia que normatizam a escrita do gênero quanto ao seu conteúdo e forma; de outro, os inúmeros exemplares do gênero, que, em maior ou menor proporção, não estão de acordo com essas orientações. De acordo com a NBR 6028-2003, por exemplo, o “resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os

resultados e as conclusões do documento” (p. 2), contudo, um exame mais detalhado de resumos presentes em periódicos da área de Letras evidencia, por vezes, certa distância entre o que orienta o documento e as partes que efetivamente compõem os textos. Esse “descompasso” contribui para que a compreensão do gênero se torne ainda mais difícil para os graduandos, o que requer maior atenção dos professores no ensino desse gênero.

Nesse sentido, entendemos ser importante o estudo que aqui desenvolvemos, pois ele contribui para o preenchimento de uma lacuna no que se refere a discussões teóricas sobre a composição de textos do gênero resumo de artigo acadêmico, as quais podem abrir caminhos para práticas de ensino do gênero em cursos de graduação.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, além das Considerações Iniciais, das Considerações Finais e das Referências.

No primeiro capítulo, *Contextualização da pesquisa e constituição do corpus*, apresentamos um panorama acerca dos gêneros textuais produzidos no contexto acadêmico, em especial o resumo de artigos de pesquisa, foco de nossa investigação. Além disso, apresentamos algumas das características do discurso acadêmico, as quais nos auxiliam a compreender a composição textual do gênero em estudo. Por fim, apresentamos a constituição do *corpus*.

No segundo capítulo, *Os gêneros textuais*, apresentamos aspectos históricos relacionados ao estudo dos gêneros, de forma a evidenciar as variadas abordagens de gênero adotadas ao longo do tempo até culminarem na Nova Retórica, campo de estudo que abriga a concepção sociorretórica de gêneros que adotamos nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, *Da Linguística Textual à Análise Textual dos Discursos*, explicitamos os conceitos desenvolvidos no âmbito da Linguística Textual e os pressupostos teóricos que embasam a Análise Textual dos Discursos (ATD), os quais fundamentam a análise que empreendemos ao longo deste estudo.

No quarto e último capítulo, *Unidades retóricas e sequências textuais em resumo de artigo acadêmico: uma proposta de análise*, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise que orientam o exame da estrutura composicional relacionada às sequências textuais e às unidades retóricas dos textos selecionados.

## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS***

Neste capítulo, em um primeiro momento, a fim de contextualizar nossa pesquisa, tratamos brevemente do aporte teórico em que nos fundamentamos, notadamente a abordagem da sociorretórica e da Análise Textual dos Discursos<sup>1</sup>.

Na sequência, de modo a buscarmos um entendimento mais amplo do gênero resumo de artigo acadêmico, valemo-nos de estudos na área de metodologia científica (LAKATOS; MARCONI, 2012; BRASILEIRO, 2013; LEITE, 2006; SEVERINO, 2002), bem como de estudos que consideram o gênero do ponto de vista de sua funcionalidade (MATENCIO, 2002; TEBEROSKY, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996).

Por fim, discorreremos sobre a constituição do *corpus* desta investigação.

### **1.1 Contextualização da pesquisa**

Diversos trabalhos na área da sociorretórica têm se voltado à descrição e à análise da organização retórica de gêneros acadêmicos. Santos (1995), em sua dissertação de mestrado, descreve a organização retórica dos artigos de pesquisa em inglês; Motta-Roth e Hendges (1996) propõem uma análise da organização retórica de resumos de artigos de pesquisa das áreas de economia, linguística e química; Biasi-Rodrigues (2009) analisa o gênero resumo de dissertações de mestrado quanto à seleção e distribuição das informações no texto resumido, trabalho esse que abre possibilidades para análise de resumos de outros gêneros acadêmico-científicos, como teses, artigos de pesquisa e comunicações.

Ainda no campo da sociorretórica, Araújo (2009) e Bezerra (2009) dedicam-se à compreensão do gênero resenha acadêmica, um avanço nos estudos de textos acadêmicos, tanto no que diz respeito a sua escrita por parte de autores proficientes ou não, quanto no que diz respeito a sua composição.

---

<sup>1</sup> Nos capítulos 2 e 3 procedemos à apresentação detalhada das bases teóricas que nos orientam nesta investigação.

Na área da Análise Textual dos Discursos, Cabral (2013; 2015), Marquesi (2013) e Marquesi e Cabral (2014) demonstram possibilidades de aplicação de conceitos advindos da ATD, como plano de texto e sequências textuais, para melhorar a qualidade da escrita de graduandos ou para favorecer a interação entre professores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Sousa (2004), por sua vez, dedica-se a descrever a organização textual argumentativa em editoriais de jornais produzidos na imprensa brasileira. Para essa tarefa, analisa as unidades retóricas presentes no gênero, bem como as sequências textuais que o compõem. Ao longo de sua investigação, estabelece relações entre as macroproposições argumentativas e as unidades retóricas, o que a leva a um padrão do gênero. A autora contribui significativamente para o avanço na área de análise de gêneros textuais, pois, além de propor um diálogo entre duas abordagens teóricas distintas, abre caminhos para novas perspectivas no estudo de gêneros acadêmicos.

De nossa parte, a opção por examinar textos do gênero resumo de artigo acadêmico, motivada pela leitura dos trabalhos citados e por nossa atuação como professor de língua portuguesa no ensino superior, justifica-se pelas seguintes razões: 1) o resumo de artigo acadêmico, embora seja muito comum no contexto do ensino superior, é um gênero pouco compreendido pelos estudantes; 2) há poucas publicações dedicadas especificamente ao estudo da estrutura composicional desse gênero; 3) os manuais de metodologia privilegiam aspectos formais do resumo em detrimento de sua funcionalidade e características mais específicas; 4) as reflexões advindas do exame de textos do gênero resumo de artigos de pesquisa podem impulsionar o estudo de outros gêneros acadêmicos e contribuir para seu ensino e aprendizagem. Na próxima seção, apresentamos algumas características do gênero em estudo.

### **1.1.1 O gênero resumo de artigo acadêmico**

Leite (2006) registra que, no resumo de artigo acadêmico, ocorre a sumarização da informação contida no texto desenvolvido, que é o artigo propriamente dito. No que se refere a seu caráter formal, o resumo deve vir em um

único parágrafo. Severino (2002) orienta que não devem constar nele opiniões, observações avaliativas ou explicações, ou seja, o texto do resumo deve ser objetivo. Dependendo do tipo de publicação, haverá, ainda, restrições em relação a tipo e tamanho de letra, espaçamento entrelinhas e margens.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio de sua norma NBR 6028-2003, também oferece orientações acerca das características a serem levadas em consideração na escrita de resumos de artigos acadêmicos:

**- Aspectos linguísticos:**

“O resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos” (p. 2);

“A primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, deve-se indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação, etc.)” (p. 2);

“Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular” (p. 2).

**- Extensão:**

“devem ter [...] de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos” (p. 2).

**- Função:**

“O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento” (p. 2).

Essas mesmas orientações são retomadas em alguns manuais, como *Metodologia científica* (LAKATOS; MARCONI, 2012) e *Manual de textos acadêmicos e científicos* (BRASILEIRO, 2013), os quais tratam dos tipos de resumo de maneira sistematizada.

Lakatos e Marconi (2012) registram a existência de três tipos de resumo<sup>2</sup>: indicativo ou descritivo, informativo ou analítico e crítico. Sobre o primeiro, as autoras observam que nele se faz referência às partes mais importantes do texto por meio de frases curtas. Cada frase corresponde a uma parte importante da obra. Não se trata de simples enumeração do sumário ou índice do trabalho e não dispensa a

---

<sup>2</sup> Na NBR 6028-2003 também temos três classificações para os resumos, a saber: resumo crítico, resumo indicativo e resumo informativo.

leitura do texto completo, uma vez que apenas descreve sua natureza, forma e propósito.

Já o resumo informativo deve conter as principais informações apresentadas no texto completo, de forma a oferecer ao leitor uma visão geral do que será abordado. Esse tipo de resumo serve para comunicar o conteúdo e as principais ideias do autor, com destaque para objetivos e assunto, métodos e técnicas, resultados e conclusões. Ao final do resumo, indicam-se as palavras-chave do texto.

No caso do resumo crítico, as autoras destacam que nele o autor formula um julgamento sobre o trabalho, considerando-se os aspectos metodológicos, o conteúdo, o desenvolvimento da lógica da demonstração e a técnica da apresentação das ideias principais.

Posteriormente, ao apresentar orientações sobre a estrutura do artigo científico, Lakatos e Marconi (2012) referem-se ao resumo utilizando o termo *sinopse*, definida por elas como um resumo

[...] analítico do trabalho redigido pelo próprio autor ou editor e publicado ao mesmo tempo em que o trabalho. Pode ser colocado entre o título e o texto ou ao final da publicação. Deve ser escrito em português, inglês ou outra língua de difusão nacional (LAKATOS; MARCONI, 2012, p. 82).

Brasileiro (2013) utiliza o termo resumo homotópico para se referir a resumos relacionados a diversos gêneros acadêmicos, entre eles o resumo de artigo acadêmico. A autora explica que esse resumo, informativo,

[...] compõe a parte pré-textual de trabalhos científicos como: artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses, revelando a sua essência. Esse texto cumpre as funções de divulgar a pesquisa realizada e de facilitar a seleção bibliográfica de outros pesquisadores do mesmo tema (BRASILEIRO, 2013, p. 159).

O resumo homotópico, por sua vez, deve ter os seguintes elementos:

- a) no alto da página, escreve-se a palavra RESUMO, centralizada, em caixa alta, negrito, com fonte 12;
- b) digita-se o texto, com as duas margens justificadas. Em caso de artigo científico, utiliza-se entrelinha 10;
- c) registra-se até cinco palavras ou expressões que melhor traduzem o assunto do texto, separadas por ponto, finalizadas por ponto e iniciadas com letras maiúsculas (BRASILEIRO, 2013, p. 159).

De uma perspectiva normativa, a caracterização formal do resumo de artigo acadêmico tem relevância para o conhecimento do gênero. Contudo, a nosso ver, as orientações constantes nos manuais de metodologia, via de regra, não são suficientes para a efetiva apropriação do gênero, uma vez que não abarcam aspectos como, por exemplo, a ação social que desempenha no meio em que circula, a comunidade discursiva e o propósito comunicativo a ele relacionados.

Acreditamos que os estudos de gênero, em particular os desenvolvidos na corrente da sociorretórica, podem propiciar a compreensão do gênero em tela, pois tratam de elementos que dizem respeito não apenas à forma, mas também ao contexto, à comunidade discursiva e ao propósito comunicativo próprios dele.

Nessa direção, Matencio (2002) reflete sobre o ensino do gênero resumo no contexto da universidade. Em sua abordagem, que inclui vários tipos de resumo, destaca que a atividade de resumir implica retextualização, ou seja, a produção de um novo texto a partir de um texto-base, e que a elaboração desse gênero é orientada pelos propósitos específicos de cada autor.

A autora observa que

[...] nas práticas acadêmicas de produção de um resumo podem-se encontrar aqueles resumos que, integrados a um texto acadêmico (ao artigo, à dissertação ou à tese), têm a função central de descrever o modo de realização do trabalho acadêmico e não necessariamente sua estrutura. Novamente, nesse caso, a noção do que seja principal está diretamente subordinada aos propósitos da retextualização específica. São exemplos desse tipo de resumo os *résumés* ou *abstracts* de trabalho científico (MATENCIO, 2002, p. 116).

Silva e Mata (2002) relacionam os tipos de resumo produzidos no meio acadêmico. Entre eles, destacam o *abstract*, cuja função é “apresentar, de forma breve, informações de cunho teórico e metodológico, sobre o objeto em discussão no texto-fonte (artigo, tese, dissertação)” (SILVA; MATA, 2002, p. 127). De acordo com a abordagem das autoras, o *abstract* situa-se

[...] no interior de outro gênero (artigo, tese, dissertação), na medida em que precede o texto principal. Afigura-se, na organização geral do artigo e da tese, como um texto apresentador do objetivo do trabalho, abordagem teórico-metodológica adotada. Do ponto de vista semântico, o resumo deve oferecer pistas suficientes de modo que o leitor tenha conhecimento do que a tese ou o artigo investigam (SILVA; MATA, 2002, p. 125).

Motta-Roth e Hendges (1996), por sua vez, salientam que o resumo tem um caráter encapsulador da essência do artigo, o que permite aos leitores acesso mais rápido ao conteúdo do texto. O resumo, segundo as autoras, tem a função de persuadir o leitor para que faça a leitura do texto integral. Quanto às suas características linguísticas, temos a ocorrência de verbos no pretérito composto e presente do indicativo, terceira pessoa do singular e utilização da voz passiva; sentenças declarativas, sem abreviações, jargões ou símbolos e, por fim, linguagem econômica, com sentenças simples, em que se evitam redundâncias, ilustrações e detalhes.

Teberosky (2010), ao refletir sobre os recursos gráficos e linguísticos que delimitam o texto acadêmico, tece algumas considerações a respeito do resumo. Para a autora, esse gênero

[...] apresenta o mesmo conteúdo proposicional que o texto, isto é, repete a função ideacional de representação da experiência do autor. Isso demonstra uma certa independência do conteúdo proposicional, que pode ser resumido, assim como reescrito ou parafraseado. Do ponto de vista gráfico, o resumo ocupa uma parte do começo e costuma ter uma tipografia cursiva, uma centralização ou um tamanho que o diferencia do resto do texto (TEBEROSKY, 2010, p. 28, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Silveira (2012) também contribui para a caracterização do resumo e sua compreensão. Segundo a pesquisadora, no discurso científico, o título, o resumo (*abstract*) e as palavras-chave são categorias que, juntas, compõem uma categoria mais ampla que as abrange: a categoria textual texto reduzido, que, por sua vez, é introdutória e seguida do texto expandido, em artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado.

Especificamente sobre a categoria resumo, a autora acrescenta que ela reúne palavras que expressam os sentidos mais globais que o autor do texto pretende que seu leitor construa no processamento da informação lida. Silveira (2012) nos lembra de que o autor do resumo, com o objetivo de orientar o leitor, seleciona do texto as categorias que considera mais importantes.

---

<sup>3</sup> Texto original: “[...] presenta el mismo contenido proposicional que el texto, es decir, repite la función ideacional de representación de la experiencia del autor. Esto demuestra una cierta independencia del contenido proposicional, que puede ser resumido, así como reescrito o parafraseado. Desde el punto de vista gráfico, el resumen ocupa una parte al comienzo y suele tener una tipografía cursiva, un centrado o un tamaño que lo diferencia del resto del texto”.

Com base nos estudos que apresentamos, podemos relacionar algumas das principais características do resumo acadêmico, a título de sistematização:

- apresenta linguagem específica e concisa;
- tem extensão limitada e formato próprio;
- costuma ter uma tipografia cursiva, ou tamanho que o diferencia do resto do texto;
- figura comumente no início dos artigos, mas pode vir no final da publicação;
- tem como função principal descrever as partes do trabalho acadêmico;
- encapsula a essência do artigo;
- tem natureza persuasiva quanto à leitura do texto integral.

A apresentação das características do gênero resumo de artigo acadêmico, seja do ponto de vista normativo, seja do ponto de vista de sua funcionalidade, concorre para que possamos estabelecer uma base de conhecimento mais consistente acerca do gênero. Na próxima seção, tratamos das características da escrita acadêmica, evidenciando as dificuldades que os estudantes universitários enfrentam ao elaborá-la.

### **1.1.2 Escrever no contexto acadêmico**

De modo geral, os estudantes universitários, no início ou no final da graduação, têm demonstrado pouco domínio em relação à escrita de textos pertencentes à esfera acadêmica. A nosso ver, há um descompasso entre as expectativas dos professores quanto à qualidade da escrita acadêmica dos alunos e as reais habilidades dos graduandos na redação de tais gêneros.

Podemos confirmar essa constatação por meio do gráfico apresentado a seguir, cujos dados são resultado de um questionário aplicado a 28 alunos do 1º ano

do curso de Letras e a 33 alunos do último ano do mesmo curso, em uma instituição de ensino superior de Curitiba (PR).<sup>4</sup>

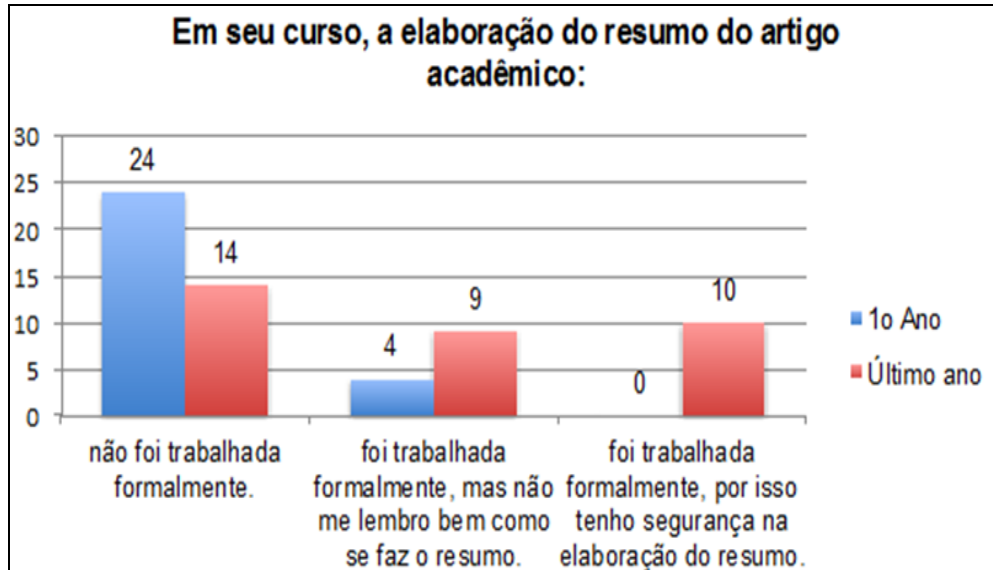


Gráfico 1 – Opinião de alunos de Letras em relação à elaboração de resumo de artigo acadêmico.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar, para 24 alunos do 1º ano e para 14 do último ano, o resumo de artigo acadêmico foi trabalhado formalmente; 4 alunos do 1º ano e 9 do último registraram que, embora o resumo tenha sido trabalhado, não lembravam como elaborar um. Entre um total de 61 respondentes, apenas 10 alunos do último ano registraram ter segurança quanto à escrita de resumos.

A nosso ver, as respostas dadas pelos alunos do 1º ano são plausíveis, pois, ainda no início de curso, é pouco provável que seja apresentada aos alunos uma abordagem mais aprofundada do gênero resumo de artigo acadêmico. No caso dos alunos do último ano, cujas respostas oscilaram no que diz respeito ao trabalho formal com o gênero, entendemos que, de modo geral, eles não demonstraram ter muita clareza a respeito das características desse gênero textual.

<sup>4</sup> O questionário, composto por cinco questões fechadas, foi aplicado no início de 2015, durante as aulas de língua portuguesa que ministramos. Na ocasião, propusemos reflexões sobre o quanto os alunos se sentiam preparados ou não para a escrita acadêmica. Além disso, tratamos do grau de conhecimento deles a respeito do gênero resumo de artigo acadêmico. No Apêndice A, é possível verificar as cinco questões aplicadas.

Essa constatação evidencia uma lacuna a ser preenchida no que se refere ao estudo desse gênero em cursos de graduação, bem como abre espaço para discussões acadêmicas que se direcionem mais detidamente e de forma mais ampla para a compreensão do gênero sobre o qual discutimos neste trabalho. Entre as razões que podem explicar essa lacuna, destacamos a inexperiência dos graduandos na leitura de gêneros acadêmicos e a inexistência de um trabalho docente mais orientado à compreensão de textos acadêmicos.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 113) observam que são “crescentes [as] dificuldades que os alunos de cursos de graduação encontram quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertinentes a gêneros da esfera escolar e/ ou científica”. As autoras acrescentam que a organização de um texto em sua forma canônica é apenas um dos procedimentos necessários para se chegar a uma produção adequada, já que a complexidade característica dos gêneros acadêmicos exige o desenvolvimento de muitas outras capacidades, das quais nem sempre os estudantes têm conhecimento para serem bem-sucedidos na escrita no contexto acadêmico.

David Russel, em entrevista publicada pela *Revista Conjectura*, observa que o aluno universitário precisa aprender os gêneros que circulam nesse contexto, assim como os vocábulos e conceitos apropriados a determinada área de conhecimento, exigências bem diversas do que encontra no ensino médio. Para o autor, escrever textos

[...] na universidade é algo bastante especializado, muito mais especializado do que na escola secundária. Os alunos devem aprender a usar vocabulários especializados (com frequência, passamos boa parte de uma disciplina introdutória [dada] na universidade, ensinando terminologia e conceitos). No entanto, eles também precisam aprender novos gêneros ou formas, aqueles que sejam apropriados à pesquisa em determinado campo, pelo menos em níveis mais avançados de educação superior. Algo que liga a escrita à educação secundária e à superior é a avaliação. Em geral, se usa o escrever para exibir a aprendizagem, a última parte do processo de aprendizagem, tanto na educação secundária quanto na superior. Mas essa é apenas uma função e se focarmos nossa atenção na avaliação (notas) isso pode nos afastar das outras funções (RUSSEL, 2009, p. 242).

Castelló (2007, p. 50) assevera que, ao escrevermos na esfera acadêmica, passamos de leitor a autor do texto, e essa inversão de papéis pode nos trazer dificuldades. De acordo com a autora, devemos trocar

[...] nossa posição de leitores a autores de textos que deverão estar em condições de ser considerados pela comunidade científica à qual se dirigem e dialogar com os textos científicos já produzidos pelos membros desta comunidade. Esta troca de postura pode não resultar fácil e dificulta muitas vezes o processo de composição que, de repente, se converte em obscuro, difícil de manejar e em fonte de ansiedade (tradução nossa)<sup>5</sup>.

Nessa troca de papéis, o aluno deixa uma posição mais cômoda e assume uma posição em que não apenas lê o que outros escrevem, mas também produz textos para outros estudantes e pesquisadores lerem.

Em relação à frequente dificuldade que muitos estudantes de nível universitário enfrentam ao empregar a linguagem acadêmica, Miras e Solé (2007, p. 84) destacam que

[...] parece pouco arriscado hipotetizar que qualquer aluno universitário tenha experimentado processos de aprendizagem através da leitura de textos acadêmicos ao longo dos estudos. Menos óbvio resulta o caráter potencialmente epistêmico da escrita e também que nesse sentido tudo aponta para que possivelmente a experiência de aprender ao escrever seja uma vivência infrequente para um bom número de estudantes (tradução nossa)<sup>6</sup>.

As autoras observam que aprendemos a escrever quando “deixamos de reproduzir e dizer estritamente, ou com outras palavras, o que outro disse e passamos a usar a escrita como um instrumento para elaborar e refletir sobre nosso conhecimento, isto é, pensamos escrevendo” (MIRAS; SOLÉ, 2007, p. 84). Além disso, devemos considerar que, em um ambiente acadêmico, produzir textos é muito mais do que exercer a escrita em si. Trata-se de comunicar nossas descobertas aos demais membros da comunidade, especialistas ou novatos, de modo a buscar aceitação e interlocução (SILVEIRA, 2012).

Delcambre e Donahue (2012), em pesquisa sobre escrita acadêmica realizada com estudantes franceses, belgas e americanos, concluíram que há

---

<sup>5</sup> Texto original: “[...] nuestra posición de lectores a autores de textos que deberán estar en condiciones de ser considerados por la comunidad científica a la que se dirigen y dialogar con los textos científicos ya producidos por los miembros de esta comunidad. Este cambio de postura no resulta fácil y dificulta muchas veces el proceso de composición que, de repente, se convierte en oscuro, difícil de manejar y en fuente de ansiedad”.

<sup>6</sup> Texto original: “[...] parece poco arriesgado hipotetizar que cualquier alumno universitario ha experimentado procesos de aprendizaje a través de la lectura de textos académicos a lo largo de los estudios. Menos obvio resulta el carácter potencialmente epistémico de la escritura y también en este sentido todo apunta a que posiblemente la experiencia de aprender al escribir sea una vivencia infrecuente para un buen número de estudiantes”.

pontos em comum entre estudantes europeus e americanos. O principal deles é que há uma lenta transformação das suas representações sobre o que é central na escrita acadêmica. Ao longo do curso, eles se conscientizam de que estão escrevendo “em consonância com” ou “contra” o discurso de outros, fazendo referências e reformulações. Esses resultados, segundo as autoras, confirmam que o aprender a escrever deve ocorrer ao longo de todo o currículo e que a escrita universitária, apesar de parecer uma continuidade das práticas de escrita do ensino médio, principalmente no caso da dissertação, deve ser repensada. Em outras palavras, é necessário que o aluno elabore uma escrita com características diferentes daquela requerida em níveis menos avançados de ensino.

Silveira (2012) também evidencia as dificuldades dos ingressantes na graduação no que diz respeito à leitura e à escrita de textos científicos e acadêmico-científicos<sup>7</sup>. Para a autora, a maioria dos estudantes que entra na universidade depara-se com uma situação diferente daquilo que já vivenciaram na vida escolar: eles desconhecem a organização textual e as condições de produção discursiva que fazem parte das convenções da comunidade acadêmica. Ela ressalta a necessidade de esses universitários superarem suas dificuldades de produção textual para que tenham êxito em seus estudos e pesquisas.

Em razão da dificuldade para lidar com a escrita acadêmica, alunos e professores recorrem a manuais que orientam a redação de teses, dissertações ou monografias. Contudo, como já destacamos anteriormente, as publicações existentes, de maneira geral, “dão atenção à metodologia da pesquisa, à valorização dos conteúdos, à diagramação das partes e/ou capítulos do trabalho e às normas para referências bibliográficas. Todavia, quanto à organização textual do discurso científico, ainda há muitas lacunas” (SILVEIRA, 2012, p. 9).

Camps e Castelló (2013), em suas reflexões sobre os desafios do professor universitário ao ensinar gêneros acadêmicos, salientam que há diferença entre o diálogo que tem como finalidade ensinar e o que se produz entre colegas com o fim de construir um novo conhecimento. Em relação particularmente ao primeiro

---

<sup>7</sup> Silveira (2012) nota que, de maneira geral, os textos produzidos na universidade são designados acadêmico-científicos. Quanto à distinção e à abrangência dos termos *acadêmico* e *científico*, Russel e Cortes (2012) ressaltam que no contexto do ensino superior, os estudantes produzem textos acadêmicos, já os cientistas e pesquisadores produzem textos científicos. Contudo, os autores admitem que os termos, dada a sua ambiguidade, podem ser utilizados um pelo outro.

aspecto, não se pode pressupor o domínio dos alunos no que diz respeito aos conceitos implicados em determinado campo de conhecimento. Nesse caso, deve haver a preocupação de como os alunos alcançarão esse domínio. O ensino, reforçam as autoras, requer sequenciação e programação, além disso, as atividades de leitura e escrita devem fazer sentido para os estudantes.<sup>8</sup>

De acordo com as estudiosas, o conhecimento acerca da escrita que os alunos apresentam ao chegar à universidade reflete suas reais habilidades. Assim, é necessário

[...] lembrar que os estudantes que têm acesso à universidade são alheios às práticas discursivas dessas comunidades às quais se vão incorporar. Só conhecem alguns contextos da comunidade de ensino e aprendizagem devido à sua participação na escola que terão de ser repensados porque a universidade implica formas de atuação e discursos específicos diferentes dos que utilizaram em níveis educativos anteriores (tradução nossa)<sup>9</sup>.

As reflexões de Camps e Castelló (2013), embora estejam voltadas para o contexto acadêmico espanhol, são extensivas ao ensino superior brasileiro, especialmente quando apontam para a necessidade de os professores estarem atentos ao fato de que os alunos ingressantes no ensino superior não têm conhecimento sistematizado dos gêneros que circulam nesse ambiente, o que implica um trabalho docente mais aprofundado para que os estudantes adquiram esse domínio.

Em continuidade a nossa exposição, a seguir, tratamos de como o *corpus* desta tese foi constituído.

---

<sup>8</sup> Ao refletir sobre o ensino superior nas universidades argentinas, Carlino, Iglesia e Laxalt (2013) explicitam como concebem o aluno do ensino superior. As autoras advertem que a suposição de que, por serem adultos, os estudantes universitários deveriam ser autônomos não se sustenta na prática. Para elas, esse pressuposto “se funda em uma falácia: equiparar a idade biológica com aquisição dos saberes necessários para desempenhar-se em forma autônoma nas práticas de estudo próprias do nível superior” (CARLINO; IGLESIA; LAXALT, 2013, p. 112, tradução nossa).

Texto original: “[...] se funda en una falacia: equiparar edad biológica con adquisición de los saberes necesarios para desempeñarse en forma autónoma en las prácticas de estudio propias del nivel superior”.

<sup>9</sup> Texto original: “[...] recordar que los estudiantes cuando acceden a la universidad son ajenos a las practicas discursivas de estas comunidades a las que se van a incorporar. Sólo conocen algunos contextos de la comunidad de enseñanza y aprendizaje debido a su participación en la escuela que requerirán ser repensados porque la universidad implica formas de actuación y discursos específicos diferentes de los que utilizaron en niveles educativos anteriores”.

## 1.2 Constituição do *corpus*

Em uma primeira etapa da busca por textos que fossem representativos do gênero resumo de artigo acadêmico, selecionamos 30 resumos, publicados entre 2005 e 2014, coletados de três periódicos especializados na área de Letras: *Revista da Anpoll*, *Linha d'Água* e *Signum*. Desses 30 textos, procedemos à escolha de resumos em que fosse possível identificar as cinco unidades retóricas propostas por Biasi-Rodrigues (1998), bem como as sequências textuais que os compõem.

Essa seleção resultou em 11 textos, cuja análise apresentamos a título de exemplificação, nesta tese. Entre esses textos, três são da *Revista da Anpoll*, quatro da *Linha d'Água* e quatro da *Signum*. Por meio desse refinamento, intentamos realizar uma análise mais proveitosa e eficiente, tal como sugere Bardin (2011), quando se refere à importância de o pesquisador ter sempre em mente, em um processo de análise de conteúdo, a superação da incerteza e a busca pelo aumento da produtividade e da pertinência, obtidas por meio de um olhar cada vez mais atento para o objeto de pesquisa.

De nosso ponto de vista, os textos escolhidos se mostraram apropriados para as reflexões e análises realizadas, uma vez que oferecem, em seu conjunto, uma maior amplitude no que se refere à identificação dos movimentos retóricos e das sequências textuais, categorias de análise estudadas por nós nesta investigação.<sup>10</sup>

Quanto à seleção dos periódicos, levamos em consideração, primeiramente, a sua reconhecida qualidade, atestada por meio da avaliação de publicações oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>11</sup>. A facilidade de acesso aos periódicos em sua versão *online*, ainda na fase inicial de busca, também foi um fator relevante na seleção. Os sites institucionais dos três periódicos se mostraram organizados e claros quanto aos mecanismos de busca, além do que, traziam publicações de todos os anos que definimos como universo de

<sup>10</sup> No Apêndice C, explicitamos essa etapa da escolha do *corpus*.

<sup>11</sup> A avaliação a que nos referimos compõe um sistema utilizado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no país no que diz respeito aos artigos publicados. Essa classificação é feita por comitês consultivos de cada área seguindo-se alguns critérios que buscam refletir a importância de determinado periódico para a respectiva área. Os periódicos, então, recebem classificação por estratos de qualidade: A1, o mais elevado e, na sequência, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, este com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/%20content/article?id=2550:capex-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

pesquisa, o que nos foi de grande auxílio. Nossa opção por selecionar três periódicos foi determinada pela necessidade de não realizarmos reflexões que fossem tendenciosas, passíveis de ocorrer se a seleção de textos fosse restrita a um único periódico.

O período de 10 anos em que os resumos foram publicados também foi um aspecto relevante para a constituição do *corpus*. A nosso ver, ele se mostrou adequado por conferir à seleção uma dimensão temporal mais ampla. Ao procedermos dessa maneira, nossas análises e reflexões não ficariam centradas em resumos redigidos em um curto período de tempo, o que poderia limitar a discussão.

Inicialmente, a análise foi realizada nos 30 textos selecionados, de modo a identificarmos as unidades retóricas presentes nos resumos, tendo por base o modelo de Biasi-Rodrigues (1998). Após essa etapa, identificamos, de acordo com a abordagem de Adam (2011), as sequências textuais nesses mesmos textos.<sup>12</sup>

Em um momento seguinte, dividimos os resumos em 15 grupos denominados por letras (de A a O). O critério para a formação dos grupos foi a afinidade no que diz respeito à ocorrência das unidades retóricas em cada resumo, o que resultou nas seguintes combinações:

- Grupo A: R1
- Grupo B: R2, R5, R6, R7 e R25
- Grupo C: R3, R9, R11, R15, R16, R18, R19 e R21
- Grupo D: R4
- Grupo E: R8, R12 e R29
- Grupo F: R10
- Grupo G: R13
- Grupo H: R14
- Grupo I: R17
- Grupo J: R20
- Grupo K: R22 e 27
- Grupo L: R:23

---

<sup>12</sup> Os quadros com a identificação das unidades retóricas, da estrutura do artigo e das sequências textuais dos 19 resumos restantes que fazem parte do universo da pesquisa estão no Apêndice D desta tese.

- Grupo M: R24 e R30
- Grupo N: R26
- Grupo O: R28<sup>13</sup>

Após essas etapas, selecionamos os 11 resumos cujas análises apresentamos nesta tese, quais sejam:

- Grupo A: R1
- Grupo B: R7
- Grupo C: R16
- Grupo G: R13
- Grupo H: R 14
- Grupo J: R20
- Grupo K: R22
- Grupo L: R23
- Grupo M: R24 e R30
- Grupo N: R26

Na sequência, apresentamos esses resumos na íntegra.

**Título: O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero (R1)**

Este artigo descreve uma proposta de ensino do gênero resumo escolar/acadêmico, tendo por base o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD). São apresentados, inicialmente, a definição do modelo adotado para o ensino do resumo e os motivos da escolha desse gênero. Em seguida, são apresentados os conceitos teórico-metodológicos fundamentais que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo. As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.

Fonte: Revista Signum (2005). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 14 set. 2015.

---

<sup>13</sup> Essa divisão por grupos pode ser visualizada no Apêndice B.

**Título: Os sentidos de norma e erro no dicionário de Mattoso Camara Jr. (R7)**

Joaquim Mattoso Camara Jr., o primeiro linguista brasileiro, o primeiro a aliar gramática e ciências da linguagem no Brasil. Não é da pessoa Mattoso que trataremos aqui, mas das posições que ele ocupa na materialidade discursiva. Para isso, neste artigo, procuramos investigar, fundamentados no dispositivo teórico da Análise do Discurso Francesa (Pêcheux e Orlandi), os sentidos instituídos — na relação língua–classe social — no *Dicionário de linguística e gramática* publicado por Mattoso. Veremos, entre outros aspectos, de que forma os estudos ditos metalinguísticos se inscrevem numa matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social, ajudando os futuros (e presentes) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito linguístico por um viés discursivo.

Fonte: Revista Signum (2011). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8257>>. Acesso em: 14 set. 2015.

**Título: Grande sertão, invenção e arte (R13)**

O desafio enfrentado por Guimarães Rosa em Grande sertão foi transferir para a narrativa longa os recursos de linguagem que havia experimentado com êxito em textos mais curtos. Os apelos ao narratário, a incorporação de arcaísmos e a transfiguração da sintaxe provocam os efeitos de deslocamento que, ao invés de obscurecerem o texto, dão-lhe o ritmo necessário para alcançar logo o êxito de obra rara, como procuramos mostrar neste texto.

Fonte: Revista da Anpoll (2008). Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/37/20>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Quando o Eu se diz Ele – Análise enunciativa de um texto de publicidade (R14)**

Este trabalho tem por objetivo analisar um texto de publicidade. Produzimos um dispositivo que mostra como um semanticista pode constituir um procedimento de análise de texto. Este dispositivo, reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação, caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto. A análise permitiu refletir sobre funcionamentos da publicidade, como o de deslocar-se, num suposto apagamento da argumentação, da relação Eu-Tu para a Ele-Ele.

Fonte: Revista da Anpoll (2010). Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/172>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação (R16)**

Este texto problematiza o tema da inovação no campo dos estudos linguísticos e discursivos e discute o papel da linguagem na construção das práticas de inovação. Toma-se, como categoria de análise, a noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault. A hipótese é a de que o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar àquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento.

Fonte: Revista da Anpoll (2013). Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/684>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Oralidade x Escrita no Livro Didático de Português (5ª a 8ª Série): aspectos de uma relação (R20)**

Este artigo tem como propósito verificar se o livro didático de Português (5ª a 8ª séries) já está assimilando a concepção textual-discursiva da oralidade. Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo. Adotaram-se como corpus seis coleções didáticas de Português. Algumas dessas coleções são utilizadas na rede particular de ensino; outras, na rede pública.

Fonte: Revista Linha d'Água (2008). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37315>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Discurso do outro e problemas de construção de sentidos em texto acadêmico (R22)**

O trabalho investiga problemas de construção de sentidos que se manifestam no uso do discurso do outro em texto acadêmico. À luz de estudos sobre dialogismo e discurso citado/relatado e de pressupostos da Linguística do Texto, analisa, em um corpus constituído por 11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes de curso de Letras, problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto. Os resultados apontam que os problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto são bem recorrentes e que há, como decorrência desses problemas, um comprometimento da continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados.

Fonte: Revista Linha d'Água (2011). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37345>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Letramento e identidade: o que revelam os textos de alunos egressos do ensino fundamental e médio? (R23)**

Atualmente os textos escritos de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio chamam atenção pela forte marca da oralidade e pela ocorrência repetida dos mesmos tipos “desvios” cometidos pelas crianças no início da alfabetização. Com o objetivo de verificar o porquê dessas ocorrências e em que medida elas se repetem, foram analisadas 146 redações do SARESP de alunos das 8<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo. A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira. Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita. Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, essa escrita intermediária pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional. A ausência de ensino e de correção sistemática de traços que são próprios da modalidade escrita estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990. Nessas ausências talvez estejam as causas desse fracasso escolar, que traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas.

Fonte: Revista Linha d'Água (2012). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37371>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais (R24)**

No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con)viver. A concepção de linguagem como forma de interação humana também deveria fundamentar o ensino de língua na escola. Este trabalho parte da concepção sócio-histórica da linguagem para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, centrando-se no ensino de gramática, com o objetivo de estabelecer paralelos entre documentos oficiais que vêm abordando esse tema nas últimas décadas. Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino, este trabalho objetiva verificar as diretrizes de três documentos oficiais – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento, e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um. Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas. Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (1998). Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.

Fonte: Revista Linha d'Água (2014). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/75931>> Acesso em: 13 set. 2015.

**Título: Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa (R26)**

Este artigo aponta dados de pesquisa desenvolvida na UEL que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental. Apresentamos a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores, após terem participado de curso de formação que se constitui em etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos. O artigo busca, primeiramente, (re)definir o conceito de modelo didático e apresentar um exemplo ilustrativo; em seguida, apresentar dados de análise de uma seqüência didática construída por professores das séries iniciais e reflexões sobre pontos críticos do processo de formação desses professores no momento da articulação das atividades de alfabetização e letramento.

Fonte: Revista Signum (2007). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4195>> Acesso em: 14 set. 2015.

**Título: Frequência fundamental e emoções: um estudo a partir da fala atuada em português brasileiro (R30)**

**OBJETIVO:** Analisar o comportamento da frequência fundamental ( $F_0$ ) na fala emotiva e na fala neutra. **MÉTODOS:** Três atrizes profissionais participaram da pesquisa. As atrizes leram um texto com fala neutra e interpretando as emoções (*alegria, raiva, medo e tristeza*). Para cada situação, as atrizes repetiram o texto proposto cinco vezes, totalizando 75 gravações. O registro de amostra de fala ocorreu no laboratório Estúdio Multimeios do Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo (CCE-USP) através de equipamentos específicos. Selecionou-se uma sentença do texto, a qual foi segmentada para unidades ainda menores (sílabas). A fim de obter os valores de  $F_0$ , utilizou-se o *software Praat* e *scripts* específicos. **RESULTADOS:** Ao analisar a média de  $F_0$ , foi possível constatar que a *alegria* se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da *tristeza*, que apresenta valores de  $F_0$  baixo. A variação de  $F_0$  na *raiva* manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente do *medo* que não manteve um padrão na variação de  $F_0$ . **CONCLUSÃO:** Os valores de  $F_0$ , tanto da média, quanto da variação de  $F_0$  são importantes na diferenciação das emoções: *alegria, raiva e tristeza*. A emoção *medo* parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da  $F_0$ .

Fonte: Revista Signum (2013). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15707>> Acesso em: 14 set. 2015.

Neste capítulo, procedemos à contextualização da pesquisa, apresentamos o gênero resumo de artigo acadêmico e suas características, bem como aspectos da escrita acadêmica. Por último, detalhamos o *corpus* por nós selecionado. No próximo capítulo, discutimos os fundamentos da sociorretórica, um dos aportes teóricos que embasam esta investigação.

## CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS TEXTUAIS

Entendemos que a análise de gêneros textuais deve considerar não apenas as características formais que os constituem, mas também diversos outros aspectos, especialmente o uso que as pessoas fazem dos gêneros considerando suas intenções comunicativas. Os gêneros textualizam nossas intenções e têm o poder de concretizá-las. Dessa perspectiva, são como construtos dinâmicos, formas de ação social (MILLER, 2012).

Para entendermos de modo mais aprofundado como se chegou a essa concepção de gêneros, passamos a apresentar alguns elementos históricos que envolvem seu estudo. Na sequência, tratamos das contribuições de Bakhtin (2003 [1979]) para as abordagens atuais de gênero, bem como de Miller (2012) e de Swales (1990), autor que segue a perspectiva sociorretórica e cujo modelo metodológico, denominado CARS (Create a research space), tem subsidiado o desenvolvimento de pesquisas de variados gêneros textuais, como os gêneros resumo de dissertação (BIASI-RODRIGUES, 1998), resenha acadêmica (BEZERRA, 2009) e carta-consulta (SIMONI; BONINI, 2009).

### 2.1 O estudo de gêneros – aspectos históricos

Segundo Bazerman (2011, p. 24), inicialmente a palavra *gênero* foi levada para a língua inglesa para referenciar “um tipo de pintura de cenas rústicas, favorecidas pela academia francesa, para depois se lançar no âmbito da literatura e de outras artes”. Embora o termo seja, nos dias atuais, largamente utilizado para a identificação de variados tipos de criações nas mais diversas esferas, ainda traz consigo “o estigma de uma superficialidade formulaica e de um limitado repertório de expressões estilísticas e organizacionais” (BAZERMAN, 2011, p. 25). Podemos notar isso se atentarmos para o fato de que as produções artísticas consideradas como pertencentes a determinado gênero com frequência têm sua qualidade e seu valor artístico, de certa forma, diminuídos, tendo em vista o surgimento de outras obras mais ricas e criativas, por terem transcendido as limitações do gênero.

Marcuschi (2008) nos adverte de que seria ingenuidade histórica pensar que foi nas últimas décadas do século XX que se iniciou o estudo dos gêneros textuais,

uma vez que ele já ocorre há 25 séculos, se considerarmos que Platão iniciou o estudo sistemático dos gêneros no âmbito da retórica. O autor ressalta que, na verdade, temos hoje uma nova abordagem do mesmo tema.

A palavra gênero, na tradição ocidental, foi relacionada “aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente a expressão gênero já não se vincula apenas à literatura” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Machado (2014) também se refere ao aspecto histórico dos gêneros. Na poética, Aristóteles classifica os gêneros como obras da voz tendo como critério o modo de representação mimética: poesia de 1ª voz: representação da lírica; poesia de 2ª voz: representação da épica; poesia de 3ª voz: representação do drama. Trata-se de uma classificação paradigmática e hierárquica, elaborada com base na observação das formas no interior de um único meio: a voz.

Embora o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da poética e da retórica, foi na literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Tal evolução, ressalta Machado (2014), pode ser notada pelo fato de a teoria dos gêneros ter se tornado a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada.

Campos (2014), em sua análise da organização sociorretórica do gênero *homepage*, expõe as bases da concepção pragmática na análise e identificação dos gêneros. A autora apresenta uma discussão sobre a Nova Retórica, da qual os expoentes são Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000).

No final da década de 1950, a retórica clássica de Aristóteles foi revitalizada e resgatada em estudos sobre argumentação, entre eles: *Os usos do argumento*, de Stephen Toulmin, e *Tratado da argumentação*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, ambos publicados em 1958. Em linhas gerais, como assevera Campos (2014, p. 16), essas obras “resgataram o postulado aristotélico de que a audiência e o contexto são fatores que regem a argumentação”. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), por exemplo, reafirmam que o discurso é produzido em um contexto específico para determinado auditório. Assim, a audiência é uma das condições para a argumentação eficaz.

Campos (2014, p. 17) pondera sobre a abordagem desses estudiosos ao observar que

[...] a concepção de contexto e audiência como elementos essenciais na construção da argumentação subjaz a abordagem sociorretórica de gênero, que ratifica o postulado de que no discurso persuasivo mobilizam-se recursos retóricos para a produção de efeitos de sentido, com vistas ao alcance de determinada intenção em um dado contexto social. Tal postulado é corroborado pelo fato de que todo discurso é retórico e é regido pelo princípio de argumentatividade – inerente à linguagem –, o qual evidencia que a argumentação não é unilateral, pois o outro reage diante das teses defendidas.

As reflexões de Campos (2014) ajudam-nos a compreender alguns princípios que fundamentam os estudos de gêneros da perspectiva sociorretórica, abordagem que adotamos neste estudo.

Para Miller (2012), a retórica é, ao mesmo tempo, antiga e nova. Antiga, porque se baseia nas tradições clássicas da Grécia e da Roma antigas e em discussões sobre de que maneira o uso linguístico e a persuasão afetam as relações sociais e políticas; nova porque essas discussões, até há mais ou menos 40 anos, não tinham lugar nos currículos.

Foi nos anos de 1950 que a base para o interesse renovado e para o desenvolvimento conceitual em relação à retórica foi dada por estudiosos da linguagem e da argumentação voltados a aspectos filosóficos, como Kenneth Burke, nos Estados Unidos, Stephen Toulmin, na Grã-Bretanha, e os já citados Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, na Bélgica.

Logo depois, na década de 1960, é que de fato a reconhecida “renascença” da retórica teve início. Miller (2012, p. 12) esclarece que nessa época, “a retórica foi redescoberta por vários estudiosos [...], em parte como uma fonte de inovação intelectual, e em parte como uma maneira de dar prestígio humanístico ao trabalho de baixo *status* da instrução básica”.

No contexto dos Estados Unidos, o crescimento das matrículas no ensino superior gerou a quase exigência de uma disciplina que possibilitasse aos alunos universitários melhorar a escrita de seus textos. Isso impulsionou o crescimento dos estudos da retórica nas últimas quatro décadas, ainda que ela seja apenas uma das várias disciplinas que têm fundamentado o ensino da escrita (MILLER, 2012).

No tocante ao gênero, foram duas as influências que ele sofreu na esfera acadêmica: o formalismo, cujo resultado foi a redução de gênero a “modo” ou padrão organizacional, e o enfoque no desenvolvimento intelectual e na instrução de estudantes adolescentes para que desenvolvessem uma escrita mais madura. A autora esclarece que o

[...] foco na pedagogia encorajou uma compreensão de gênero mais sensível, social e retoricamente, uma vez que ajuda diretamente na compreensão e socialização do processo de aprendizagem das convenções discursivas coletivas. O gênero fornece uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e encoraja uma atenção cuidadosa às normas e convenções (MILLER, 2012, p. 13).

Nesse sentido, o gênero é tomado como parte intrínseca da sociedade, elemento que medeia cognição e ação social. Trata-se de um “artefato”, nas palavras da autora, que constitui a sociedade, as relações e os poderes que se estabelecem nela, os interesses, os comportamentos discursivos. Assim, dessa perspectiva, o gênero não se reduz a um conjunto de estruturas e regras sobre como devemos elaborar, por exemplo, uma carta, um *e-mail* ou uma tese. De um ponto de vista mais amplo, fazemos uso de um gênero para agir socialmente nas mais diversas esferas de atividade.

De modo a elaborarmos um panorama mais consistente em relação aos estudos de gêneros, julgamos importante retomar algumas noções propostas por Bakhtin (2003 [1979]), já que esse autor, ao estudar os gêneros do discurso, estabeleceu as bases que viriam a fundamentar a abordagem sociorretórica, que adotamos nesta investigação.

## **2.2 Bakhtin: bases teóricas para o estudo de gêneros**

Muito do que os teóricos da atualidade, em particular os da sociorretórica, propõem em relação a gêneros tem origem na concepção inovadora dada por Bakhtin (2003 [1979]) ao conceito de gênero. Ao fazer uma recapitulação das noções de gênero ao longo do tempo, como os gêneros literários e retóricos, o filósofo russo observa que alguns aspectos não foram considerados, por exemplo, a

heterogeneidade dos gêneros do discurso<sup>14</sup>, o papel do locutor e a relação responsiva que ele trava com o outro na comunicação verbal. Essa percepção fica evidente no trecho que segue:

[...] da Antiguidade aos nossos dias eles [os gêneros] foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm em comum com estes uma natureza verbal (linguística) comum. Quase não se levava em conta a natureza linguística do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

De acordo com Bakhtin (2003 [1979]), todos os campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que se realiza na forma de enunciados orais e escritos, os quais, por sua vez, são multiformes, concretos e únicos. O autor destaca que tais enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por meio de três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Essa tríade, como esclarece Fiorin (2008), é responsável pela construção do todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

O conteúdo temático não se refere ao assunto específico do texto, mas a um domínio de sentido de que se ocupa o gênero, por exemplo, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas, as aulas privilegiam o ensino de um programa de curso e as sentenças apresentam como conteúdo temático de uma decisão judicial (FIORIN, 2008).

O estilo, por sua vez, está relacionado à seleção de elementos linguísticos: certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados tendo em vista a imagem que se tem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. A fim de esclarecer essa definição, Fiorin (2008, p. 62-63) explica que há

[...] um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma

---

<sup>14</sup> Rojo (2005) observa a existência de duas correntes de estudo dos gêneros: a *teoria de gêneros do discurso*, ou *discursivos*, focada no estudo de situações de produção de enunciados ou textos e em aspectos socio-históricos, e a *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*, focada no estudo da materialidade textual, ambas com raízes na releitura da abordagem bakhtiniana. Nesta pesquisa, adotamos o termo *gênero textual* em razão de termos como objeto de estudo o texto em sua materialidade.

identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma ‘objetividade’ e uma ‘neutralidade’; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma formalidade, com relação à linguagem: um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado.

Por fim, a estrutura composicional diz respeito ao modo de organizar o texto. Utilizando o exemplo da carta, Fiorin (2008) esclarece que esse gênero necessita de uma ancoragem no tocante ao tempo, ao espaço e à relação de interlocução, para que os dêiticos utilizados por quem escreve sejam compreendidos. É por essa razão que a carta deve apresentar a indicação do local, a data em que foi escrita, a identificação de quem escreveu e para quem escreveu.

Bakhtin (2003 [1979]) adverte sobre a impossibilidade de considerarmos todos os gêneros dada a sua heterogeneidade. Basta pensarmos nas atividades que desenvolvemos no dia a dia, na esfera privada e na pública, para termos um vislumbre de quantos gêneros são necessários para mediar todas as interações que estabelecemos nesses ambientes. Como o autor reforça, a riqueza e a diversidade dos gêneros

[...] são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Considerando a dinamicidade da sociedade e, conseqüentemente, da língua, os gêneros sofrem transformações, por isso, apesar da individualidade de cada enunciado, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados<sup>15</sup>, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262, grifos do autor).

---

<sup>15</sup> Rodrigues (2005) adverte que essa definição, advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, corre risco de ser confundida com o significado mais corrente dos termos *tipo* e *enunciado* utilizados na linguística. A autora registra que uma leitura superficial poderia associar esse conceito ao das sequências textuais de Adam (1992), para quem um gênero é formado por vários tipos de texto (sequências/enunciados). Para Bakhtin (2003 [1979]), por exemplo, o romance é um enunciado, e sua noção de gênero como tipo de enunciado diz respeito a uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável e que é reconhecida pelos falantes.

Fiorin (2008), ao se referir especificamente a esse conceito, observa que o termo *relativamente* deve ser destacado; é preciso levar em conta a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que, por sua vez, implica não haver nenhuma normatividade nesse conceito. O vocábulo indica, ainda, a imprecisão que recai sobre as características e sobre as fronteiras dos gêneros. Como exemplifica o autor, se tomarmos uma notícia de jornal do início do século XX e uma de um jornal de hoje, veremos que elas são radicalmente diferentes, apesar de continuarem a pertencer ao gênero notícia de jornal.

Rodrigues (2005) expressa uma compreensão interessante a respeito da noção de *relativa estabilidade* dos gêneros, cujo entendimento requer considerarmos a atualização, o movimento contínuo entre a unidade e a continuidade. Como pontua a autora, a ênfase recai sobre

[...] a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana (e não de produto apenas), pois ao mesmo tempo em que se constituem como forças 'reguladoras' para a construção, acabamento e interpretação dos enunciados, também se renovam a cada situação de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência de outro (RODRIGUES, 2005, p. 166).

A grande variedade de gêneros levou o filósofo russo a distinguir gêneros primários (simples) de gêneros secundários (complexos). O diálogo cotidiano e as cartas são exemplos de gêneros primários, pois são construídos na comunicação verbal espontânea, imediata. Já os gêneros secundários, predominantemente mediados pela escrita, ocorrem em contextos culturais mais complexos e elaborados. Como exemplos temos o romance e o artigo científico.

Quando de sua formação, um gênero secundário pode absorver ou transmutar um gênero primário (BAKHTIN, 2003 [1979]). Em outras palavras um diálogo ou uma carta, ao compor um romance, deixam seu caráter imediato e passam a incorporar traços do universo complexo, isto é, o diálogo ou a carta transformam-se em um fato literário sem os traços do cotidiano anteriores.

Para Bakhtin (2003 [1979]), o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros é de vital importância para a linguística e para a filologia, uma vez que toda investigação de material linguístico concreto opera com enunciados concretos (orais ou escritos) presentes em diferentes campos da

atividade humana e da comunicação, como no caso dos gêneros literários, científicos e publicísticos.

Em qualquer corrente específica de estudo, reforça Bakhtin (2003[1979]), é necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e dos aspectos particulares dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários). Investigações linguísticas, sem um conhecimento mais elaborado desses aspectos, adverte o autor, “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265).

Conforme salienta Machado (2014), os estudos de Bakhtin abrem caminhos para considerarmos as formações discursivas do amplo campo da comunicação, o que evidencia a importância de considerarmos a perspectiva do autor ao tratarmos das interações verbais que se estabelecem por meio dos gêneros textuais.

A apresentação de algumas das ideias basilares sobre gêneros propostas por Bakhtin permite-nos ter uma compreensão mais apropriada do cenário atual dos estudos de gêneros textuais, o qual apresentamos na próxima seção.

### **2.3 Estudos atuais sobre gêneros**

Como Marcuschi (2008) ressalta, hoje a noção de gênero é utilizada em vários campos, como na etnografia, na sociologia, na antropologia, na retórica e na linguística. O estudo dos gêneros tornou-se uma “fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). O autor reforça a concepção de Miller, apresentada em seu artigo originalmente intitulado *Genre as social action*, publicado em 1984. De acordo com tal concepção, os gêneros não são modelos estanques; ao contrário, são entidades dinâmicas, formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem.

De fato, conforme salienta Marcuschi (2011, p. 19), embora haja uma vasta variedade de teorias de gênero, aquelas

[...] que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu

componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais.

Os estudos de gêneros na atualidade evidenciam como o funcionamento da língua é dinâmico, considerando-se as esferas nas quais os gêneros circulam. Nesse sentido, quanto mais intensa for a circulação de um gênero, mais suscetível ele fica a mudanças, uma vez que está “estritamente ligado a uma moldagem social” (MARCUSCHI, 2011, p. 24). Kress (2003 apud MARCUSCHI, 2011, p. 24) destaca que

[...] os gêneros da esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos [...]. O dinamismo de formas e funções dos gêneros está ligado à maneira como circulam os artefatos culturais e, em particular, os textos.

Para Bhatia (2001), a análise de gêneros tem se tornado bastante popular nos últimos anos. Em seus estudos, direcionados ao comportamento linguístico em contextos acadêmicos e profissionais, o autor tem como foco a pergunta *Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem?*, a qual conduz a reflexões sobre os gêneros para o uso, não apenas para a forma, além disso, põe em evidência não somente fatores socioculturais, mas também as estratégias cognitivas empregadas pelos membros de determinada comunidade discursiva para que seus propósitos comunicativos sejam atingidos.

O autor faz menção à base comum nos estudos de gêneros observada em autores como Miller (1984) e Swales (1990), assim como no seu próprio trabalho (BHATIA, 1993). Nessa base, três traços caracterizam as discussões nessa área: o conhecimento convencionalizado, a versatilidade genérica e a tendência para a inovação.

Em relação ao conhecimento convencionalizado, destaca que as convenções estabelecidas no uso de determinado gênero em um dado contexto originam propósitos comunicativos específicos da comunidade discursiva, a qual estabelece formas estruturais relativamente estáveis e impõe certas restrições no tocante ao uso de elementos léxico-gramaticais (BHATIA, 2001).

Isso significa dizer que ao fazermos uso do gênero resumo de artigo acadêmico, por exemplo, devemos observar na sua elaboração a estrutura típica utilizada pela comunidade discursiva, assim como o léxico e as estruturas gramaticais comumente empregados. Ignorar esses elementos pode fazer com que não sejamos aceitos pelos membros da comunidade acadêmica.

Bhatia (2001, p. 103) destaca que uma adequada compreensão da situação retórica típica envolve a “identificação do propósito(s) comunicativo(s) mutuamente compartilhado(s) por participantes tipicamente associados a uma comunidade discursiva em particular”. Dessa forma, os propósitos comunicativos estão imbricados no contexto retórico relevante e têm a ver com os usos mais ou menos típicos de formas léxico-gramaticais e discursivas.

Quanto à versatilidade genérica, ela diz respeito a “um modelo teórico para detalhar o relacionamento entre (a) texto e contexto em sentido estrito; (b) *o uso que as pessoas fazem da linguagem e o que torna isso possível, especialmente no contexto de culturas disciplinares específicas* e (c) língua e cultura, em sentido amplo” (BHATIA, 2001, p. 104, grifos do autor).

O estudioso chama a atenção para o fato de que a versatilidade pode ser notada em vários níveis da descrição de gêneros e ilustra essa afirmação recorrendo ao critério do propósito comunicativo relacionado a uma situação retórica específica, os quais, combinados, proporcionam a vantagem de uma visão mais geral dos usos da língua, mas também oferece uma visão mais particular. Na perspectiva de Bhatia (2001), caso o propósito comunicativo permaneça o mesmo, os textos podem ser identificados como gêneros que mantêm uma estreita relação.

No que se refere à tendência para a inovação, Bhatia (2001) destaca que o fato de os gêneros serem tipicamente associados a contextos retóricos recorrentes e identificados com base em propósitos comunicativos compartilhados, com restrições a possíveis contribuições no uso de formas discursivas e léxico-gramaticais, não impede que eles sejam construtos dinâmicos.

O autor chama a atenção para o caráter contraditório da teoria de gêneros: a ênfase no aspecto convencional e a tendência à inovação, a qual é explorada pelos membros experientes da comunidade especializada em resposta a contextos retóricos bastante familiares ou nem tão familiares.

Assim, é possível alguém ser chamado a responder a uma necessidade sociocognitiva em transformação “o que exigirá dele a negociação da resposta à luz das convenções reconhecidas e estabelecidas, uma vez que os gêneros de fato mudam através dos tempos em resposta a necessidades sociocognitivas cambiantes” (BHATIA, 2001, p.106). Entretanto, a habilidade em trabalhar com a inovação confere aos membros mais experientes da comunidade discursiva uma liberdade tática, que lhes pode favorecer a manipulação de recursos e convenções genéricas objetivando a concretização de intenções particulares conforme os propósitos comunicativos socialmente reconhecidos.

A seguir, discorreremos acerca das contribuições de Miller (2012) em relação à perspectiva que considera os gêneros como formas de agir socialmente.

### **2.3.1 Miller: gênero como ação social**

Miller (2012), ainda que reconheça a importância da classificação para a linguagem e para a aprendizagem, entende que o estudo de gêneros é relevante não por permitir algum tipo de taxonomia, mas por enfatizar aspectos sociais e históricos que outras perspectivas não consideram. Para a autora, “uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação usada para sua realização” (MILLER, 2012, p. 22). Por essa razão, dedica-se a examinar as relações entre gênero e situação recorrente e o modo como aquele pode representar uma ação retórica tipificada.

Aprender um gênero envolve, então, o aprendizado não apenas da forma ou de um método para realizar nossos propósitos, mas também de como participar das ações de uma comunidade, além de

[...] quais propósitos podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas. Aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente (MILLER, 2012, p. 41).

Dessa perspectiva, a taxonomia parece não ter lugar pelo fato de que os gêneros mudam, evoluem e se deterioram; o número de gêneros presentes em uma

sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade nela presentes.

Para explicar o sentido do termo *situação* no contexto do estudo de gêneros, Miller (2012) retoma a formulação de Bitzer (1968) a respeito da relação entre situação e discurso. Esse autor define situação retórica como um “complexo de pessoas, eventos, objetos e relações” que apresentam uma “exigência” possível de ser atenuada pelo discurso (BITZER, 1968 apud MILLER, 2012, p. 23).

Embora não tenha utilizado o termo *gênero*, Bitzer indica o caminho para o estudo de gêneros ao mencionar a recorrência das situações: “Dia a dia, ano a ano, situações comparáveis ocorrem, levando a respostas comparáveis” (BITZER, 1968, p. 13, apud MILLER, 2012, p. 23). As respostas comparáveis, ou formas recorrentes, tornam-se uma tradição que, posteriormente, tendem “a funcionar como uma restrição sobre qualquer nova resposta na forma” (Ibid., p. 24).

A repetição de situações retóricas que vivenciamos possibilita-nos elaborar um certo padrão de respostas, bem como acionar esquemas cognitivos que nos permitem agir de acordo com uma situação específica. Contudo, o gênero não se submete a formas estanques, pois mais do que “uma entidade formal”, o gênero é “pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto de ação social” (MILLER, 2012, p. 24).

Miller (2012, p. 24) reflete, ainda, sobre a noção de artefato que reveste o gênero. Para a autora, chamar gênero de “artefato cultural” é análogo a como um antropólogo vê um objeto de uma civilização antiga, um elemento que representa uma cultura, constituinte específico de uma sociedade, que tem funções particulares, encaixa-se em um sistema de funções e de outros artefatos. Assim, continua, “muito do que sabemos da cultura da Grécia antiga, aprendemos de padrões recorrentes – na cerâmica, na escultura e na arquitetura, assim como no discurso [...] Como portadores de cultura, esses artefatos literalmente *incorporam* conhecimento” (MILLER, 2012, p. 47, grifo da autora).

O tratamento que Miller (2012) dá aos gêneros nos permite entendê-los de uma perspectiva ampla, como construtos sociais, elementos que caracterizam uma cultura, o que coloca em evidência a forte relação entre linguagem, contexto e cognição.

Na próxima seção, explicitamos as concepções de Swales (1990) acerca dos gêneros textuais e suas contribuições para os estudos na área.

### **2.3.2 Swales: gêneros e organização retórica**

Outro autor que se dedica aos estudos de gêneros é John M. Swales. Em suas investigações, esse estudioso tem como princípio a compreensão dos gêneros textuais, no que se refere à organização das informações, e das práticas sociais que os envolvem em uma perspectiva sociorretórica. As contribuições teórico-metodológicas concentram-se em torno de suas preocupações com o ensino de inglês para fins específicos, e suas formulações têm dado suporte para diversas pesquisas sobre gêneros textuais, em especial, os gêneros acadêmicos e profissionais, razão pela qual buscamos fundamentação teórica na abordagem desse pesquisador.

A concepção de gênero elaborada por Swales (1990) teve origem em diversos campos de estudo, entre eles: o folclore, os estudos literários, a linguística e a retórica. A respeito do campo do folclore, Swales (1990) destaca a lição dada pelos folcloristas:

Primeiro, a classificação dos gêneros é vista como tendo um uso limitado, mas com uma convivência arquivística ou tipológica, em vez de como um procedimento de descoberta. [...] Segundo, uma comunidade, quer seja social ou do discurso, irá frequentemente ver os gêneros como meios para os fins. Terceiro, as percepções da comunidade de como um texto é geralmente interpretado é de considerável importância para o analista (SWALES, 1990, p. 34, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Swales (1990) percebe a importância de se classificar os gêneros como uma ferramenta de pesquisa para arquivar os exemplares de textos pertencentes aos diferentes gêneros. Além disso, a classificação realizada pelos folcloristas “leva em conta tipos ideais e não textos reais, que podem se desviar do ideal; considera as formas, que são permanentes, mas podem sofrer mudanças no seu uso pela

---

<sup>16</sup> Texto original: “First, the classifying of genres is seen as having some limited use, but as an archival or typological convenience rather than as a discovery procedure. [...] Second, a community, whether social or discursal, will often view genres as means to ends. Third, a community’s perceptions of how a text is generically interpreted is of considerable importance to the analyst”.

sociedade; e ainda destaca o valor sociocultural dos gêneros, na medida em que atendem a necessidades dos grupos sociais” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 20). Os autores observam que, segundo Swales (1990), as investigações sobre os gêneros devem levar em conta a compreensão que uma comunidade tem dos gêneros que usa, como os utiliza e com que finalidade o faz.

Quanto aos estudos literários, Swales (1990) destaca que, diferentemente dos folcloristas, que procuravam assegurar a permanência da forma, os críticos e teóricos literários procuraram tirar a ênfase da estabilidade e investir na direção inversa: no rompimento das convenções como forma de obter originalidade. O que se evidencia é a transgressão das normas para que se atribua caráter original à obra. Com base nessa percepção, o autor chama a atenção para a evolução dos gêneros, para as variações dos exemplares de um mesmo gênero e para o papel do autor e da sociedade, determinantes para as mudanças.

No que diz respeito à linguística, Swales (1990) percebe as contribuições desse campo nos seguintes aspectos: a visão dos gêneros como tipos de eventos comunicativos direcionados para um objetivo; a compreensão dos gêneros como constituídos de estruturas esquemáticas e os gêneros como dissociados dos registros ou estilos. BIASI-Rodrigues, HEMais e Araújo (2009, p. 20) destacam que Swales (1990) enfatiza o fato de que

[...] cada gênero adquire determinadas características em função da sociedade e dos seus usuários e apresenta certas combinações das três variáveis de registro com determinados traços linguísticos. Isso quer dizer, na interpretação de Swales (1990), que a linguagem realiza o registro, e o registro realiza o gênero.

Swales (1990) defende que os gêneros realizam propósitos sociais e se concretizam por meio do discurso, o que implica a integração da análise de estruturas discursivas aos estudos dos gêneros.

Quanto à contribuição da retórica para a definição de gênero, Swales (1990) destaca que os retóricos oferecem um contexto histórico adequado para compreender os estudos do movimento dos gêneros, além desmistificarem a ideia de que a análise de gêneros está ligada, necessariamente, à classificação deles.

Swales (1990) elenca alguns aspectos essenciais para definir gênero e descreve os critérios por ele utilizados na elaboração dessas definições. Para o

autor, o gênero é uma *classe de eventos comunicativos*. Ele esclarece que atividades em que a fala é incidental, como em um exercício físico, por exemplo, ou uma situação em que olhamos fotos, não são eventos comunicativos. Já uma reunião profissional, uma encíclica papal ou um pronunciamento presidencial, por exemplo, são eventos comunicativos, cada um deles com ocorrência variável, do mais comum ao mais raro.

O autor amplia a noção de evento comunicativo ao afirmar que ele é “[...] concebido como compreendendo não apenas o discurso em si e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) observam que, dessa perspectiva, o gênero é identificado como uma classe de eventos comunicativos realizados por meio da linguagem verbal. Tais eventos são constituídos de discurso, participantes, funções do discurso e ambiente em que se produz e se recebe o discurso.

A segunda característica relaciona-se ao *propósito comunicativo* dos gêneros. O autor esclarece que o(s) propósito(s) a que o gênero se destina exerce(m) um papel preponderante em relação à forma no que diz respeito à identificação do gênero. Ele também alerta para o fato de que a efetividade de um gênero pode ser questionada e exemplifica:

Enquanto as transmissões de notícias são sem dúvida designadas para manter suas audiências atualizadas com os eventos no mundo (incluindo eventos verbais), elas podem ter o propósito de moldar a opinião pública, organizar o comportamento público (como em uma emergência), ou apresentar os controladores e os pagadores da transmissão de uma forma favorável. Quando os elementos intencionais entram em conflito com os outros, como nas declarações dos impactos ambientais estudadas por Miller (1984), a efetividade do gênero como uma ação sociorretórica se torna questionável (SWALES, 1990, p. 47, tradução nossa)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Texto original: “[a communicative event is here] conceived of as comprising not only the discourse itself and its participants, but also the role of that discourse and the environment of its production and reception, including its historical and cultural associations”.

<sup>18</sup> Texto original: “While news broadcasts are doubtless designed to keep their audiences up to date with events in the world (including verbal events), they may also have purposes of moulding public opinion, organizing public behavior (as in emergency), or presenting the controllers and paymasters of the broadcasting organization in a favorable light. When purposive elements come into conflict with each other, as in the early Environmental Impact Statements studied by Miller (1984), the effectiveness of the genre as sociorhetorical action becomes questionable”.

Com relação a esse critério, Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) esclarecem que ele se tornou problemático na análise de gêneros, o que leva Swales a rever esse critério em publicações posteriores. Na visão de Swales (1990), o gênero seria “a força motivadora do evento ou, em outros termos, o gênero é a realização, nas situações cotidianas, profissionais e acadêmicas, dos objetivos do evento acadêmico” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 21).

Swales reconhece a fragilidade desse critério, pois às vezes o propósito não é manifestado explicitamente, o que pode dificultar sua identificação. Além disso, o fato de haver mais de um propósito na elaboração de um gênero é, segundo Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), outro fator problemático.

A terceira característica do gênero é a sua *prototipicidade*. Swales (1990) afirma que o que define os gêneros não é, necessariamente, uma lista compartilhada e estanque de características, mas suas inter-relações menos rígidas. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 22) esclarecem que, para o autor,

[...] o texto que cumpre as características do gênero será identificado como parte desse gênero, como um membro da classe dos eventos comunicativos. Os textos que mais plenamente se integram no gênero são aqueles que, pelas suas características, melhor tipificam os textos do grupo. Os mais típicos da categoria representam os protótipos, que são mais facilmente reconhecidos pelos usuários como realizações de um determinado gênero.

A quarta característica é a *lógica* ou *razão subjacente do gênero*. A esse respeito, Swales (1990) esclarece que o reconhecimento do propósito comunicativo indica sua lógica, esta, por sua vez, dá origem às convenções restritivas. O autor exemplifica esse item por meio de dois gêneros intimamente relacionados, pertencentes à correspondência administrativa: a carta de boas notícias e a carta de más notícias. No primeiro caso, parte da lógica que orienta o redator é que a informação será bem recebida pelo destinatário. Por essa razão, a boa notícia é transmitida logo no início e de forma entusiástica.

Já a carta de más notícias, obviamente não terá boa recepção. Então, o redator prepara o destinatário para a informação. Em geral, utiliza uma linguagem pesarosa e sem julgamentos, procura minimizar possíveis ressentimentos em relação à instituição da qual a correspondência provém. Além disso, nesse gênero o contato com o destinatário terá um fim. Um ponto importante é que, nesse caso, o

redator transfere a responsabilidade da notícia para a instituição, assim, seleciona termos que representem uma decisão coletiva, o que gera a impressão de pouca influência do redator.

A quinta característica é a *terminologia* utilizada pela comunidade discursiva para nomear os gêneros. Swales (1990, p. 55) destaca que os vocábulos podem ser

[...] adotados por comunidades de discurso próximas e então por comunidades mais afastadas e mais amplas. Uma atenção particular, portanto, deve ser dada para as nomenclaturas de gêneros criadas por aqueles que estão mais familiarizados e profissionalmente envolvidos com esses gêneros.

Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), ao se referirem a essa característica, observam que os termos usados evidenciam de que maneira os membros de uma comunidade discursiva percebem/entendem a ação retórica dos eventos comunicativos. Os autores advertem que Swales (1990) reconhece fatores problemáticos também nesse critério: o mesmo evento pode ser identificado pela comunidade por mais de uma denominação e, embora o termo que identifica o gênero não seja alterado, a atividade que o realiza pode sofrer modificação significativa no processo de evolução do gênero, aspectos que conferem certa fragilidade à terminologia.

Todos esses elementos considerados por Swales (1990) o levaram a desenvolver a seguinte concepção de gênero:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente necessitam de validação adicional (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Texto original: "A genre comprises a class of communicative events, the members- of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the

Em estudos posteriores, Swales reelaborou o conceito de *comunidade discursiva* e passou a denominá-lo teoria da comunidade discursiva. Além disso, o papel do propósito comunicativo também foi revisto. Askhave e Swales, na obra *Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution*, de 2001, reconhecem que, diferentemente do gênero, o propósito comunicativo nem sempre é visível, por isso não serve como critério fundamental para a identificação do gênero. Posteriormente, Swales (2004) retoma o conceito e percebe que, com base em sua própria investigação sobre cartas de recomendação, a tarefa de identificar o propósito comunicativo do gênero é difícil. Ademais, afirma que pode haver múltiplos propósitos comunicativos.

Segundo Biasi-Rodrigues, Herais e Araújo (2009), Askhave e Swales, na obra citada anteriormente, concordam com Bathia (1993). Para este autor, em uma comunidade discursiva os membros mais experientes exploram o gênero, manipulando os elementos de intenção, direcionando forma e função para as suas intenções pessoais, e o fazem conforme propósitos socialmente reconhecidos. Tal ocorrência torna mais difícil a identificação do propósito comunicativo do gênero, o que leva os autores a abordar o conceito como uma questão de propósitos dispostos em camadas de forma complexa, em lugar de uma lista de reproduções.

Askhave e Swales descartam a noção de que o propósito comunicativo serviria de identificação imediata do gênero e propõem “uma análise de gênero que implica a redefinição do propósito do gênero ao longo do processo de análise, o que eles chamam de ‘repropósito do gênero’ (repurposing the genre)” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 27).

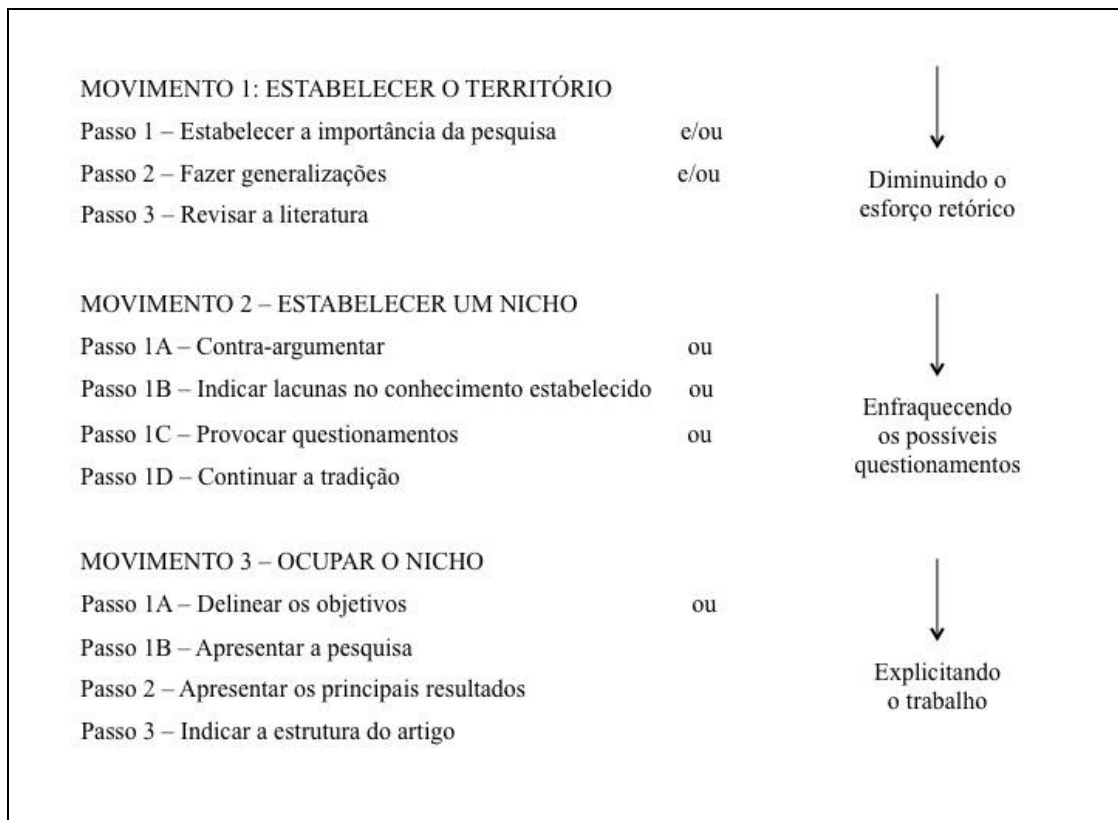
Na próxima seção, apresentamos o modelo CARS, desenvolvido por Swales (1990) com base no exame da disposição das informações em introduções de artigos de pesquisa. Esse modelo, posteriormente, passou a orientar diversos estudos sobre gêneros textuais cujo foco é a organização retórica.

---

parent discourse community. And thereby constitute the rationale for the genre. The rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused and comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation”.

### 2.3.2.1 O modelo CARS

Em *Genre analysis – English in academic and research settings*, obra publicada em 1990, Swales apresenta um modelo de análise retórica (Quadro 1) baseado na análise de introduções de artigos de pesquisa, hoje largamente utilizado no estudo da organização retórica de gêneros variados, acadêmicos ou não. Esse modelo, denominado CARS (Create a research space), resultou da revisão de um estudo anterior apresentado em 1981 na obra *Aspects of articles introductions*, em que Swales apresentou seu primeiro quadro da organização retórica de introdução de artigos de pesquisa.



Quadro 1 – Modelo CARS.

Fonte: Swales (1990, p. 141, tradução nossa).

Ao analisar as introduções de artigos de pesquisa, Swales observou regularidades na organização da informação ao longo dos textos. Ele denominou

essas regularidades de *moves* (movimentos). De modo a compreendermos mais claramente o conceito, recorreremos a Motta-Roth e Hendges (1996, p. 60), que explicam:

[...] movimento é uma unidade estrutural do texto que apresenta uma orientação uniforme e uma função claramente definida (p. ex., em artigos científicos, estabelecer o território epistemológico da área). Assim, um movimento pode ser definido como um bloco de texto que pode se estender por mais de uma sentença, que realiza uma função comunicativa específica e que, juntamente com outros movimentos, constitui a totalidade da estrutura informacional que deve estar presente no texto para que esse possa ser reconhecido como um exemplar de um dado gênero do discurso.

Cada movimento inclui *steps* (passos), elementos mais específicos que se combinam para constituir a informação em determinado movimento, por exemplo, o passo 1, *Estabelecer a importância da pesquisa*, contribui para a realização do movimento 1, *Estabelecer o território*.

Motta-Roth e Hendges (1996) acrescentam que o modelo CARS expressa, de forma esquemática, a intenção do autor: identificar uma lacuna no conhecimento atual de determinada área e oferecer seu estudo como uma possível solução para preencher a lacuna. Essa organização pormenorizada faz com que o modelo proposto por Swales seja eficaz e útil para os usuários, uma vez que orienta, passo a passo, o desenvolvimento dos movimentos típicos do gênero.

Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) descrevem, pormenorizadamente, as características de cada movimento e passo do CARS. No movimento 1, *Estabelecer o território*, o objetivo é definir o campo de pesquisa. Isso ocorre por meio de três passos: no passo 1, o autor destaca a importância da área de pesquisa; no passo 2, apresenta comentários mais gerais sobre o tema em estudo; no passo 3, faz referência a estudos anteriores e relata o que já foi descoberto. Os autores nos lembram de que esse movimento não é, segundo Swales (1990), obrigatório.

No movimento 2, *Estabelecer o nicho*, o autor identifica o espaço em que a pesquisa será inserida. Esse movimento conta com quatro passos: no passo 1A, o autor elenca as contraposições a pesquisas anteriores; no 2, explicita as lacunas no campo de conhecimento; no 3, questiona aspectos tratados em pesquisas anteriores; no 4, continua a tradição na área de pesquisa. Swales (1990), conforme registram Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), ressalta a prototipicidade do passo 1B entre as quatro opções que compõem o movimento.

Por fim, no movimento 3, *Ocupar o nicho*, o autor busca preencher determinado espaço de pesquisa, a lacuna evidenciada no movimento anterior. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 31) chamam atenção para a obrigatoriedade e para o uso menos frequente de alguns passos desse movimento considerado obrigatório, no passo 1:

[...] é regularmente preenchido na opção A, em que o autor expõe o principal objetivo ou os objetivos da sua pesquisa 'Ou' na opção B, em que ele descreve as suas principais características. Os outros dois passos, em que o autor apresenta os principais resultados (passo 2) e indica a estrutura do artigo (passo 3) são menos frequentes do que os dois anteriores; portanto, são opcionais.

Para Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 32), esse modelo de organização retórica representa uma grande contribuição aos estudos de gêneros, tanto no que se refere a aspectos analítico-metodológicos, quanto no que se refere a aspectos pedagógicos.

As adaptações do modelo que têm sido desenvolvidas “constituem uma resposta às possibilidades de análise em contextos diversos de uso dos gêneros, somando tradições, valores, expectativas e convenções próprias nas comunidades que os (re)produzem”. O próprio Swales (2009), ao refletir sobre a extensão de seu modelo, destaca o sucesso do CARS, no âmbito descritivo e pedagógico, por ser funcional e resultado da análise de vários exemplares de introduções de artigo de pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos alguns desdobramentos dos estudos de Swales (1990), adaptados ao resumo acadêmico. Esses estudos são aqui registrados, porque, além de trazerem uma visão mais ampla do trajeto que percorremos em nossos estudos iniciais a respeito da organização retórica dos resumos selecionados para o *corpus* de nossa investigação, foram fundamentais para que decidíssemos a respeito de qual modelo adotaríamos na análise de nosso *corpus*.

### 2.3.3 Adaptações do modelo CARS para o gênero resumo acadêmico

Entre os estudos sobre o gênero em discussão nesta tese, destacam-se dois: Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges (1996). O primeiro adaptou o CARS para descrever a organização retórica de artigos de pesquisa em inglês, o segundo adaptou o mesmo modelo para analisar a organização retórica de artigos de pesquisa em inglês e em português. Esses trabalhos, conforme observa Biasi-Rodrigues (1998, p. 23), permitiram “uma descrição mais sofisticada de resumo acadêmico do que o modelo clássico IMRD (Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão) para gêneros acadêmicos em geral”.

Em sua dissertação de mestrado, Santos (1995) adaptou o modelo CARS a 94 *abstracts* de artigos de pesquisa provenientes da área de linguística. Com base nesse estudo, o autor constatou que o gênero analisado é composto, em geral, por cinco movimentos retóricos, alguns dos quais englobam submovimentos. Motta-Roth e Hendges (1996), por sua vez, dedicaram-se a descrever a organização retórica de 60 resumos, 30 em inglês e 30 em português, provenientes de três áreas de conhecimento: economia, linguística e química. No modelo das autoras, são mantidos os cinco movimentos propostos por Santos (1995), contudo, denominam os *sub-movimentos* de *sub-funções*, além disso, ampliam o movimento 1 – *Situar a pesquisa*, uma vez que perceberam, em seu *corpus*, a presença de outras formas de distribuição da informação (BIASI-RODRIGUES, 1998).

Em sua tese de doutorado, Biasi-Rodrigues (1998) baseou-se nos modelos de Santos (1995) e de Motta-Roth (1996) para analisar 134 resumos de dissertações de mestrado da área de linguística e elaborar seu próprio modelo de organização retórica, que apresentamos a seguir (Quadro 2).

<b>UNIDADE RETÓRICA 1 – Apresentação da pesquisa</b>	
Subunidade 1A – Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivo(s)	e/ou
Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)	
<b>UNIDADE RETÓRICA 2 – Contextualização da pesquisa</b>	
Subunidade 1 – Indicando área(s) de conhecimento	e/ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 – Apresentando um problema	
<b>UNIDADE RETÓRICA 3 – Apresentação da metodologia</b>	
Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 1B – Relacionando variáveis/fatores de controle	e/ou
Subunidade 2 – Citando/descrevendo o(s) método(s)	
<b>UNIDADE RETÓRICA 4 – Sumarização dos resultados</b>	
Subunidade 1A – Apresentando fato(s)/achado(s)	e/ou
Subunidade 1B – Comentando evidência(s)	
<b>UNIDADE RETÓRICA 5 – Conclusão(ões) da pesquisa</b>	
Subunidade 1A – Apresentando conclusão(ões)	e/ou
Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	e/ou
Subunidade 2 – Oferecendo/apontando contribuição(ões)	e/ou
Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)	

Quadro 2 – Organização retórica de resumos de dissertação de mestrado.

Fonte: Biasi-Rodrigues (1998, p. 114).

Biasi-Rodrigues (1998) apresenta uma ampla discussão a respeito da organização retórica constatada no *corpus* selecionado, fundamentada especialmente nas relações léxico-gramaticais presentes na superfície dos textos analisados. Segundo a estudiosa, é importante considerar que, embora os resumos

de artigos de pesquisa e os de dissertações de mestrado ou teses de doutorado sejam gêneros distintos, apresentam a mesma organização retórica padrão.

A fim de estabelecermos alguns pontos comparativos, apresentamos, a seguir, o Quadro 3, em que sistematizamos os três modelos sobre os quais discorreremos anteriormente.

Santos, 1995	Motta-Roth e Hendges, 1996	Biasi-Rodrigues, 1998
<p><b>MOVIMENTO 1 - Situar a pesquisa</b></p> <p>Sub-movimento 1A – Estabelecer conhecimento atual na área ou Sub-movimento 1B – Citar pesquisas prévias ou Sub-movimento 1C – Estender pesquisas prévias e/ou Sub-movimento 2 – Estabelecer o problema</p>	<p><b>MOVIMENTO 1 - Situar a Pesquisa</b></p> <p>Sub-função 1A – Estabelecer interesse profissional no tópico ou Sub-função 1B – Fazer generalizações no tópico e/ou Sub-função 2A – Citar pesquisas prévias ou Sub-função 2B – Estender pesquisas prévias ou Sub-função 2C – Contra-argumentar pesquisas prévias ou Sub-função 2D – Indicar lacunas em pesquisas prévias</p>	<p><b>UNIDADE RETÓRICA 1 – Apresentação da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1A – Expondo o tópico principal e/ou Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivos e/ou Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)</p>
<p><b>MOVIMENTO 2 – Apresentar a pesquisa</b></p> <p>Sub-movimento 1A – Indicar as principais características ou Sub-movimento 1B – Apresentar os principais objetivos e/ou Sub-movimento 2 – Levantar hipóteses</p>	<p><b>MOVIMENTO 2 - Apresentar a pesquisa</b></p> <p>Sub-função 1A – Indicar as principais características ou Sub-função 1B – Apresentar os principais objetivos e/ou Sub-função 2 – Levantar hipóteses</p>	<p><b>UNIDADE RETÓRICA 2 – Contextualização da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1 – Indicando área(s) de conhecimento e/ou Subunidade 2 – Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores e/ou Subunidade 3 – Apresentando um problema</p>
<p><b>MOVIMENTO 3 – Descrever a metodologia</b></p>	<p><b>MOVIMENTO 3 – Descrever a metodologia</b></p>	<p><b>UNIDADE RETÓRICA 3 – Apresentação da metodologia</b></p> <p>Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos metodológicos gerais e/ou Subunidade 1B – Relacionando variáveis/ fatores de controle e/ou Subunidade 2 – Citando/descrevendo o(s) método(s)</p>
<p><b>MOVIMENTO 4 - Sumarizar os resultados</b></p>	<p><b>MOVIMENTO 4 - Sumarizar os resultados</b></p>	<p><b>UNIDADE RETÓRICA 4 – Sumarização dos resultados</b></p> <p>Subunidade 1A – Apresentando fato(s)/ achado(s) e/ou Subunidade 1B – Comentando evidência(s)</p>
<p><b>MOVIMENTO 5 – Discutir a pesquisa</b></p> <p>Sub-movimento 1 – Elaborar conclusões e/ou Sub-movimento 2 – Recomendar futuras aplicações</p>	<p><b>MOVIMENTO 5 – Discutir a pesquisa</b></p> <p>Sub-função 1 – Elaborar conclusões e/ou Sub-função 2 – Recomendar futuras aplicações</p>	<p><b>UNIDADE RETÓRICA 5 – Conclusão(ões) da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1A – Apresentando conclusão(ões) e/ou Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s) e/ou Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões) e/ou Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)</p>

Quadro 3 – Modelos de organização retórica de resumos acadêmicos.

Fonte: Biasi-Rodrigues (1998, p. 123).

Como podemos notar, o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) traz algumas adaptações em relação aos outros dois modelos. Uma delas diz respeito à inversão da ordem das unidades 1 e 2 – *Situar a pesquisa e Apresentar a pesquisa*, respectivamente. A autora opta por posicionar primeiramente a unidade retórica *Apresentação da pesquisa* pelo fato de ter verificado, praticamente na totalidade de seu *corpus* (97,7%), esse movimento nessa posição. A ordem das outras unidades foi mantida pelo fato de corresponder à preferência dos autores dos resumos analisados por Biasi-Rodrigues (1998).

Quanto às demais modificações, a autora explica que elas

[...] dizem respeito às opções dos autores quanto à forma de conduzir a informação em cada unidade retórica, o que nos levou a adaptar a própria nomenclatura, além de excluir ou acrescentar algumas subunidades em relação às duas propostas anteriores, sempre em função de nossos dados. As unidades são nomeadas por expressões nominais e as subunidades, por expressões predicativas com o verbo o gerúndio, sugerindo, por exemplo, a seguinte leitura da unidade retórica 1: o autor faz a ‘apresentação da pesquisa’, ‘expondo o tópico principal’ e/ou ‘apresentando o(s) objetivo(s)’ e/ou ‘apresentando hipótese’. Fica assim evidenciada uma clara divisão entre o produto e o processo, considerando-se que nem tudo pode fazer parte do esquema de representação de um dado tipo de texto e que as estratégias de condução de informações podem variar de sujeito para sujeito (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 121).

No que se refere à nomenclatura, a estudiosa utiliza, em substituição aos termos utilizados por Santos (1995) e por Motta-Roth e Hendges (1996), a mesma nomenclatura de Meurer (1997), *unidade retórica*, utilizada por esse autor ao analisar introduções de artigos de pesquisa em português. Ainda no que diz respeito a esse aspecto, em substituição a *submovimento* (SANTOS, 1995) ou *subfunção* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996) *Indicar as principais características*, no movimento 2, Biasi-Rodrigues (1998) utiliza *Expondo o tópico principal*, porque “a linguagem sucinta do resumo contempla apenas a indicação de um tópico geral e [...] as extensões que encontramos não oferecem características da pesquisa em si, são informações sobre o contexto ou sobre a população, por exemplo” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 124). Para denominar a unidade retórica 2, ela utiliza a expressão *Contextualização da pesquisa*, que indica o espaço que o autor delinea para sua investigação.

No que diz respeito ao submovimento 1C (SANTOS, 1995) e à subfunção 2B (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996), ambos denominados *Estender pesquisas*

*prévias*, Biasi-Rodrigues (1998), por não ter encontrado em seu *corpus* nenhuma forma de conduzir a informação que pudesse caracterizar claramente essa função e por considerar fluida a diferença entre essa função e *Citar pesquisas prévias* (submovimento 1B/subfunção 2A), propõe a denominação *Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores*, subunidade 2, na unidade retórica 2. Da perspectiva de Biasi-Rodrigues (1998), a citação de pesquisas prévias já implica sua continuidade ou extensão.

Ainda na unidade retórica 2, Biasi-Rodrigues (1998) mantém o submovimento 2 de Santos (1995), presente no movimento 1, *Estabelecer o problema*, denominando-o *Apresentando um problema* (subunidade 3). Essa subunidade abarca informações que indicam uma lacuna ou expressam contra-argumentação, conforme modelo de Motta-Roth e Hendges (1996), e também, segundo a autora, informações que apontam para um problema a ser solucionado. Quanto à unidade retórica 3, *Apresentação da metodologia*, Biasi-Rodrigues (1998), por ter percebido que os autores dos resumos de dissertações analisados optam por formas diferentes de apresentar a metodologia, propõe a seguinte organização: subunidade 1A: *Descrivendo procedimentos metodológicos gerais*; subunidade 1B: *Relacionando variáveis/fatores de controle*; subunidade 2: *Citando/descrivendo o(s) método(s)*.

Na unidade retórica 4, a autora mantém a denominação conforme temos em Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges (1996): *Sumarização dos resultados*. Entretanto, propõe desdobramentos de informações em subunidades não previstas nos outros dois modelos: subunidade 1A, *Apresentando fato(s) achado(s)*, e subunidade 1B, *Comentando evidências*, o que justifica pelo fato de que os autores de resumos de dissertações de mestrado podem não se limitar à apresentação resumida das informações e passar a comentá-las interpretativamente.

Quanto à unidade retórica 5, *Conclusão da pesquisa*, Biasi-Rodrigues (1998) acrescenta a subunidade 1B, *Relacionando hipótese(s) a resultado(s)*, por ter percebido que essa unidade de informação é uma opção para os autores apresentarem a conclusão de suas pesquisas, e a subunidade 3, *Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)*, por considerá-la distinta da subunidade 2, *Oferecendo/apontando contribuição(ões)*.

Essa breve apresentação dos três modelos elaborados com a finalidade de descrever a organização retórica dos gêneros resumo de artigos de pesquisa e

resumo de dissertação de mestrado permite-nos observar que, apesar das modificações e inserções que cada autor propôs, há um ponto em comum entre eles: todos apresentam cinco possibilidades de organização das informações, representadas pelas denominações *movimento* ou *unidade retórica*. O que motivou as alterações foi, além da especificidade de cada gênero analisado, a leitura e a percepção, cada vez mais amadurecida, que os autores tiveram em relação ao seu objeto de estudo.

Os modelos aqui descritos constituem marcos de uma trajetória de adaptações do modelo CARS e representam contribuições relevantes para a compreensão mais aprofundada de como estão organizadas as informações em textos do gênero resumo de artigo acadêmico.

Nesta tese, como informamos anteriormente, elegemos o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para analisar e descrever a organização retórica de nosso *corpus*. A fim de chegarmos a essa opção, observamos o seguinte:

1º) no trabalho de análise e descrição da organização retórica de resumos, Biasi-Rodrigues (1998) norteou-se pelos modelos de Santos (1995) e Motta-Roth e Hendges (1996), e mostrou um aprofundamento e amadurecimento no que diz respeito às discussões a respeito dos movimentos retóricos;

2º) o *corpus* analisado pela autora é composto por um número significativamente maior de resumos em comparação aos outros dois estudos;

3º) as análises que Biasi-Rodrigues (1998) realizou podem ser visualizadas integralmente no volume dois de sua tese, o que nos trouxe uma possibilidade mais ampla de compreensão do gênero por nós selecionado;

4º) o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) é fruto de reelaborações de versões preliminares pospostas pela autora ao longo de seu processo de pesquisa de doutorado, ou seja, é resultado de reflexões cada vez mais precisas a respeito da organização retórica do gênero;

5º) a estudiosa assume suas dúvidas e incertezas nas análises que faz, bem como evidencia o caráter subjetivo com relação a algumas descrições que propõe. Esse comportamento revela sua consciência em relação ao trabalho do pesquisador, que muitas vezes pode se tornar árduo em razão da falta de clareza para identificar, com absoluta certeza, a qual movimento retórico pertencem determinados segmentos textuais.

Por fim, destacamos que a pesquisadora, em trabalhos posteriores, aplicou esse modelo em outras “modalidades” de resumo (resumos de teses, de artigos de pesquisa e de comunicações em congresso) e em áreas de conhecimento além da linguística: educação, sociologia e economia (ciências humanas); enfermagem e farmácia (ciências da saúde); engenharias elétrica e mecânica (ciências tecnológicas).

A respeito dessa abrangência, Biasi-Rodrigues (2009) argumenta que o modelo resultante da análise de resumos da área de linguística foi aplicado a resumos acadêmicos produzidos em diferentes áreas de conhecimento e provenientes de gêneros diversos (teses e artigos, por exemplo), o que possibilitou observar regularidades na organização retórica. As particularidades originaram-se do destaque dado a algumas informações e não a outras, bem como da área de conhecimento da qual o texto era proveniente.

Essa reflexão que a autora apresenta permite-nos constatar que as pesquisas por ela desenvolvidas mostram-se bem estabelecidas, aspecto que nos assegura uma orientação mais precisa no tocante às análises que empreendemos e à descrição da organização retórica de nosso *corpus*.

A fim de chegarmos a um entendimento mais claro acerca das unidades e subunidades que compõem o modelo de Biasi-Rodrigues (1998), passamos a detalhá-las a seguir.

#### **2.3.4 O modelo de Biasi-Rodrigues: unidades e subunidades retóricas**

Biasi-Rodrigues (1998) define o termo *unidade retórica* como uma porção de informação localizada em uma estrutura hierárquica em que estão distribuídas as informações de um texto. Em cada uma dessas unidades podem ocorrer elementos opcionais de informação, denominados *subunidades retóricas*, selecionados pelo autor conforme sua intenção comunicativa.

### **Unidade retórica 1 - Apresentação da pesquisa<sup>20</sup>**

Nessa unidade retórica, o autor do texto evidencia o escopo da pesquisa, ou seja, o nicho que seu estudo ocupará no campo em que está inserido (SWALES, 1990). As informações podem ser apresentadas na forma de *exposição do tópico* (subunidade 1A), em que o autor explicita o tópico central de sua pesquisa em um quadro geral e/ou na forma de objetivo(s) (subunidade 1B) e/ou hipótese(s) (subunidade 2).

Biasi-Rodrigues (1998) nos alerta para o fato de que tanto o tópico quanto o(s) objetivo(s) podem estar acrescidos da descrição de variáveis de controle ou das informações contextuais da pesquisa. Em seu modelo, a pesquisadora engloba essas informações na unidade de apresentação.<sup>21</sup> De acordo com a autora, essa unidade de apresentação foi a que lhe impôs maior dificuldade na identificação das categorias em razão da grande variedade e da quantidade de formas adotadas pelos autores para conduzir as informações nas introduções dos resumos.<sup>22</sup>

Como destaca Biasi-Rodrigues (1998), há dois padrões linguísticos para expor o tópico: como sujeito nominalizado assumido pelo termo “pesquisa”, por exemplo, “A presente pesquisa é uma tentativa de explicitação” (p. 130), ou como sujeito assumido pelo autor na 1ª pessoa do plural, antecedido de adjunto adverbial, por exemplo, “Nesta investigação nos detivemos” (p. 130).

Quanto à subunidade 1B, *Apresentando o(s) objetivo(s)*, ela ocorre tanto individualmente quanto combinada com a subunidade 1A e cumpre função similar à de expor o tópico em diversos resumos em que ocorre na primeira posição e com as mesmas características linguísticas da subunidade 1A. A subunidade 1B é

---

<sup>20</sup> De modo a não tornar a exposição nas unidades e subunidades muito extensa, optamos por apresentar exemplos apenas nos casos em que a composição da subunidade poderia suscitar dúvida em relação a seu conteúdo.

<sup>21</sup> De acordo com o ponto de vista de Biasi-Rodrigues (1998), uma variável de controle, por exemplo, diz respeito mais à metodologia (unidade retórica 3 – *Apresentação da metodologia*), porém como a informação é, por vezes, apresentada de forma breve, não se justificaria a sua inserção na unidade retórica 3. Nesses casos, a autora incluiu a informação na unidade 1 – *Apresentação da pesquisa*, deixando para a unidade 3 as porções textuais que tratam da metodologia de modo mais explícito e detalhado.

<sup>22</sup> Um dos problemas elencados por Biasi-Rodrigues (1998, p. 134-135) em relação à identificação das subunidades 1A e 1B é que alguns itens lexicais não fornecem uma pista segura para essa tarefa, como nos seguintes exemplos: “A pesquisa se propôs evidenciar...”; “Este trabalho pretende propor...”; O presente trabalho busca propor...”. Nesses casos, a autora decidiu por acolher esses trechos na subunidade 1A.

identificada pelo próprio item lexical, “objetivo”, bem como por formas verbais como “objetivando/objetivamos” ou “visa/visou/visando”.<sup>23</sup>

No que diz respeito à subunidade 2, *Apresentando a hipótese*, o autor do resumo pode indicá-la explicitamente pela utilização do termo “hipótese” ou do vocábulo “proposição” ou, então, por outras pistas não tão explícitas, como em “[...] Além dessas particularidades, crê-se na existência de um esquema entoativo internalizado desde cedo no indivíduo” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 136).

### **Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa**

Essa unidade retórica corresponde ao *move 1, Estabelecer o território*, do modelo de Swales (1990). Nesse caso, o autor do resumo tanto pode indicar explicitamente uma área ou mais em que seu estudo se insere, o que corresponde à subunidade 1, *Indicando área(s) de conhecimento*, como pode nomear pesquisadores que o antecederam na área ou em áreas afins. Também é possível fazer referência a modelos, teorias e pesquisas anteriores em que se embasou ou, ainda, construir, fundamentado neles, uma contra-argumentação. Essa última opção de conduzir as informações corresponde à subunidade 2, *Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores*. Por vezes, como argumenta Biasi-Rodrigues (1998), nessa unidade o autor pode, igualmente, apresentar um problema ou uma lacuna a ser preenchida por seu estudo. Essa maneira de conduzir a informação caracteriza a subunidade 3, *Apresentando um problema*, que corresponde à função *Estabelecer o nicho* proposta por Swales (1990).

A estudiosa acrescenta que, ao contextualizar a pesquisa, o autor do resumo pode fazê-lo de forma combinada ou não. Na subunidade 1, *Indicando área(s) de conhecimento*, por exemplo, a área da pesquisa é apenas indicada e, com

---

<sup>23</sup> Biasi-Rodrigues (1998, p. 133) reforça que a identificação das subunidades 1A e 1B não foi uma tarefa simples ao longo de sua pesquisa, porque é comum os autores construírem tais segmentos de forma expandida, com informações de caráter metodológico, como em: “Fizemos um estudo sobre a concordância de número no sintagma nominal com base na fala de 16 informantes que cursavam a sétima série na área escolar de Fortaleza, mas pertencentes a níveis sócio-econômicos distintos” e “O objetivo desta dissertação é a análise da estrutura de narrativas escolares escritas produzidas por dois grupos de informantes (A) e (B) em duas situações de produção: narrativas de experiência pessoal (EP) e narrativa de experiência vicária (EV)”. Nesses casos, a autora não segmentou as unidades temáticas.

frequência, essa indicação aparece intercalada com a unidade retórica 1, *Apresentação da pesquisa*.

A respeito da subunidade 2, *Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores*, Biasi-Rodrigues (1998) reforça que ela também pode estar intercalada com outra unidade, como em “O desenvolvimento do trabalho é feito segundo a ‘teoria-padrão’ da Gramática Generativa Transformacional (p.138)”, em que temos a presença tanto da unidade 1 (*Apresentação da pesquisa* – subunidade 1A – *Expondo o tópico principal*) como da unidade 2 (*Contextualização da pesquisa* – subunidade 1 – *Indicando área de conhecimento*).

Ao se referir à subunidade 3, *Apresentando um problema*, a estudiosa esclarece que o autor pode indicar uma lacuna a ser preenchida por sua pesquisa, sem contextualizar o problema epistemologicamente, como em “A negação tem sido tratada de maneira generalizada. Está diluída em alguns tópicos da gramática (prefixos, advérbios de negação) e esparsa em diversos livros” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p.140), em que há menção a uma lacuna a ser preenchida, qual seja, a de discutir o conceito de negação de forma mais específica e sistematizada, sem que esse conceito seja contextualizado epistemologicamente. Em outras palavras, não há uma referência explícita ao conhecimento mais técnico que envolve o conceito de negação.

### ***Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia***

Essa unidade retórica é composta por três subunidades. Em *Descrevendo procedimentos gerais*, o autor faz uma descrição generalizada da metodologia empregada. Essa subunidade é bastante frequente e pode ocorrer tanto de forma combinada com outras subunidades como isoladamente. O autor pode, ainda, relacionar explicitamente as variáveis (ou fatores) ou descrever procedimentos de controle, o que caracteriza, segundo Biasi-Rodrigues (1998), a subunidade 1B, *Relacionando variáveis/fatores de controle*. Quanto à subunidade 2, *Citando/descrevendo o método*, ela ocorre com frequência aproximada à da subunidade 1B e tem a função de indicar ou descrever explicitamente determinado método.

#### **Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados**

Como reforça Biasi-Rodrigues (1998), nessa unidade foram identificadas duas formas de conduzir a informação. A primeira é representada pela subunidade 1A, *Apresentando fato(s) achado(s)*, em que o autor do resumo se limita a relacionar os resultados de seu estudo, sem fazer comentários. Essa subunidade é tipicamente descritiva e, em muitos casos, o termo “resultados” é uma pista segura para identificá-la, como podemos observar em “Os resultados mostraram que a variável complexidade sintática, como definida pela fórmula de Complexidade Sintática, exerce influência na compreensão de leitura. Esta influência se verificou em função das versões testadas e em função da escolaridade” (p. 142).

Na subunidade 1B, *Comentando evidência(s)*, temos um ponto de vista do autor, nem sempre disposto de forma clara no que se refere aos resultados obtidos, como em “Os resultados mostram que os alunos produzem narrativas escolares mais complexas na modalidade oral do que na modalidade escrita, ao nível inicial de escolaridade. Nos últimos dois níveis, esta diferença diminui, sensivelmente, deixando de ser significativa e indicando um cumprimento parcial do papel desempenhado pela escola no ensino da língua padrão escrita” (p. 143). No exemplo apresentado por Biasi-Rodrigues (1998), embora os resultados não sejam registrados de forma precisa por quem escreveu o resumo, há uma interpretação desses resultados.

#### **Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa**

Essa unidade retórica é dividida em quatro subunidades. Em 1A, *Apresentando conclusão(ões)*, o autor registra as conclusões resultantes de sua pesquisa. Essas considerações extrapolam o âmbito da pesquisa, o que ocorre, entre diversas possibilidades, por meio de comparações ou da explicitação das vantagens do estudo. Embora o item lexical “conclusão” seja comum a essa subunidade, nem sempre está presente.

A subunidade 1B, *Relacionando hipótese(s) a resultado(s)*, conforme constatação de Biasi-Rodrigues (1998, p. 145), é pouco frequente nos resumos, mas é uma opção que o autor tem para apresentar a conclusão de seu estudo, como em

“[...] confirmando, dessa forma, a hipótese de que há uma forte motivação cultural que é específica, própria dessas famílias ao manifestarem este tipo de comportamento como uma iniciativa peculiar de manter e/ou preservar a língua dos imigrantes italianos que vieram para SC a partir de 1875”.

Já a subunidade 2, *Oferecendo/apontando contribuição(ões)*, é frequente. Nela, o autor pode, de forma mais desenvolvida, explicitar a contribuição de sua pesquisa ou indicar alguma possibilidade de aplicação posterior de seus estudos.

Na subunidade 3, *Fazendo recomendação(ões)/sugestão(ões)*, Biasi-Rodrigues (1998) afirma que o autor pode propor uma mudança no *status quo*, em forma de recomendação, sugestão ou convite, como em “As orientações propostas apontam para a necessidade de mudança na postura pedagógica, bem como para uma revisão dos conteúdos linguísticos tradicionais em favor do texto” (p. 146). Nesse exemplo, o autor do resumo sugere a necessidade de se mudar a perspectiva pedagógica e de se fazer uma revisão dos conteúdos linguísticos com foco no texto.

Há, ainda, um ponto a ser destacado na abordagem de Biasi-Rodrigues (1998). O item *Estrutura da dissertação* (ED), constante em diversos resumos do *corpus* analisado por ela, indica o lugar em que está a informação expandida no texto da dissertação e, às vezes, comporta a informação relativa a cada unidade retórica correspondente. A autora relata que chegou a essa constatação depois de algumas tentativas de identificar, sem muito sucesso, as unidades retóricas nessa estrutura, em razão, segundo ela, da forma peculiar de texto descritivo que essa porção textual expressa. As características desse segmento levaram a pesquisadora a tratá-lo de forma diferenciada na análise do *corpus*, decisão assim justificada:

[a] instabilidade na consistência da informação em segmentos ED foi um dos motivos que nos levou a não considerar ED uma unidade retórica no modelo de resumos de dissertações de mestrado. Por outro lado, o seu percentual de frequência, correspondente a quase um terço do corpus, não poderia ser desprezado, e a solução foi destacar os resumos com ED como um tipo entre os demais, porém não recomendável, por acumular funções (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 163).

Observamos que, com relação à análise desse tipo de segmento, conservamos neste estudo o mesmo princípio de Biasi-Rodrigues (1998), apenas adaptando a sigla para o nosso *corpus*, ou seja, em vez de ED, utilizamos (EA), que corresponde à categoria de análise Estrutura do artigo.

No próximo capítulo, apresentamos a abordagem da Análise Textual dos Discursos, que constitui, juntamente com os pressupostos da sociorretórica relacionados ao estudo dos gêneros, o aporte teórico desta investigação.

## **CAPÍTULO 3 – DA LINGUÍSTICA TEXTUAL À ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS**

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos aspectos históricos da Linguística Textual, de modo a contextualizarmos a abordagem da Análise Textual dos Discursos (ATD), com vistas a tratar de pressupostos teóricos pertinentes às análises que fazemos nesta investigação. No que diz respeito ao percurso histórico da Linguística Textual, fundamentamo-nos em Marquesi (2004); Koch (2004); Bentes (2005); Fávero e Koch (2008 [1983]) e Marcuschi (2012). Quanto aos pressupostos da Análise Textual dos Discursos, tomamos como base principalmente Adam (2009; 2011) e Passeggi et al. (2010). Apresentamos também as contribuições de Bonini (2005), Herrero Cecilia (2006) e Silva (2012), que nos permitem ampliar a abordagem concernente aos pressupostos da ATD. Para tratar das categorias do descritivo, recorreremos a Marquesi (2004), bem como a Marquesi e Silveira (2015), autores que tratam da confluência entre as abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011), no que se refere aos segmentos descritivos.

### **3.1 A Linguística Textual em diferentes momentos**

A linguística textual teve o início de seu desenvolvimento na década de 1960, na Europa, em particular na Alemanha. É o texto, como destacam Fávero e Koch (2008 [1983]), que passa a ser a unidade básica de investigação, e não mais a palavra ou a frase.

A linguística de texto se desenvolveu rapidamente e em várias direções e, embora não tenha definido satisfatoriamente seu objeto nem elaborado suas categorias de forma clara, tem o texto como “uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase”, uma vez que “a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 16).

O autor reflete acerca da extensão da linguística de texto, que extrapola as dimensões do texto para abarcar aspectos da vida social, visão que integra linguagem e sociedade. Dessa perspectiva, destaca Marcuschi (2012), o texto é um

ato comunicativo inserido no universo complexo das ações que realizamos nos variados contextos em que atuamos.

Fávero e Koch (2008 [1983]) explicam que a origem do termo *linguística textual* está em Coseriu (1955), mas foi Weinrich (1966; 1967) que o empregou pela primeira vez no sentido que lhe é atualmente atribuído.<sup>24</sup> As autoras destacam que a partir da década de 1960, uma vasta bibliografia surgiu sobre o assunto.

A diversidade de concepções de texto originada dos vários estudos fez com que a disciplina fosse denominada de formas diversas e, por vezes, desorientadoras. Além de análise transfrástica e gramática de texto, temos textologia (Harseg), teoria de texto (Schimidt), translinguística (Barthes), hipersintaxe (Palek), teoria da estrutura do texto – estrutura do mundo (Petöfi), entre outras (FÁVERO; KOCH, 2008 [1983]).

Ao analisar as contribuições de Conte (1977), Marquesi (2004) expõe os três momentos da linguística textual: 1) o momento da análise transfrástica; 2) o das gramáticas textuais e 3) o das teorias de texto.

No primeiro momento, o objeto da indagação deixa de ser o texto em si mesmo e passa a ser os tipos de ligação entre enunciados em uma série de enunciados. A maior parte das pesquisas transfrásticas trata das relações referenciais, especialmente da identidade referencial ou correferência, constitutiva da coerência textual. Contudo, Conte (1977) adverte que a noção de coerência apresentada, ou seja, limitada à questão de correferência, deixa de considerar outros constituintes linguísticos também responsáveis pela coerência de um texto.

Marquesi (2004) ressalta que Conte (1977) caracteriza o momento da análise transfrástica como uma fase preparatória para a gramática textual em razão dos tipos diferenciados de trabalho surgidos na época: de um lado, pesquisadores estruturalistas como Weinrich ou Harveg; de outro, gerativistas como Isenberg, Steinitz e Karttunen. Não se chegou a um quadro teórico mais homogêneo e não houve uma comparação entre os resultados das várias pesquisas.

No segundo momento, ocorre a explicação de fenômenos linguísticos antes inexplicáveis de acordo com a gramática do enunciado. Agora, o que se observa é a

---

<sup>24</sup> A expressão *linguística textual* está presente no trabalho de Coseriu, *Determinación y entorno*, em sua forma espanhola, *linguística del texto*; Weinrich utiliza o termo em sua forma alemã, *textlinguistik* (MARQUESI, 2004).

extrapolação do nível do enunciado e das relações entre eles. Com base nos estudos de Conte (1977), Marquesi (2004, p. 21) destaca as tarefas das gramáticas textuais:

1. determinar o que faz de um texto um texto, quais são os seus princípios de constituição, em que consiste a coerência textual, o que produz a textualidade específica de um texto;
2. determinar critérios para a delimitação de textos e
3. diferenciar os diferentes tipos de texto.

Com base em Conte (1977), Marquesi (2004) refere-se a três estudiosos importantes desse segundo momento: van Dijk, Rieser e Petöfi. O modelo proposto por van Dijk evidencia a diferença entre estrutura profunda e estrutura superficial e introduz as noções de macro e microestruturas textuais. Já Rieser defende que a gramática textual é modelada sobre a gramática gerativa.<sup>25</sup>

O modelo de Petöfi refere-se a uma gramática textual com base *estabelecida não-linearmente*, o que “significa que a base textual consta de uma representação semântica indeterminada no que se refere à manifestação linear da sequência dos enunciados. A parte transformacional determina a manifestação linear do texto” (CONTE, 1977, p. 20, apud MARQUESI, 2004, p. 21). Esse modelo revela que o léxico tem uma função eminente em relação a suas representações semânticas intencionais.

Segundo Conte (1977 apud MARQUESI, 2004), Petöfi vê a gramática textual apenas como um componente da teoria de texto por ele projetada, em que distingue um componente cotextual e outro contextual. O componente cotextual abriga dois subcomponentes: um agramatical, que se refere à gramática textual, e um não gramatical, que focaliza questões internas ao texto, como metro, rima e eufonia. O componente contextual, por sua vez, focaliza a interpretação semântica extensional (mundos possíveis, modelos), bem como aspectos relacionados à produção de texto e sua recepção, ou seja, ao contexto pragmático no qual ocorre o texto. Para Marquesi (2004), Petöfi representa a ligação entre o segundo e o terceiro momentos da Linguística Textual: o da teoria de texto.

---

<sup>25</sup> Marquesi (2004, p. 21) ressalta que Rieser “abandonou a tentativa de construir tal modelo e agora colabora na construção do modelo de Petöfi, que, segundo o próprio Rieser, é superior ao seu, não só por razões teóricas, mas também por seu maior poder explicativo”.

Fávero e Koch (2008 [1983], p. 12) observam que o surgimento de gramáticas textuais deu-se por algumas razões específicas, a saber:

[...] as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre as sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

No terceiro momento, o tratamento do texto passa a focar na esfera pragmática ou, como registra Marquesi (2004), passa do cotexto (regularidade interna ao texto) ao contexto (conjunto de condições externas ao texto, referentes à sua produção, recepção e interpretação).

Fávero e Koch (2008 [1983], p. 15-16) asseveram que passar a tratar o texto em seu contexto pragmático tem particular importância, pois “o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”.

As autoras destacam a contribuição da teoria dos atos de fala, da lógica das ações e da teoria lógico-matemática no surgimento das teorias de texto, bem como o fato de que a incorporação da pragmática aos estudos linguísticos fez gerar diversos posicionamentos por parte dos autores. Dressler, por exemplo, acreditava que a pragmática seria apenas um elemento acrescentado posteriormente ao modelo da gramática textual e que sua função estaria restrita a considerar a situação comunicativa da produção textual. Já Schmidt, via a pragmática como um caminho para se desenvolver uma teoria pragmática do texto, que consideraria pressupostos psicológicos e sociológicos próprios de determinada situação comunicativa (FÁVERO; KOCH, 2008 [1983]).

Na contemporaneidade, ressaltam as autoras, o desenvolvimento da linguística textual, antes mais restrito e programático, inspirado em grande parte na teoria gerativa, vem ocorrendo em um enfoque mais amplo e interdisciplinar (FÁVERO; KOCH, 2008 [1983]).

Bentes (2005, p. 246-247) observa que não há consenso de que esses três momentos seguiram uma cronologia demarcada; o que houve, certamente, foi não apenas

[...] uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana: em um primeiro momento, o interesse predominante para a análise transfrástica, ou seja, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em um segundo momento, com a euforia provocada pelo sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, ou seja, a construção das gramáticas textuais; em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas; parte-se, assim, para a elaboração de uma teoria do texto.

Koch (2004) destaca que, na segunda metade da década de 1960, bem como na primeira metade da década de 1970, os estudos de texto concentravam-se na análise transfrástica e/ou na construção de gramáticas de texto. O interesse maior era o estudo da coesão, muitas vezes equiparada à coerência, e ambas vistas como qualidades ou propriedades do próprio texto.

Na década de 1980, ampliou-se consideravelmente o conceito de coerência, vista não mais apenas como uma propriedade do texto, mas também como algo construído em uma dada situação de interação entre o texto e seus usuários, em que há influência de vários fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. Trata-se de uma perspectiva pragmático-enunciativa na qual estão inscritos autores como Charolles, Petöfi, Sözer Conte, na Europa, e Marcuschi, Koch, Fávero e Travaglia, no Brasil. Dessa perspectiva, outros fatores de textualidade, além da coerência, passaram a ser objeto de pesquisa, a saber: informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), contextualização, focalização, consistência e relevância (KOCH, 2004).

Ainda nessa década, surge o interesse pelo processamento cognitivo do texto, de modo especial nos estudos de van Dijk e Kintsch (1983), com forte tendência sociocognitiva, conforme observa Koch (2004). Nesse contexto teórico, são discutidas “questões relativas ao processamento do texto, no que diz respeito à sua produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na

memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas” (KOCH, 2004, p. XIV). Nessa linha teórica, destacam-se autores como Heinemann e Viehweger (*Textlinguistik: eine Einführung*, 1991); Koch e Oesterreicher (*Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, 1990), Adam (*Éléments de linguistique textuelle* e *Les textes: types et prototypes*, de 1990 e 1993, respectivamente) e van Dijk (*Cognitive context models in discourse processing*, 1994; *Cognitive context models and discourse*, 1997). No Brasil, a autora cita os trabalhos de Marcuschi e Koch (*Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada*, 1998), e de Cavalcante (*Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*, 2000, e *Demonstrativos – uma condição de saliência*, 2001), entre outros.

Além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, temas como referenciação, inferenciação e acesso ao conhecimento prévio, que são de ordem sociocognitiva, ganham relevância. São considerados também o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, além dos estudos dos gêneros da perspectiva bakhtiniana e da abordagem dos gêneros com finalidades didáticas.

A respeito da perspectiva sociocognitivo-interacionista, na qual nossa investigação se insere, Koch (2004, p. 31) destaca que “na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz como os outros, conjuntamente”.

Em relação à ação conjunta, a autora explica que ela se diferencia de ações individuais “não meramente pelo número de pessoas envolvidas, mas pela qualidade da ação, pois nela a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que a ação se desenvolva” (KOCH, 2004, p. 31).

Dessa perspectiva, as ações verbais são necessariamente conjuntas, uma vez que o uso da linguagem implica o engajamento em alguma ação em que a linguagem é o próprio lugar em que a ação acontece em coordenação com os outros. Tais ações se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. As abordagens interacionistas, conforme assevera Koch (2004, p. 32), consideram a linguagem “uma ação compartilhada,

que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)”.

Como observa a autora, na concepção interacional, ou dialógica, da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, e o texto passa a ser o próprio lugar da interação; os interlocutores, por sua vez, são sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2004). Essa abordagem permite-nos considerar a linguagem não como um aparato de elementos linguísticos pré-estabelecidos, mas como o elo entre o mundo interno – cognitivo – e o mundo externo – social. Trata-se, em linhas gerais, de estabelecer a ligação entre mente e sociedade, o que amplia nossa compreensão acerca das formas pelas quais nos comunicamos e por que o fazemos de determinadas maneiras em certos contextos, bem como acerca da forma como ocorre a construção de sentidos na atividade textual-discursiva.

Dando sequência à nossa exposição, na próxima seção discorreremos sobre os principais pontos relacionados à Análise Textual dos Discursos, abordagem de especial relevância no estudo que empreendemos.

### **3.2 A Análise Textual dos Discursos**

Jean-Michel Adam, linguista francês, hoje radicado na Suíça, elaborou uma abordagem teórico-metodológica denominada Análise Textual dos Discursos (ATD) em que concilia os pressupostos da Linguística Textual, “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2011, p. 23), com aqueles da Análise do Discurso de linha francesa.

Adam (2011) ao expor sua proposta teórico-metodológica faz referência aos estudos de Saussure apresentados na obra *Curso de Linguística Geral*, em que define a frase como a unidade máxima da sintagmatização. Saussure pergunta-se até que ponto a frase pertence à língua, já que está submetida a variações individuais. Ele aplica a noção de sintagma a unidades que pertençam à língua, indiferentemente de seu tamanho, e vê na sintaxe a possibilidade de certa flutuação

entre o que é dado na língua e o que é deixado à iniciativa individual. Adam (2011) destaca o entendimento de Saussure (2002), a respeito do termo discurso:

[...] O que se faz necessário para que tenhamos a ideia de que alguém quer *significar* alguma coisa, usando termos que estão à disposição na língua? E a mesma pergunta que fazemos para saber o que significa o *discurso*, e, à primeira vista, a resposta é simples: o discurso consiste, ainda que de forma rudimentar, e por vias que ignoramos, em afirmar um elo entre dois conceitos que se apresentam revestidos de forma linguística, ao passo que a língua apresenta previamente apenas conceitos isolados que esperam ser postos em relação entre eles para que exista significação de pensamento (SAUSSURE, 2002, p. 277, apud ADAM, 2011, p. 30, grifos do autor).

Como observa Adam (2011), a preocupação central de Saussure diz respeito à operação que permite abstrair o sistema da língua de fatos do discurso, e não propriamente o discurso.

O autor destaca que Benveniste, em sua obra *Problèmes de linguistique générale II*, contrapondo-se a Saussure, privilegia a realização do discurso, designada por ele de *enunciação*. Benveniste divide o campo da linguística em três domínios: a linguística do sistema, relacionada à significância do signo (semiótica), a linguística da enunciação, relacionada à significância do discurso (semântica), e a translinguística dos textos e das obras, relacionada com a metassignificância do discurso (metassemântica). Nessa divisão, Adam (2011) reforça que a linguística da enunciação ocupa posição central, garantindo a transição entre os dois domínios aos quais ela pertence.

Ao delinear sua proposta, Adam (2011) recorre a Coseriu (1994), lembrando que esse estudioso diferencia a gramática transfrasal da linguística textual e, referindo-se a essa distinção, evidencia o espaço em que se situa a sua proposta:

Se a primeira pode ser considerada como uma extensão da linguística clássica, a linguística textual é, em contrapartida, uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos. É esse procedimento que nos propomos desenvolver e designar como **análise textual dos discursos** (ADAM, 2011, p. 23, grifos do autor).

Desde seu surgimento, salienta Adam (2011, p. 43), a análise do discurso e a linguística textual desenvolveram-se de modo autônomo e, com base nessa constatação, defende sua abordagem, qual seja, “uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)”. A perspectiva de Adam (2011) considera, ao

mesmo tempo, a separação e a complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. Na Figura 1, apresentada a seguir, esquematizamos tal abordagem.

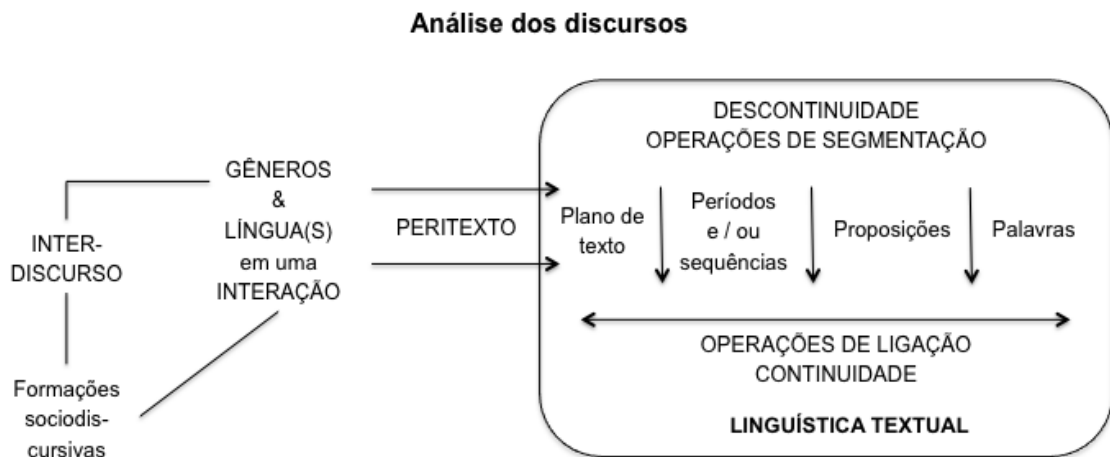


Figura 1 – A Linguística Textual no campo da análise dos discursos.

Fonte: Adam (2011, p. 43).

A respeito desse esquema, Adam (2011) esclarece que se trata de um

[...] jogo complexo das determinações **textuais ‘ascendentes’** (da direita para a esquerda) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO – **objeto da linguística textual** – e as **regulações ‘descendentes’** (da esquerda para a direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados – **objeto da análise do discurso**. Sob o impacto das necessidades de expressão e de interação, os enunciados assumem formas infinitas, mas os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação (ADAM, 2011, p. 44, grifos do autor).

Para Adam (2011), como podemos observar, a linguística textual situa-se dentro de um campo mais amplo, o da análise dos discursos, ao mesmo tempo, ele enfatiza a autonomia e a interação de uma e de outra análise.

O próximo aspecto importante a se destacar diz respeito aos níveis de análise textual dos discursos abordados por Adam (2011), dos quais tratamos na seção seguinte.

### 3.3 Níveis da Análise Textual dos Discursos

Em relação aos níveis ou planos de análise (N), Adam postula oito: três relacionados à análise do discurso e cinco relacionados à análise textual. Esses níveis são representados na Figura 2, a seguir.

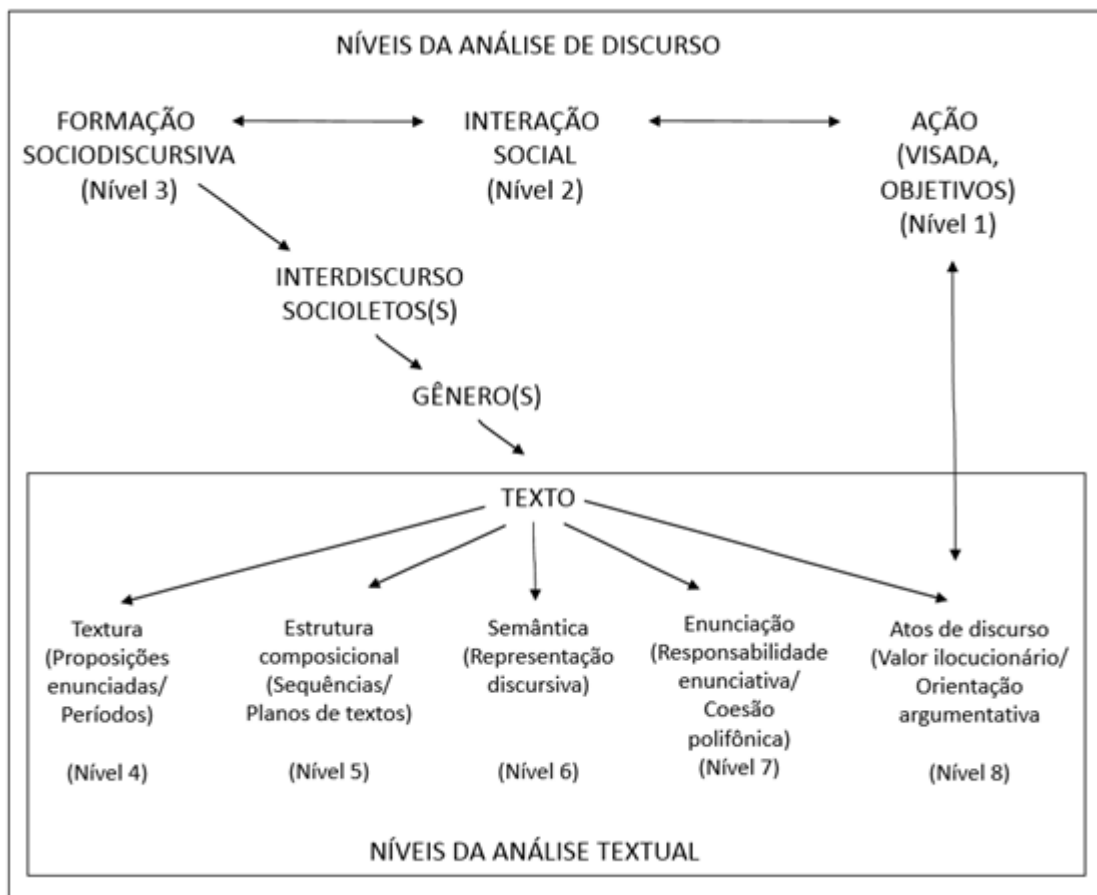


Figura 2 – Níveis ou planos da análise de discurso e níveis da análise textual.  
Fonte: Adam (2011, p. 61).

Os três primeiros níveis (N1, N2 e N3) estão relacionados ao âmbito discursivo. Especificamente, N1 diz respeito a ações linguageiras, por exemplo, à visada de determinados enunciados em uma dada situação comunicativa; N2 refere-se a interações sociais por meio da linguagem e N3, a aspectos relacionados a formações sociodiscursivas e suas influências nos enunciados. Passeggi et al. (2010, p. 266) observam que em tais níveis discursivos

[...] uma determinada intencionalidade ou objetivo (expresso linguisticamente pelos atos ilocucionários) realiza-se numa interação social e uma formação discursiva dadas (que delimitam 'o que pode e deve ser dito'), utilizando o socioleto (dialeto social) dessa formação e no seio de um interdiscurso, com a mediação de um gênero.

O elemento que divide os planos da análise discursiva e da análise textual é o gênero, como assinalado na citação anterior. De acordo com Adam (2011), as marcas de estabilidade de uso de um gênero fazem com que consideremos determinado texto como sendo de um gênero ou de outro.

Os níveis 4 e 5, ou seja, as proposições, os períodos, as sequências e os planos de texto, remetem de forma direta “à textura/composicionalidade do texto, isto é, de forma ampla, à sua composicionalidade ou linearidade” (PASSEGGI et al., 2010, p. 267). O N4 evidencia como as unidades textuais, ligadas umas às outras por meio de elementos apropriados (conectores e organizadores textuais, por exemplo), formam um texto. Além disso, esse nível se ocupa das relações de significado e de significante, das implicações e das sequências de atos discursivos. O N5, por sua vez, expõe as relações entre os tipos de sequências e como constituem os planos de texto permitindo ao usuário da língua compreender o todo textual e as partes que o formam.

Os níveis 6, 7 e 8 abarcam as representações discursivas, a responsabilidade enunciativa e o valor ilocucionário, respectivamente. São dimensões constantes no texto, tanto no que diz respeito aos aspectos locais como no que diz respeito aos aspectos globais, uma vez que cada enunciado expressa, de forma simultânea, um conteúdo semântico, um ponto de vista e um valor ilocucionário (PASSEGGI et al., 2010).

O nível N6 refere-se aos elementos textuais que expressam a perspectiva do enunciador, seus objetivos, suas intenções e as representações que carrega consigo; N7 diz respeito à enunciação, ou seja, às marcas de responsabilidade enunciativa e de coesão polifônica que diferenciam as vozes que participam de determinado enunciado; N8, por fim, refere-se a como os elementos presentes na superfície textual marcam a orientação argumentativa dos enunciados.

Adam (2011) destaca que um texto é formado por unidades que não se restringem a frases ou parágrafos. Do ponto de vista do autor, peritexto, plano de texto, sequências textuais, proposições, por exemplo, também são unidades que

podem entrar na composição de um texto. Essas unidades textuais são submetidas a dois tipos de operações de textualização: segmentação e ligação, como explica Adam (2011, p. 65):

Por um lado, elas são separadas por segmentação (tipográfica na escrita; pausa, entonação e/ou movimentos dos olhos e da cabeça, na oralidade). A descontinuidade da cadeia verbal vai da segmentação permanente das palavras na escrita, sendo mais fraca na oralidade (sândi, amálgamas) pela marcação de parágrafos ou estrofes e subdivisões em partes de um texto escrito. Por outro lado, essas unidades textuais são, com base nas instruções dadas pelas marcas de segmentação e por diversos marcadores [...], vinculadas entre elas pelas operações de ligação, que consistem na construção de unidades semânticas e de processos de continuidade pelos quais se reconhece um segmento textual.

Para ilustrar esquematicamente essas operações de textualização, temos o seguinte esquema (Figura 3).

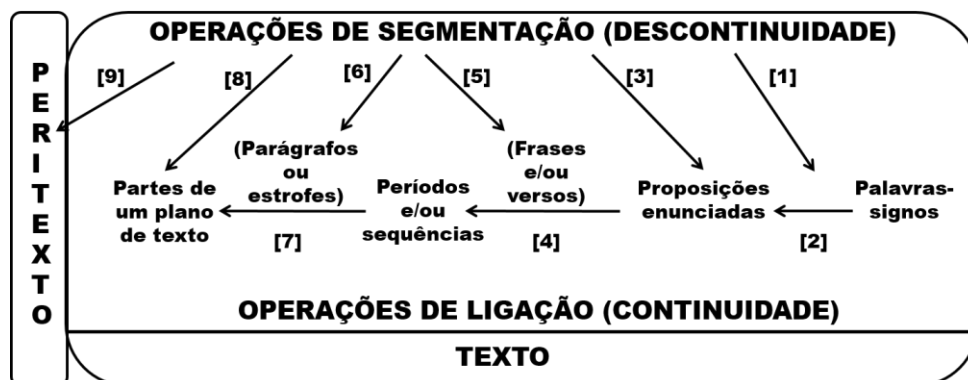


Figura 3 – Operações de segmentação e de ligação.

Fonte: Adam (2011, p. 64).

Adam (2011) nos lembra de que sua abordagem volta-se especialmente para essas operações de textualização, sobre as quais esclarece:

[...] uma primeira segmentação [3] recorta as unidades de primeira ordem, enquanto uma primeira segmentação de ligação [4] as reúne em unidades de ordem superior de complexidade. Essas unidades (períodos e/ou seqüências) são objeto de uma nova segmentação [6] que determina seus limites inicial e final. A ligação [7] dessas unidades de segunda ordem resulta em parágrafos de prosa ou em estrofes constitutivas de um plano de texto [8] e em uma unidade textual delimitada, ela própria, por ser uma sexta operação de segmentação, que se pode denominar peritextual [9], na medida em que fixa os limites ou fronteiras materiais de um texto (ADAM, 2011, p. 64).

De modo a darmos continuidade à composição da fundamentação teórica deste estudo, na próxima seção, apresentamos os conceitos relacionados aos níveis

4 e 5, atendo-nos mais a este último, já que ele envolve as sequências textuais, em que nos fundamentamos, de forma particular, na análise do *corpus* que empreendemos nesta tese.

### 3.3.1 Os segmentos que compõem um texto

De acordo com Adam (2011), *proposição-enunciado* é a unidade mínima, o produto de um ato de enunciação, é proferida por um enunciador inseparável de um coenunciador. Há três dimensões complementares de toda proposição enunciada: “uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma **força** ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável” (ADAM, 2011, p. 109, grifos do autor). Ele acrescenta que a noção de proposição-enunciado não é a mesma que a proposição dos lógicos ou a dos gramáticos, mas “uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto como um enunciado mínimo” (ADAM, 2004, p. 106).<sup>26</sup>

Os conjuntos mais ou menos complexos de enunciados que entram na composição textual são os *períodos*, em que se consideram tanto as conexões lógico-gramaticais quanto as rítmicas. Passeggi et. al. (2010) advertem que a noção de período utilizada por Adam deve ser interpretada como um termo técnico da ATD, o que não corresponde ao período da tradição gramatical da língua portuguesa. A ATD considera períodos tanto as estruturas rítmicas, sem conectores, na fala e na escrita, como as estruturas organizadas em torno dos conectores. O período constitui-se como uma unidade intermediária articuladora de proposições e sequências na interface gramática/texto.<sup>27</sup> O termo *frase*, por sua vez, designa a

---

<sup>26</sup> A noção de proposição, como destacam Passeggi et al. (2010, p. 271), estende-se a enunciados compostos apenas por núcleos verbais ou nominais, eventualmente unimembres, por exemplo: “Voltarei / Pobreza da terra, pobreza do homem”.

<sup>27</sup> Passeggi et al. (2010, p. 272) dão exemplos de períodos com passagens extraídas do discurso de renúncia de Severino Cavalcante. *Período sem conectores*: “Senhoras e Senhores: executem a devassa. Revolvam minha vida. Exponham minha memória. Consultem minhas contas. Façam e refaçam os cálculos”. *Período com conectores*: “Meus acusadores, **entretanto**, não me deixaram

unidade gráfica cujos limites são assinalados por uma maiúscula e um ponto, ou seja, trata-se, conforme explica Adam (2011), de um conceito tipográfico de frase (P).

Outro conceito importante na ATD é o de *macroproposição*, que se refere a “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire o seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica da sequência” (ADAM, 2011, p. 205). As macroproposições que entram na composição de uma sequência dependem de combinações pré-formatadas de proposições. Essas diferentes combinações são denominadas narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Os conceitos acima elencados vão, gradativamente, tornando mais complexas as estruturas linguísticas, dando lugar, por ordem de complexidade, ao conceito de *sequências textuais*, as quais correspondem

[...] a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual. As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições (ADAM, 2011, p. 205).

O autor atribui à sequência o *status* de *estrutura*, ou seja, “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, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)” (ADAM, 2011, p. 205). Assim, o entendimento das sequências textuais deve levar em conta o caráter autônomo dessas estruturas, que necessariamente estão ligadas a um contexto linguístico maior: o texto.

Silva (2012) salienta que Adam selecionou a dimensão sequencial como base para sua proposta de tipologia levando em conta que a maioria dos textos são objetos heterogêneos, se considerados os segmentos textuais que os compõem. Tal

---

alternativa: optei, **assim**, pela renúncia, **porque** já me sabia condenado de antemão” (grifos dos autores).

diversidade na composicionalidade textual faz com que as tipologias que incidem sobre a totalidade do objeto texto se tornem insuficientes e inapropriadas.

Do ponto de vista de Adam (2011), somente uma tipologia sequencial constitui uma base sólida para investigações sobre a organização dos textos. Nessa direção, o autor renuncia à ideia de tipos de textos (textos considerados na sua completude) por observar que é no nível sequencial que as regularidades na estruturação dos textos podem ser identificadas. Trata-se, “assumidamente, de uma abordagem parcelar de uma realidade multidimensional – os textos” (SILVA, 2012, p. 125).

Bonini (2005, p. 217-218) acrescenta que na caracterização das sequências dois traços devem ser considerados:

Por um lado, ela corresponde a um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições. Cada uma das macroproposições dá conta de uma das características da sequência e pode ser atualizada por uma ou várias proposições na superfície do texto (o texto produzido). Por outro lado, as sequências são atualizadas no texto mediante as exigências pragmáticas de enunciado (correspondentes em parte ao gênero, o que faz com que uma sequência prototípica se mostre, na superfície textual, geralmente de modo parcial em relação aos seus traços típicos).

Devemos levar em conta, ainda, como ressalta Bonini (2005), que na superfície textual pode haver mais de uma sequência e que uma delas será a dominante.

Ao fazer considerações sobre os estudos relacionados às sequências textuais, Adam (2009, p. 115) fundamenta-se nas reflexões de Bakhtin presentes na obra *Estética da criação verbal*, em especial, cita aquela segundo a qual os gêneros do discurso “organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Dando sequência à sua exposição, Adam (2009) retoma o seguinte registro do estudioso russo:

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são muito mais mutáveis, flexíveis, mas, para o indivíduo falante, eles não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. É porque o enunciado, em sua singularidade, a despeito de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua (BAKHTIN, 1984, p. 287, apud ADAM, 2009, p. 116).

A respeito dessa passagem, Adam (2009, p. 115) nos chama a atenção para o fato de Bakhtin não encerrar “a reflexão linguística nos limites da frase (ou da proposição). Ele insiste, às vezes, além disso, no caráter normativo de certas formas elementares e na sua mobilidade, na sua diversidade”.

Nessa direção, Adam (2009, p. 116) retoma a hipótese de Bakhtin segundo a qual “‘gêneros do discurso’ e ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ são ‘primários’, presentes tanto nos gêneros literários (gêneros ‘secundários’ por excelência) quanto nos enunciados da vida cotidiana. Assim, podemos dizer que a narrativa se encontra na base da epopéia, da fábula, da maior parte dos romances [...] mas se encontra igualmente na reportagem e no fait-divers jornalístico, na narração oral [...]”. Essa perspectiva explica a complexidade das formas mais elaboradas e funda essa complexidade em uma tipologia das formas elementares, ou seja, os tipos de enunciado que têm estabilidade relativa podem sofrer inúmeras “combinações e transformações dentro dos gêneros ‘secundários’” (ADAM, 2009, p. 116).

As unidades mínimas que compõem os gêneros, “formas fundamentais da linguagem comum” têm relação com as sequências textuais propostas por Adam (2009, p. 116). Tais sequências, por sua vez, guardam relação com o todo do enunciado, pois, ao escolhermos

[...] um dado tipo de proposição, não escolhemos somente uma proposição dada, em função do que queremos exprimir com a ajuda desta proposição; nós selecionamos um tipo de proposição em função do todo do enunciado finito que se apresenta à nossa imaginação verbal e que determina nossa opinião. A ideia que temos da forma do enunciado, quer dizer, de um gênero preciso do discurso, nos guia em nosso processo discursivo (BAKHTIN, 1984, p. 116-117, apud ADAM, 2009, p.117).

Adam (2009, p. 117) destaca que o “texto é, com efeito, uma realidade heterogênea demais para que seja possível circunscrevê-lo aos limites de uma definição estrita. As formas narrativas são, no mínimo, tão variadas quanto as formas argumentativas [...]”. Contudo, a despeito de toda diversidade e heterogeneidade observada nos textos, avalia Adam (2009), não só é possível como também é necessário definir linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade, como por exemplo, as sequências textuais.

Adam (2009, p. 129) define texto como “uma estrutura hierárquica complexa que compreende  $n$  seqüências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes”. Ele aprofunda essa reflexão ao notar que como

[...] estrutura sequencial, um texto (T) comporta um número  $n$  de seqüências completas ou elípticas ( $n$  sendo compreendido entre 1 e [...] um número teoricamente ilimitado). *As mil e uma noites*, *o Conto de Graal*, um poema, uma conversa breve ou um discurso político têm todos, sob o mesmo título, estruturas sequenciais. É o que Bakhtin chama de heterogeneidade dos enunciados (ADAM, 2009, p. 122, grifos do autor).

Tal definição “permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos muito gerais” (ADAM, 2009, p. 122). Para o autor, a seqüência, constituinte do texto, compõe-se de blocos de proposições (as macroproposições), estas formadas de  $n$  (micro) proposições. Trata-se de uma estrutura elementar válida para todos os textos. Adam (2009, p. 123) propõe a seguinte formalização “[#T#[seqüência(s) [macroproposição(ões) [proposição(ões)]]]]” e esclarece que #/ exprime “a delimitação das fronteiras do (para)texto para marcas de começo e fim de comunicação”. Isso quer dizer que

[...] as (micro)proposições são os componentes de uma unidade superior, a macroproposição, sendo ela mesma uma unidade constituinte da seqüência, que, por sua vez, é uma unidade constituinte do texto. Poder, assim, definir cada unidade como constituinte de uma unidade de extensão hierárquica superior e constituída de unidades de extensão inferior me parece ser a condição primeira de uma abordagem unificada da sequencialidade textual (ADAM, 2009, p. 123).

A abordagem de Adam (2009) permite relacionar, como pontuamos anteriormente, tipos relativamente estáveis de enunciados e regularidades composicionais com as regularidades sequenciais. Nessa direção, pondera o autor que parece “cada vez mais possível reter apenas as cinco seqüências prototípicas seguintes: narrativa, descritiva, argumentativa e explicativa, às quais é absolutamente necessário acrescentar um tipo dialogal-conversacional”<sup>28</sup> (ADAM, 2009, p. 123).

---

<sup>28</sup> Bonini (2005) refere-se à trajetória de Adam no que diz respeito às seqüências textuais: de início, Adam (1987) concebeu sete tipos de seqüência (narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica). Posteriormente, Adam (1992), reduziu o número para cinco (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal). Excluiu a injuntiva, por considerá-la parte da descrição, e a poética, por considerar o texto poético como o

A seguir, apresentamos mais detalhadamente os conceitos de quatro sequências textuais, quais sejam, sequência descritiva, sequência narrativa, sequência argumentativa e sequência explicativa, as quais adotamos na análise das sequências textuais dos resumos que compõem o *corpus* dessa pesquisa<sup>29</sup>.

### 3.3.2 A sequência textual descritiva

Adam (2009, p. 126) destaca que o descritivo, como uma das estruturas sequenciais de base, “apresenta arranjos não [...] segundo uma ordem linear causal, mas essencialmente tabular, hierárquica, regrada pela estrutura de um léxico disponível”. O autor evidencia também que “as estruturas sequenciais do tipo descritivo são produzidas no quadro de múltiplas atividades discursivas comuns (imprensa, publicidade, etc.)”.

Ao refletir sobre as sequências descritivas, o autor alerta-nos para o fato de que as combinações de proposições descritivas constituem ciclos mais de períodos do que de sequências e são, mesmo assim, tipificadas o suficiente para serem identificáveis como unidades particulares. O autor expõe suas restrições quanto a se referir a macroproposições descritivas, uma vez que “os segmentos descritivos não apresentam uma organização interna pré-configurada comparável à das macroproposições das sequências argumentativas, explicativas ou narrativas” (ADAM, 2011, p. 206).

Na compreensão da sequência descritiva, deve-se levar em conta um repertório de operações: qualificação de um todo, seleção de partes desse todo, qualificação de partes, renomeação do texto, entre outras. Segundo Adam (2011), a descrição é tão pouco ordenada em si mesma que é obrigada a se moldar permanentemente aos planos de texto fixados pela retórica ou, como é o caso mais frequente, aos planos de texto ocasionais.

---

resultado dos ajustes de superfície na base do texto, mas não exatamente como uma estrutura hierárquica e ordenada de proposições.

<sup>29</sup> Não desenvolvemos a apresentação da sequência dialogal em razão de ela não fazer parte das análises dos textos selecionados neste estudo.

A descrição, diferentemente dos outros quatro tipos de sequência, é frágil quanto à sua caracterização sequencial por não comportar uma ordem de agrupamento das proposições ligadas entre si. Inicialmente, a descrição, identificável no nível dos enunciados mínimos, tem em seu conteúdo uma posição enunciativa que orienta argumentativamente todo enunciado. Em outros termos, todo enunciado descritivo envolve, como pontua Adam (2011, p. 217), “a expressão de um ponto de vista, de uma visada do discurso”.

Ao tratar da composição de um texto, Adam (2011) indica, independentemente do objeto do discurso ou da extensão da descrição, o emprego de operações de base que originam proposições descritivas de extensão variável. Tais proposições são ordenadas por um plano de texto que organiza as sequências textuais e, como consequência, as informações, a fim de que seja possível a produção de sentidos.

Há quatro macrooperações descritivas que agrupam nove operações, responsáveis por gerar uma dezena de tipos e operações descritivas de base, como detalhamos a seguir.

### ***Operações de tematização***

Adam (2011) registra três tipos de operações de tematização, as quais ocorrem por meio da denominação:

- pré-tematização (ou ancoragem) – denominação imediata do objeto que inicia um período descritivo e anuncia um todo;
- pós-tematização (ou ancoragem diferida) – denominação do objeto se dá no curso ou no final da sequência;
- retematização (ou reformulação) – nova denominação do objeto, que é redefinido. Essa operação implica a existência de uma primeira nomeação do objeto do discurso.

### ***Operações de aspectualização***

Há duas operações de aspectualização, que se baseiam na tematização:

- fragmentação (ou partição) – envolve a seleção de partes do objeto da descrição;
- qualificação (ou atribuição de propriedades) – são evidenciadas propriedades do todo e/ou das partes selecionadas na operação de fragmentação.

Na maioria das vezes, a operação de qualificação é realizada pela estrutura do grupo nominal nome+adjetivo e pelo recurso predicativo do verbo *ser*, mas também pode consistir de uma relação predicativa do tipo *ter*, que realiza a operação de partição, quase sempre com uma qualificação vinculada (ADAM, 2011).

### ***Operações de relação***

Essas operações ocorrem por meio da caracterização de um referente para compor outro. Há dois tipos:

- relação de contiguidade – o objeto do discurso situa-se de modo temporal (objeto do discurso situado em um tempo histórico ou individual) ou espacial (relações de contiguidade entre o objeto do discurso e outros objetos suscetíveis de se tornarem o centro de um procedimento descritivo). Essa dupla operação pode ocorrer de maneira implícita, além disso, no texto escrito as relações temporais podem estar no contexto anterior ou posterior;
- relação de analogia – a descrição ocorre por assimilação comparativa ou metafórica, que permite descrever o todo em partes, colocando-as em relação com outros objetos – indivíduos.

### ***Operações de expansão por subtematização***

Esse tipo de operação implica a extensão da descrição pelo acréscimo de qualquer operação a uma operação anterior. Por exemplo, uma qualificação não pode se expandir a não ser por meio de uma analogia. Dessa forma, a expansão descritiva é potencialmente infinita.

Para a compreensão mais ampla do texto descritivo, recorreremos também à abordagem de Marquesi (2004), segundo a qual, todo texto descritivo pode ser definido por três categorias<sup>30</sup>, demonstradas esquematicamente na Figura 4, a seguir.

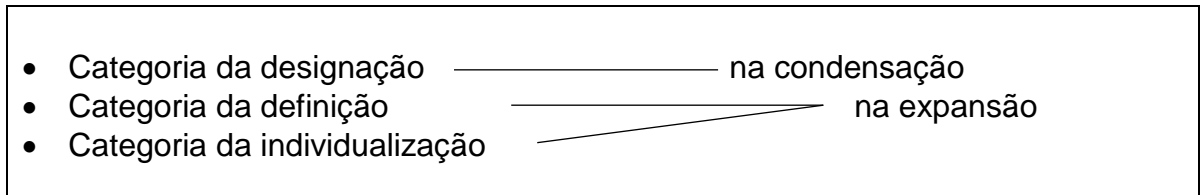


Figura 4 – Categorias do descritivo.

Fonte: Marquesi (2004, p. 103).

A categoria da designação consiste em nomear, ou seja, “condensar, num recorte lexical um conjunto sêmico (Função de  $x$  em  $x$  e  $y$ )” (MARQUESI, 2004, p. 103). A categoria da definição refere-se a um conjunto de predicções sequenciadas a uma designação, as quais possibilitam diferenciar uma coisa de outra. A autora acrescenta que o saber partilhado é que possibilita sequenciar essas predicções. Já a categoria da individualização diz respeito a um conjunto de predicções permanentes ou transitórias do ser descrito, as quais permitem especificá-lo, particularizá-lo. Nessa categoria, há a conjugação entre o que é o ser individualizado e como ele está individualizado no recorte descritivo.

Marquesi (2004, p. 109) registra que o enunciado  $x$  é  $y$  é diferenciado categorialmente de acordo com o tipo de predicção. Retomamos, na Figura 5, a explicação sobre essa diferenciação.

<sup>30</sup> Marquesi (2004) compreende o termo *categorias* da mesma forma que van Dijk (1980). Trata-se de “funções textuais esquemáticas que possibilitam ao homem organizar e classificar as diferentes frases enunciadas num texto, sob certas isotopias” (MARQUESI, 2004, p. 103).

<p>1. <math>x</math> é <math>y</math></p> <p><math>x</math> = designação;</p> <p><math>y</math> = definição, em que o conteúdo vocabular se estabelece em equivalência com <math>x</math>, dependendo do saber partilhado, ou seja, não há um significado unitário, mas um conjunto de predicções possíveis para o qual poderíamos dizer, segundo Martin (1983), que se trata da verdade por definição, pois não se questiona o valor de verdade desse conteúdo vocabular.</p> <p>2. <math>x</math> é <math>y</math></p> <p><math>x</math> = designação;</p> <p><math>y</math> = individuação, em que <math>y</math> expande a individualidade de um ser, caracterizando-o dentro de uma classe de ser, ou a partir de uma transitoriedade, dentro de uma situação de tempo e espaço.</p>
---

Figura 5 – Tipos de predicção.

Fonte: Marquesi (2004, p. 109).

Marquesi (2004) amplia sua abordagem ao elencar as regras do descritivo, quais sejam: a regra de equivalência e a regra de hierarquização. A regra de equivalência “corresponde a uma identidade parcial entre duas ou mais unidades conhecidas. Por meio dela, é possível reduzir essas unidades, destacando suas diferenças, ou cancelando-as. Duas frases são consideradas equivalentes se elas mantêm entre si uma relação de implicação recíproca” (MARQUESI, 2004, p. 110).

Essa regra pode ser aplicada às três categorias por ela postuladas: designação, definição e individuação. Quanto à regra de equivalência na categoria da designação, Marquesi (2004) observa que ela permite a produção de parassinônimos e de paráfrases, possibilitando a ordenação entre todos os termos que se referem a  $x$ . Quanto à categoria da definição, há a predicção ou o conjunto de predicções aceitos pela convenção social, tornando-se um saber-partilhado. Trata-se de predicar para  $x$  o que é pressuposto global, ou seja,  $x$  é  $y$ . Por fim, quanto à individuação, categoria que também implica  $x$  é  $y$ , as predicções do ser em questão podem ser permanentes ou transitórias e que elas não são do saber partilhado, o que a diferencia da definição.

Segundo Marquesi (2004, p. 112), por meio da equivalência no descritivo “a elasticidade do discurso organiza a condensação designativa em relação à expansão predicativa, e a individuação é construída por uma aproximação sêmica

com a referência designada, uma equivalência fluida e só aceitável a partir do pressuposto local do texto”.

Outra regra postulada por Marquesi (2004) é a de hierarquização, que está relacionada à morfologia do texto (categorias) e à sintaxe (relações entre categorias). Trata-se, assim, de um

[...] princípio organizador no qual a categoria como um todo é hierarquicamente superior aos termos que a constituem como partes. Essa regra é responsável pela organização de um dos níveis da coerência do texto que, segundo Charolles (1978), exige a manutenção e progressão da referência na expansão textual (MARQUESI, 2004, p. 112).

Falar da hierarquização implica falar da topicalização, que consiste em “uma unidade hierarquicamente estabelecida” (MARQUESI, 2004, p. 112). No que se refere à regra de hierarquização, a pesquisadora propõe o esquema que segue (Figura 6).

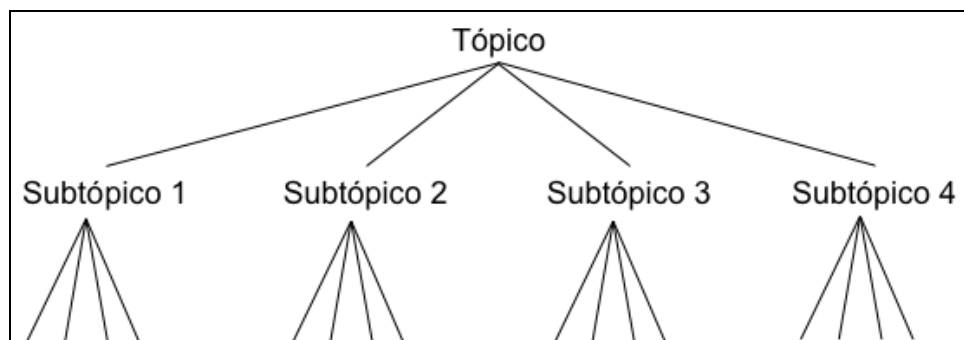


Figura 6 – Sistematização da regra de hierarquização.  
Fonte: Marquesi (2004, p. 113).

A autora explica que as três categorias do descritivo que propõe são “hierarquizadas pela condensação e expansão, mas, no tópico mais alto da arborescência, temos a tematização<sup>31</sup> do ser descrito, ou seja, o recorte subjetivo que o descritor imprime na referência, selecionando dele apenas algumas unidades sêmicas que possam representar sua visão mundo particular” (MARQUESI, 2004, p.

<sup>31</sup> Marquesi (2004, p. 113), diferencia os termos *tematização* e *topicalização*. Este é usado no sentido de hierarquização, que se relaciona à sintaxe das categorias esquemáticas do texto como forma; aquele é empregado como seleção, que se relaciona “ao conteúdo semântico do texto, que decorre de recortes intencionais dados pelo descritor no contínuo sêmico referencial”. Para indicar a manutenção temática na expansão dos blocos, bem como a relação que se estabelece entre eles, a autora utiliza a expressão *fio condutor do texto*.

113). As categorias e regras que organizam o descritivo podem ser apresentadas como segue (Figura 7).

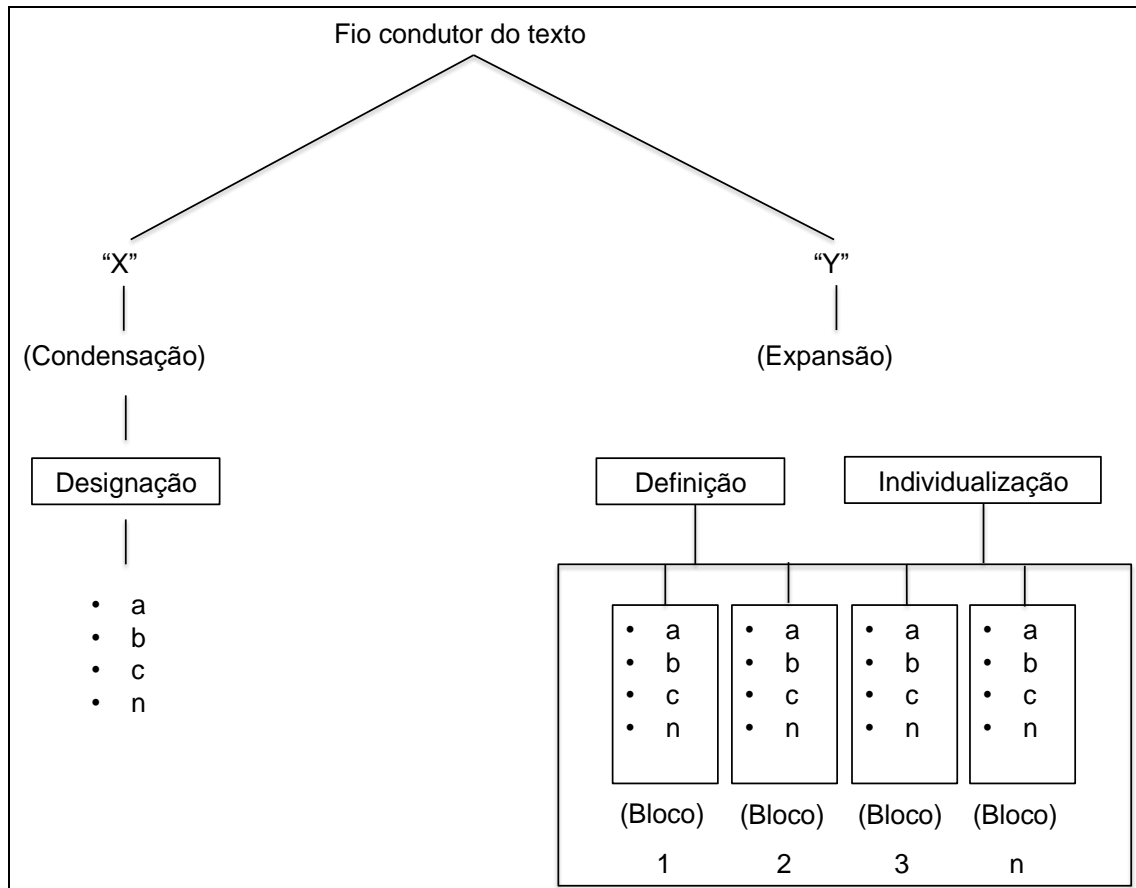


Figura 7 – Organização do descritivo.

Fonte: Marquesi (2004, p. 114).

Em trabalho posterior, Marquesi (2013), ao discutir as contribuições da análise textual dos discursos para o ensino em ambientes virtuais, faz reflexões a respeito da relação entre sua abordagem e a de Adam (2011). Para a autora, há confluência entre as categorias do descritivo e as macrooperações descritivas postuladas por Adam (2011)<sup>32</sup>. Marquesi (2013, p. 191) considera possível “estabelecer uma relação entre as diferentes terminologias utilizadas para a organização das sequências descritivas: ao designar, tematizar ou nomear um

<sup>32</sup> Marquesi (2013, p. 191) também relaciona sua abordagem à de Charaudeau (2008), que, segundo ela, “focaliza o descritivo como um modo de organização discursiva, cuja construção revela três componentes: Nomear; Localizar-Situar; Qualificar”.

objeto ou ser, o escritor já indicia a orientação argumentativa do texto, o que determinará suas escolhas lexicais ou construções sintáticas para qualificar, localizar, situar esse objeto, em função dos objetivos de seu texto”.

Marquesi e Silveira (2015) também tratam do diálogo entre as abordagens de Marquesi (2004) e de Adam (2011), o que está representado na Figura 8, a seguir.

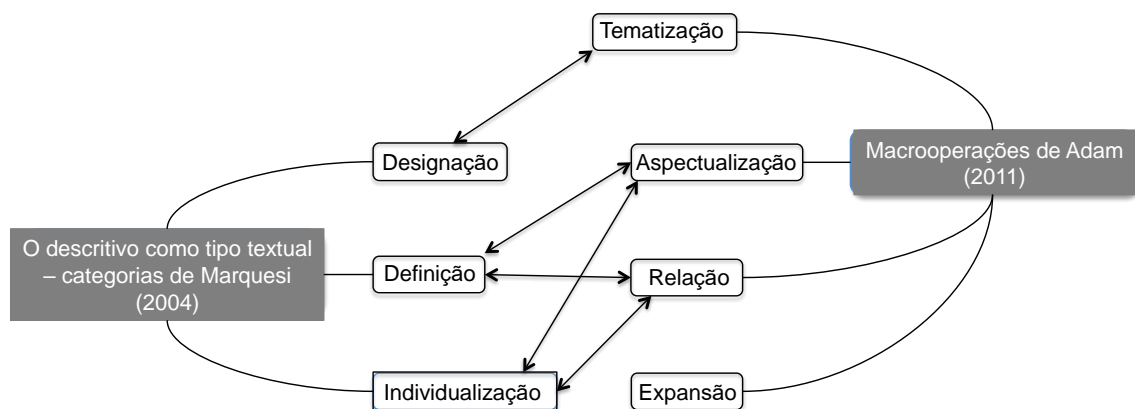


Figura 8 – Confluência das abordagens de Marquesi (2004) e Adam (2011).

Fonte: Marquesi e Silveira (2015, p. 146).

Marquesi e Silveira (2015, p. 145) reforçam que as abordagens de Marquesi e de Adam dialogam entre si “já que é possível estabelecer uma relação, de um lado, entre a designação e a tematização e, de outro, entre a definição e a individualização e as operações de aspectualização e de relação”.

A fim de dispormos de mais subsídios para a análise do *corpus*, passamos a discorrer sobre a sequência narrativa.

### 3.3.3 A sequência textual narrativa

Do ponto de vista de Adam (2009, p. 125-126), para que haja narração, seis componentes são indispensáveis, a saber:

- a) pelo menos um ator antropomórfico (A) constante, individual ou coletivo;
- b) predicados X e X' definindo A (predicados qualitativos ou funcionais) respectivamente antes e depois do início e do fim de um processo;
- c) uma sucessão temporal mínima: antes (tn) > depois (tn + 1);
- d) uma transformação de predicados X e X' por um processo, e no desenvolvimento dele (começo, meio e fim);
- e) uma lógica singular em que o que vem depois aparece como tendo sido causado por (é o *post hoc, ergo*

*propter hoc, clássico*); f) um fim-finalidade sob a forma de avaliação final ('moral') explícita ou a derivar (grifos do autor).

Adam (2009) observa que, subjacente à noção de narrativa, muitas são as formas de realização da narrativa ou de gêneros narrativos, como por exemplo, a parábola, a história engraçada, o *fait divers*, a narrativa teatral, a fábula.

Ao referir-se à estrutura da sequência narrativa, Adam (2011, p. 225) assevera que em um

[...] sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de 'fatos' reais ou imaginários, mas essa designação geral de 'fatos' abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente-ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de uma agente.

O autor observa que as diferentes formas de construção da narrativa dependem de seu grau de narrativização. Uma narrativa constituída apenas de uma simples enumeração de ações e/ou eventos tem baixo grau de narrativização. Já uma narrativa que apresenta cinco macroproposições narrativas de base (Pn), correspondentes a cinco momentos (m) – antes do processo (m1), início do processo (m2), curso do processo (m3), fim do processo (m4) e depois do processo (m5) – é de alto grau de narrativização (ADAM, 2011). A sequência narrativa pode ser esquematizada como segue (Figura 9).

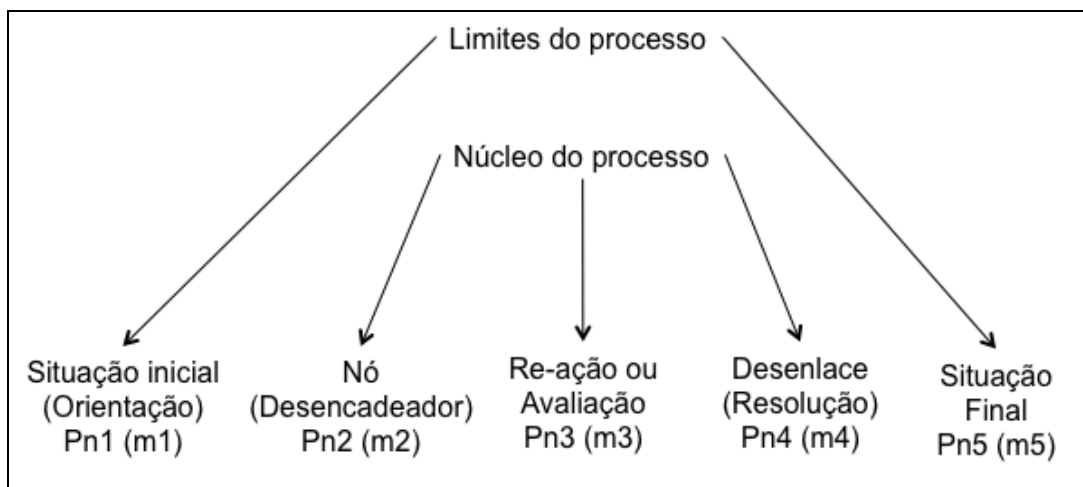


Figura 9 – Estrutura da sequência narrativa.

Fonte: Adam (2011, p. 226).

Oliveira (2016), com base nos estudos de Adam, detalha os elementos que compõem o esquema da narrativa: a *Situação inicial (Pn1)*, primeira macroproposição narrativa de base, correspondente ao momento 1 (m1). Trata-se do estado inicial e equilibrado, em que há indicação dos participantes, do lugar e do tempo; caracteriza o momento antes do processo.

No *Nó (Pn2 – m2)*, segunda macroproposição narrativa de base, há o desencadeamento das ações e/ou dos eventos; representa uma perturbação do estado de equilíbrio apresentado em Pn1; caracteriza o início do processo.

Na *Reação ou Avaliação (Pn3 – m3)*, terceira macroproposição narrativa de base, podemos encontrar “sequências acionais, que correspondem à reação dos participantes em relação ao Nó introduzido na Pn2; e/ou sequências avaliativas das ações e/ou eventos acontecidos até aquele momento da narrativa. Pn3 corresponde ao momento 3 do aspecto (m3), o curso do processo” (OLIVEIRA, 2016, p. 84).

O *Desenlace (Pn4 – m4)*, quarta macroproposição narrativa de base, conduz à resolução do Nó da narrativa, introduzido na Pn2; corresponde ao fim do processo.

A *Situação final (Pn5 – m5)*, quinta e última macroproposição narrativa de base, representa o momento depois do processo. Nela, ocorre a apresentação de um novo quadro, no qual participantes, lugar e tempo são apresentados novamente, com as alterações ocorridas ao longo do processo narrativo. Esse novo estado de equilíbrio na Pn5, conforme registra Oliveira (2016), só é possível graças às reações ou às avaliações na Pn3 e à resolução dos conflitos na Pn4.

Passeggi et al. (2010) destacam que Adam (2011), ao reelaborar o esquema anterior, chama a atenção para duas relações simétricas importantes: “a do nó/desenlace e da situação inicial/situação final. A estrutura da sequência decorre dessa simetria e do seguinte encadeamento: Pn1 (base) > Pn2 (dinamização) > Pn3 (estado transitório) > Pn4 (interrupção). Pn5 (final)” (PASSEGGI et al., 2010, p. 285). Na sequência, apresentamos esse esquema (Figura 10).



Ao retomar os modelos propostos por Toulmin (1993) e por van Dijk (1980) para a argumentação, Adam (2011) elabora um esquema simplificado, de base, explicitado a seguir (Figura 11).

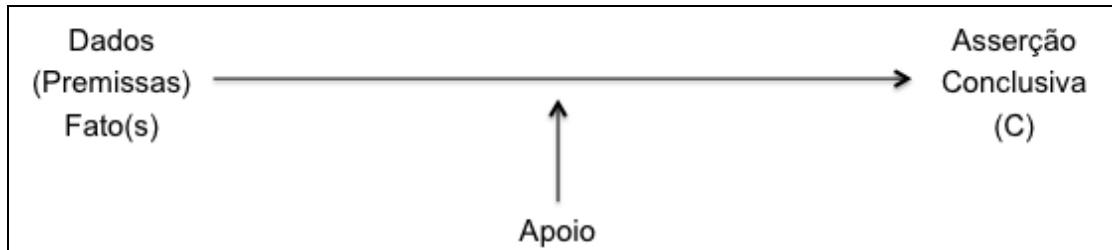


Figura 11 – Estrutura de base da sequência textual argumentativa.  
Fonte: Adam (2011, p. 233).

Adam (2011) adverte que esse esquema necessita de um complemento: o princípio dialógico, que leva em conta possíveis restrições, uma vez que argumentar pressupõe assumir uma polêmica, não só baseada em desacordos, mas também em contra-argumentos. Assim, defender uma tese ou uma conclusão implica defendê-la de outras teses ou conclusões. Segundo observa o autor, a propriedade de estar submetida à refutação é uma das características principais da argumentação (MOESCHLER, 1985 apud ADAM, 2011).

De modo a conferir um lugar à contra-argumentação, Adam (2011) propõe um esquema para a sequência argumentativa prototípica (Figura 12).

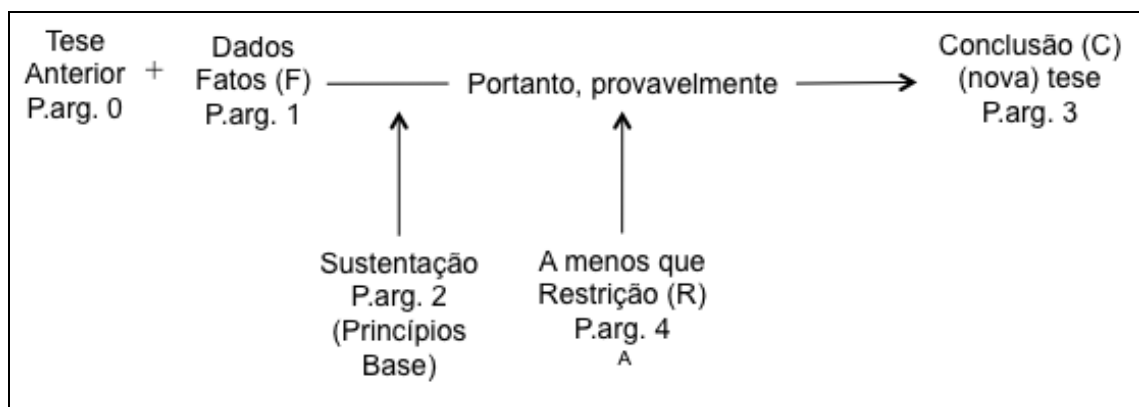


Figura 12 – Estrutura prototípica da sequência textual argumentativa.  
Fonte: Adam (2011, p. 234).

De acordo com o ponto de vista de Adam (2011, p. 234), esse esquema não representa uma ordem linear obrigatória, uma vez que, “a (nova) tese (P.arg 3) pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final

da sequência, sendo que a tese anterior (P.arg 0) e a sustentação podem estar subentendidos”.

Silva (2012), ao se referir à tipologia sequencial apresentada por Adam em *Les textes: types et prototypes*, publicada em 1992, contribui para a compreensão da sequência argumentativa. De acordo com sua perspectiva, o

[...] movimento argumentativo desenrola-se do seguinte modo: a macroproposição correspondente aos Dados (Pa1) introduz informação relevante. O Apoio das inferências (Pa2) relaciona parte da informação contida em Pa1 com nova informação, o que permite que, dedutivamente, se chegue a uma dada Conclusão (Pa3), que inclui conteúdos diferentes dos que estão inseridos quer em Pa1, quer em Pa2, mas motivada pela conjugação de ambas as macroproposições. Esta Conclusão constitui uma Nova Tese que se contrapõe a uma eventual Tese anterior (explicitada ou não). Pode ainda haver Restrições e/ou Especificações (Pa4), que não invalidam a Conclusão; apenas a condicionam (SILVA, 2012, p. 157).

Adam (2011) amplia a discussão sobre o esquema que propõe registrando dois níveis relacionados à argumentação: o justificativo, que corresponde a P.arg1 + P.arg2 + P.arg3, e o dialógico ou contra-argumentativo, que corresponde a P.arg 0 e P.arg 4. Sobre o nível justificativo, explica que nele a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados. Já no nível dialógico, “a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial. A estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos” (ADAM, 2011, p. 235). Essa diferenciação que o autor propõe dá amplitude para a sequência prototípica, em que há espaço para dois níveis de argumentação.

Na próxima seção, tratamos da sequência explicativa, igualmente importante para a discussão que desenvolvemos neste estudo.

### **3.3.5 A sequência textual explicativa**

Para Adam (2009, p. 127), o explicativo, outro tipo estrutural sequencial de base, em geral associado à análise e à síntese de representações conceituais, “visa a mostrar que as relações de causa ligam os fatos entre si [...] ou mesmo as falas”.

A explicação pode aparecer em segmentos curtos, “[.] na forma da frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação” (ADAM,

2011, p. 238). Contudo, essa estrutura pode ser ampliada por meio de outras estruturas explicativas, como [SE p, É PARA QUE q], [SE p, É EM RAZÃO DE q], [SE p, É QUE q] ou [SE p, ISSO SE DEVE A q]. Essas mesmas estruturas podem se transformar em [É (PORQUE/POR) q QUE p]. É possível, ainda, que a explicação não seja assinalada imediatamente e surja de uma releitura desencadeada por conectores como [eis por que/ é por isso que] (ADAM, 2011).

A fim de desenvolver seu próprio modelo de sequência explicativa, Adam (2011) baseia-se em estudos anteriores, como o estudo de Grize (1990), cujo esquema de sequência explicativa apresentamos a seguir (Figura 13).

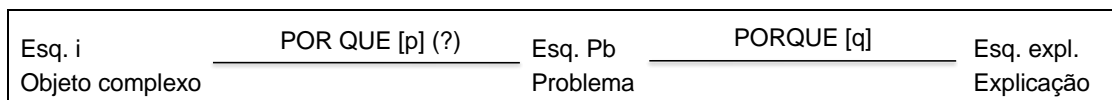


Figura 13 – Estrutura da sequência explicativa.

Fonte: Adam, 2011, p. 244.

Sobre esse modelo, Adam (2011, p. 244) observa que, em razão de a esquematização inicial (Esq.i) ser

[...] frequentemente, subentendida, dois tipos de POR QUE (?) devem ser considerados: os que retomam um elemento anterior e reesquematizam o problema colocado e os que, não dispondo de contexto anterior, realizam, diretamente, essa esquematização do problema (POR QUE p?), muitas vezes por meio de pseudoquestões. A estrutura canônica completa é aberta por um POR QUE interrogativo – verdadeira interrogação nos diálogos ou falsa interrogação (dita ‘retórica’) nas estruturas monologais –, seguido de uma ou várias respostas com PORQUE.

Adam (2011) destaca que outros pesquisadores retomam o núcleo do modelo de Grize, mas lhe acrescentam um elemento à direita por entendê-lo necessário ao esquema prototípico da explicação. É o caso de Coltier (1986, p. 8, apud ADAM, 2011, p. 244) que, ao adicionar uma fase de conclusão, teve o seguinte resultado:

*Fase de questionamento + Fase resolutive + Fase conclusiva*

O esquema que segue sistematiza a sequência explicativa (Figura 14).

		P. explicativa 0	Esquema inicial
Sequência explicativa	Por que p?	P. explicativa 1	Problema (questão)
	Porque q	P. explicativa 2	Explicação (resposta)
		P. explicativa 3	Ratificação (avaliação)

Figura 14 – Elementos da sequência explicativa.

Fonte: Adam (2011, p. 245).

Nessa estrutura sequencial de base,

[...] o primeiro operador [POR QUE (?)] introduz a primeira macroproposição obrigatória P. expl.1, e o segundo operador [PORQUE] leva à segunda macroproposição obrigatória P. expl. 2. Segue, geralmente, uma terceira macroproposição, que é de ratificação P. expl. 3 (ADAM, 2011, p. 245).

Não raro, esse conjunto é precedido de uma descrição que corresponde “a uma esquematização inicial destinada a introduzir o objeto problemático (P. expl. 0) tematizado pela questão POR QUE (?), a qual corresponde à macroproposição P. expl. 1” (ADAM, 2011, p. 245).

Silva (2012) alerta para o fato de que é possível confundir a sequência explicativa com a argumentativa, uma vez que ambas envolvem raciocínios inferenciais e manifestam relações de causalidade entre as situações apresentadas. De forma a explicitar tal distinção, Silva (2012, p. 162) apoia-se em Henckmans (2001), para quem há uma diferença em relação à força ilocucionária, uma vez que

[...] a argumentação tem como objetivo tornar aceitável uma dada tese, alterando as crenças do alocutário, e a explicação pretende dotar o alocutário de conhecimentos que ele não possui, fazendo compreender o *como* e o *porquê* de uma dada questão (grifos do autor).

A distinção proposta por Silva (2012) entre as sequências explicativa e argumentativa amplia a compreensão do conceito dessas duas sequências e favorece a identificação de uma e de outra nos diversos textos.

### 3.3.6 A heterogeneidade sequencial

Adam (2011), ao refletir sobre a estruturação sequencial dos textos, chama a atenção para dois tipos de construção: as combinações de sequências, do mesmo

tipo ou diferentes, este último mais frequente, e a sequência dominante. Nesse caso, o texto é predominantemente narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou dialogal, embora haja sequências de tipos diferentes. A primeira estruturação é denominada *agenciamento unissequencial* e reflete a simplicidade e a raridade da ocorrência. A sequência dominante, por sua vez, é denominada *agenciamento plurissequencial*, que pode ser homogêneo, em que há um único tipo de sequências combinadas, ou heterogêneo, em que há mistura de sequências diferentes.

Segundo a abordagem de Bonini (2005, p. 218), no texto, as sequências são atualizadas pelo ingrediente pragmático, “o que faz com que uma sequência prototípica se mostre, na superfície textual, geralmente de modo parcial em relação aos seus traços típicos”. Nesse processo de atualização, é possível a manifestação de mais de uma sequência textual, uma das sequências será dominante e as demais acabarão por se adaptar a ela.

Herrero Cecilia (2006, p. 105) observa que cada sequência cumpre uma função no texto, à qual devemos prestar atenção, pois é preciso identificar “[...] como se dá a inserção de sequências heterogêneas, que função desempenham dentro do conjunto textual e que efeitos comunicativos se pretende produzir com elas [...]”<sup>33</sup> (tradução nossa). A identificação das sequências em um dado texto permite-nos construir os sentidos explícitos e implícitos, bem como recuperar o fio condutor que o autor seguiu na construção textual.

As sequências narrativa e argumentativa podem vir mescladas, e a primeira ser dominante, como no caso de textos que veiculam conteúdo ideológico. Quanto à sequência descritiva, ainda que existam textos organizados essencialmente por essa sequência, como listas, inventários, guias de lugares, planos, prospectos, na maioria dos casos, trata-se de “um fenômeno de heterogeneidade sequencial, pois pode aparecer dentro de um relato (texto narrativo) ou em meio a sequências textuais explicativas, argumentativas ou dialogadas”<sup>34</sup> (HERRERO CECILIA, 2006, p. 115, tradução nossa).

---

<sup>33</sup> Texto original: “[...] de qué manera se produce la inserción de las secuencias heterogêneas, qué función desempeñan esas secuencias dentro del conjunto del texto y qué efectos comunicativos pretende producir con ellas [...]”.

<sup>34</sup> Texto original: “[...] un fenómeno de heterogeneidad secuencial, porque puede aparecer dentro de un relato (texto narrativo) o en medio de secuencias textuales de tipo explicativo, argumentativo o dialogado”.

A sequência descritiva cumpre diversas funções, como a de informar o leitor em textos narrativos sobre os lugares e ambientes em que se desenvolve a ação ou sobre as características dos personagens. Nos textos científicos, expositivos ou informativos de todo tipo, a descrição cumpre função iluminadora, didática ou pedagógica (HERRERO CECILIA, 2006).

Ainda sobre essa heterogeneidade textual, Silva (2012, p. 119) registra que um

[...] texto narrativo raramente é um texto exclusivamente narrativo; trata-se, na maior parte das vezes, de um texto predominantemente narrativo; porquanto comporta, em maior ou menos grau, segmentos textuais descritivos (de personagens, de objetos, de espaços físicos e socioculturais) e, eventualmente, segmentos argumentativos, segmentos dialogais ou expositivos. Também um texto argumentativo pode incluir segmentos textuais de outros tipos, como, por exemplo, narrativas ou descrições breves. O mesmo raciocínio é, em princípio, válido para qualquer texto (independentemente do tipo predominante), sobretudo se a sua extensão não se resumir a uma única frase.

Essa constatação de que os textos se caracterizam geralmente pela heterogeneidade composicional levou Adam a propor “uma tipologia que incidisse não sobre a totalidade do objeto texto, mas sobre unidades homogêneas e menores, quer em termos de extensão, quer especialmente, em termos de complexidade composicional: as sequências textuais” (SILVA, 2012, p. 119).

Desse modo, a compreensão do conceito de sequências textuais implica, conforme indicam os autores em que nos fundamentamos, considerar a heterogeneidade das sequências textuais e a predominância de uma ou de outra sequência em um texto.

### **3.3.7 O plano de texto**

A organização de um texto, resultante de variados arranjos textuais possíveis, permite-nos construir um todo que gera sentidos. Tal organização requer necessariamente que consideremos as partes constituintes de um texto, como as sequências textuais, que abordamos anteriormente, e os planos de texto, de que passamos a tratar na sequência.

De acordo com Adam (2011), os planos de texto são extremamente importantes, pois contribuem para a composição macrotextual do sentido. Uma vez que as sequências textuais nem sempre são completas, o plano de texto auxilia na unificação da estrutura composicional do texto.<sup>35</sup> Os planos de texto, “juntamente com os gêneros, estão disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p. 258).

Cabral (2013) defende que o plano de texto é importante no planejamento da escrita. Para a autora, “o primeiro fornece subsídios teóricos para o segundo e, portanto, subsidia a etapa do planejamento” (CABRAL, 2013, p. 243), além disso, registra que o plano de texto contribui para explicitar a estrutura global do texto, a organização dos parágrafos e a ordem de apresentação das palavras no texto, o que favorece a compreensão e a produção textual já que “para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual” (CABRAL, 2013, p. 244).

Para Cabral (2013), não somente os conhecimentos linguístico e enciclopédico e o relacionado às situações interativas e suas regras de adequação precisam ser acionados nos intercâmbios verbais; há também o conhecimento superestrutural ou tipológico, bem como o conhecimento de outros textos que estão presentes em nossa cultura. Tais conhecimentos, como nos lembra a autora, estão ligados ao conceito de plano de texto, que se faz fundamental para a leitura e a escrita.

Cabral (2013, p. 247) argumenta que, em um texto, a identificação de

[...] um plano de ação, que esteja na base de sua organização global, auxilia a construção dos sentidos por parte do leitor, na medida em que lhe permite estabelecer coerência entre as partes do texto. Dessa forma, justifica a presença de cada uma delas no todo do tecido textual e explicita as relações lógico-argumentativas que se estabelecem entre as partes do texto, fazendo dele um todo de sentido.

Nessa direção, a autora defende a importância da percepção de um plano de texto como um princípio organizador que subsidia a construção dos sentidos do texto, o que auxilia o leitor a inferir os sentidos pretendidos pelo produtor.

---

<sup>35</sup> O sumário, por exemplo, tem exatamente o papel de mostrar a estrutura composicional de determinado texto (ADAM, 2011).

Marquesi, Elias e Cabral (2017), por sua vez, também contribuem para a compreensão do conceito de plano de texto e para a explicitação de sua funcionalidade. As autoras reforçam, tal como Cabral (2013), a importância do plano de texto como uma estratégia para o planejamento de uma redação. Marquesi, Elias e Cabral (2013) advertem que o planejamento textual é uma tarefa complexa em que se devem considerar duas etapas: a recuperação das ideias na memória ou em fontes impressas ou digitais e a organização dessas ideias. Essa última etapa, conforme destacam as autoras, está intimamente relacionada com o conceito de plano de texto. A organização das ideias para a escrita, com base em um plano textual que reflita o que o autor de fato deseja dizer, é fundamental para a qualidade do texto, que será melhor quanto melhor for essa organização.

Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 15) refletem sobre a importante noção de plano de texto:

Todo texto é, tanto na produção quanto na leitura, objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura; essa estrutura é muito mais do que uma soma de ideias, ela constitui o plano de texto e reflete o seu conteúdo global. Desse ponto de vista, o plano de texto pode servir de ferramenta para planejar um texto a ser produzido; sua utilização poderá garantir maior coerência entre o que o produtor deseja escrever e o que ele escreverá efetivamente.

As autoras reforçam a ideia de que, além do conhecimento da estrutura global do texto, outro fator é relevante para a leitura e a escrita mais eficientes. Trata-se do conhecimento de estruturas específicas, seja de determinado gênero textual, seja de organizações sequenciais. A percepção de um princípio organizador do texto é base importante para que o leitor infira os sentidos pretendidos pelo produtor.

O plano de texto, portanto, permite justificar a ordem em que as partes do texto se apresentam, tornando claras as relações entre essas partes e o sentido que imprimem para o texto em sua totalidade.

Conforme Adam (2011) observa, há dois tipos de planos de texto: o fixo e o ocasional. O primeiro está associado a textos que apresentam estrutura composicional mais canônica, como no caso da dissertação, composta por introdução, tese, antítese, síntese e conclusão, ou do verbete de dicionário, composto por entrada, definição e exemplo. O segundo diz respeito a um plano de texto “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero do discurso” (ADAM, 2011, p. 258), esse é o caso do editorial, da canção, do poema, da peça

publicitária, do discurso político ou do romance. Essa diferenciação em relação aos tipos de planos de texto baseia-se na estrutura composicional dos gêneros, que pode ser mais rígida ou mais flexível.

Herrero Cecilia (2006, p. 94), ao se referir aos estudos de Adam a respeito do plano de texto, registra que o

[...] texto pode apresentar uma composição global obtida mediante uma operação 'descendente' de planificação que se adapta aos esquemas convencionais impostos pelas normas do gênero ou do subgênero ao qual pertence o texto (plano de texto convencional). Ou a composição do texto pode resultar de uma operação 'ascendente' de estruturação que se apoia na forma particular que se apresentam os períodos, os segmentos e as sequências. Esta estruturação pode romper, mais ou menos, o modelo convencional do gênero e oferecer uma organização singular, inesperada ou original que responde a um plano de texto único ou ocasional (tradução nossa)<sup>36</sup>.

A constatação de Herrero Cecilia (2006) que ora apresentamos reforça os aspectos considerados por Adam (2011) no que se refere à diferenciação dos planos de texto fixo e ocasional, quais sejam: a convencionalidade do gênero (plano de texto fixo) e a forma única ou inesperada que os gêneros podem assumir (plano de texto ocasional).

Passeggi et.al. (2010), baseados em Adam (2011), apresentam o esquema a seguir (Figura 15), que sistematiza os conceitos apresentados e os “lugares” que ocupam na estrutura sequencial composicional.

---

<sup>36</sup> Texto original: “[...] texto puede presentar una composición global obtenida mediante una operación 'descendente' de planificación que se adapta a los esquemas convencionales impuestos por las normas del género o del subgénero al que pertenece el texto (plan de texto convencional). O bien, la composición del texto puede resultar de una operación 'ascendente' de estructuración que se apoya en la forma particular que presentan los períodos, los segmentos y las secuencias. Esta estructuración puede romper, más o menos, el modelo convencional del género y ofrecer una organización singular, inesperada u original que responde a un plano de texto único u ocasional”.

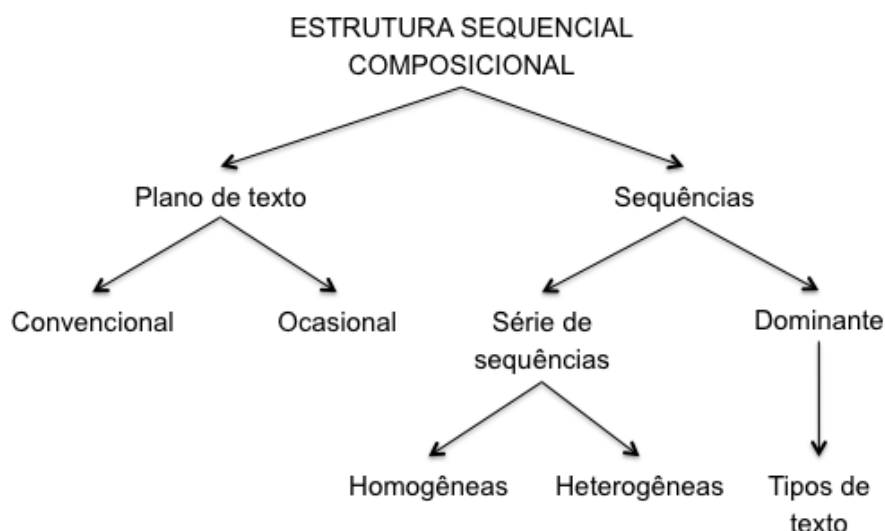


Figura 15 – Estrutura sequencial-composicional.

Fonte: Passegi et al. (2010, p. 298).

Na figura anterior, evidenciam-se dois elementos que fazem parte da estrutura composicional de um texto: o plano de texto e as sequências textuais. Nas palavras de Adam (2011), o reconhecimento do texto como um todo implica a percepção de um plano de texto, que se constitui de sequências. Entendemos que o autor dá especial relevância à importância de se considerar a relação entre as partes do texto e o conjunto que elas formam.

O percurso que trilhamos, neste capítulo, tornou possível a retomada de aspectos históricos e pressupostos teóricos relacionados à Linguística Textual e à Análise Textual dos Discursos. Nele, evidenciamos os conceitos de proposição-enunciado, período, macroproposição, sequências textuais e planos de texto. No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise que adotamos neste estudo e, na sequência, procedemos à análise do *corpus*.

## CAPÍTULO 4 – UNIDADES RETÓRICAS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EM RESUMO DE ARTIGO ACADÊMICO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, os procedimentos de análise que adotamos nesta investigação, bem como as etapas percorridas durante a pesquisa. Em seguida, elencamos as categorias de análise e as orientações para a sua identificação. Além disso, explicitamos como as informações estão dispostas ao longo do capítulo. Posteriormente, procedemos à análise do *corpus*, considerando a organização retórica e as sequências textuais presentes nos resumos analisados.

### 4.1 Procedimentos de análise

No que diz respeito às dimensões metodológicas, esta investigação pode ser caracterizada como pesquisa descritiva, com base interpretativa. Segundo Brasileiro (2013), a pesquisa descritiva visa a apresentar e caracterizar um fenômeno para se alcançar sua compreensão. Por meio da interpretação daquilo que observamos em nossa análise, buscamos atribuir significados aos dados coletados, considerando a relevância para a área. Valemo-nos também da pesquisa bibliográfica, já que procedemos ao levantamento de material publicado em livros e periódicos impressos e eletrônicos. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, definida por Brasileiro (2013, p. 49) como

[...] aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Ela é descritiva e coleta dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem.

Os dados obtidos, nesta pesquisa, foram extraídos de fonte direta, ou seja, dos próprios textos que compõem o *corpus*, por essa razão, são caracterizados

como dados primários. Segundo Charoux (2004), dados primários não estão registrados em outro documento, são extraídos pelo investigador em primeira mão.

Nesta tese, estabelecemos os procedimentos de análise procurando cumprir as seguintes etapas no processo de pesquisa: identificação, descrição, análise e interpretação do *corpus*.

Quanto à *identificação*, Greimas e Courtes (1979, p. 223) assinalam que ela serve para

[...] designar o traço ou o conjunto de traços (em semiótica: semas ou femas) que dois ou mais objetos têm em comum. [...]. Com isso, vemos que o reconhecimento da identidade de dois objetos, ou sua identificação, pressupõe sua alteridade, isto é, um mínimo sêmico que os torna distintos.

Especificamente em nosso trabalho, essa etapa constituiu-se na identificação das unidades retóricas e respectivas subunidades, bem como na identificação das sequências textuais que as compõem.

Na etapa seguinte, procedemos à *descrição* das unidades retóricas e sequências textuais, de modo a explicitar sentidos e significados na aproximação com os textos analisados, o que não implica o “afastamento interpretativo mais aprofundado” (MORAES, 2003, p. 203).

Na etapa de *análise*, procuramos observar os dados de forma detalhada, já que a ação de analisar, como registra Ferreira (2009), implica a decomposição do texto em partes e a observação minuciosa do objeto em estudo. Para Greimas e Courtes (1979, p. 20), a análise abrange

[...] o conjunto de procedimentos utilizados na descrição de um objeto semiótico, os quais se particularizam por considerar, em seu ponto de partida, o objeto em questão como um todo de significação com o objetivo de estabelecer, por um lado, as relações entre as partes desse objeto e, por outro, entre as partes e o todo que ele constitui.

Assim, após a identificação e descrição das unidades retóricas, de suas respectivas subunidades e das sequências textuais, detivemo-nos em estabelecer relações entre esses três elementos.

Quanto à última etapa, procedemos à *interpretação* dos resultados encontrados com base no que extraímos da análise do *corpus*, especialmente no que diz respeito à relação entre unidades retóricas, estrutura do artigo (EA) e

sequências textuais que as compõem. Nesse sentido, alinhamo-nos com Severino (2002, p. 56), para quem o termo *interpretar*

[...] em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Moraes (2003), por sua vez, amplia a abordagem de Severino (2002) ao afirmar que interpretar é “construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos” (MORAES, 2003, p. 204), perspectiva que norteia o trabalho de análise com os textos que ora apresentamos.

A fim de sistematizarmos nossa exposição, adotamos a seguinte ordenação de informações:

- 1º) Quadro demonstrativo da organização retórica do resumo selecionado;
- 2º) Quadro demonstrativo das sequências textuais do resumo selecionado;
- 3º) Quadro comparativo da organização retórica e da estrutura composicional do resumo selecionado.

De modo a aprofundarmos nossa abordagem nessas etapas, recorreremos a Marquesi (2004; 2016), no que diz respeito às categorias do descritivo e às formas de individuação postuladas pela autora. A seguir, apresentamos as categorias de análise que adotamos nesta investigação.

## **4.2 Categorias de análise**

Considerando o aparato teórico apresentado nos capítulos anteriores, especialmente a abordagem sociorretórica e a perspectiva da Análise Textual dos Discursos, estabelecemos, como categorias de análise, as unidades retóricas, a estrutura do artigo e as sequências textuais, representadas ao longo das análises por meio de cores, como explicitado a seguir.

Unidade Retórica 1		Sequência Narrativa	X
Unidade Retórica 2		Sequência Descritiva	<u>X</u>
Unidade Retórica 3		Sequência Explicativa	[X]
Unidade Retórica 4		Sequência Argumentativa	{X}
Unidade Retórica 5			
Estrutura do Artigo			

Desse modo, cada uma das categorias de análise foi identificada por meio de cores e de notações que distinguem umas das outras, de modo a orientar o leitor, da forma mais clara possível, em relação a essas identificações.

A seguir, passamos à análise dos 11 resumos selecionados, a título de exemplificação.<sup>37</sup>

### 4.3 Análise do corpus

- **Texto 1 – O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero**

Organização retórica	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este artigo descreve uma proposta de ensino do gênero resumo escolar/acadêmico,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
tendo por base o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD).	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
São apresentados, inicialmente, a definição do modelo adotado para o ensino do resumo e os motivos da escolha desse gênero. Em seguida, são apresentados os conceitos teórico-metodológicos fundamentais que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo.	<b>EA - Estrutura do artigo</b>
As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões) / sugestão(ões)

<sup>37</sup>Como já informamos no capítulo 2, a nomenclatura utilizada para denominar a categoria de análise *Estrutura do Artigo* foi adaptada da nomenclatura empregada por Biasi-Rodrigues (1998), em sua tese de doutorado. Para denominar os trechos que registram a sequência em que as informações aparecem no texto, Biasi-Rodrigues (1998) utilizou Estrutura da Dissertação (ED), o que para nós passa a ser Estrutura do Artigo (EA).

Nesse exemplar, as autoras, inicialmente, apresentam a pesquisa ao expor o tópico principal da investigação. Na mesma frase, elas fazem referência explícita ao quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), o que corresponde à contextualização da pesquisa, subunidade 2. Em seguida, dedicam grande parte do resumo a explicitar a estrutura do artigo. Ao final do texto, propõem que o gênero resumo escolar seja ensinado nas escolas, o que corresponde à unidade retórica 5, subunidade 3.

### Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo descreve uma proposta de ensino do gênero resumo escolar/acadêmico, tendo por base o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD). São apresentados, inicialmente, a definição do modelo adotado para o ensino do resumo e os motivos da escolha desse gênero. Em seguida, são apresentados os conceitos teórico-metodológicos	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[os conceitos teórico-metodológicos fundamentais] que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo.	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.	<b>Sequência argumentativa: (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</b>

São três as sequências que compõem esse primeiro texto: narrativa, descritiva e argumentativa. Quanto à sequência narrativa, consideramos que o trecho selecionado corresponde à Situação inicial (Pn1), ou seja, ao momento 1 (m1), que ocorre antes do processo. Em outros termos, as autoras apresentam as orientações iniciais a respeito do artigo, em que não há a passagem para os próximos momentos: o Nó (m2); a Re-ação ou Avaliação (m3); o Desenlace ou Resolução (m4) e a Situação final (m5). Pode-se afirmar, portanto, que o segmento em discussão apresenta baixo grau de narrativização, já que se trata de uma simples enumeração de ações, conforme observa Adam (2011) ao se referir às diferentes formas de construção de narrativas.

No tocante à sequência descritiva, observamos que no trecho destacado há Pré-tematização, representada pela expressão *os conceitos teórico-metodológicos*

*fundamentais*, seguida pela operação de aspectualização, especificamente a Qualificação, representada pelo trecho *que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo*. Assim, identificamos que o ser os *conceitos teórico-metodológicos fundamentais* foi imediatamente denominado e, em seguida, caracterizado (ou aspectualizado) por meio da operação de Qualificação.

No que se refere ao segmento final do resumo, identificamos uma sequência argumentativa, assim entendida: *As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero* corresponde à Conclusão (C) – P.arg.3, já que se trata da tese defendida pelas pesquisadoras. Essa tese se fundamenta no fato de que o resumo escolar/acadêmico possui características próprias a serem ensinadas. Assim, o segmento *uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus contextos de produção, guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas* corresponde ao P.arg.1, ou seja, essas características observadas pelas pesquisadoras representam dados que conduzem à tese final. A seguir, apresentamos, de forma sistematizada, a organização retórica e as sequências textuais presentes no resumo 1.

### Organização retórica e sequências textuais do resumo 1

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo descreve uma proposta de ensino do gênero resumo escolar/acadêmico,	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
tendo por base o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD).	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	
São apresentados, inicialmente, a definição do modelo adotado para o ensino do resumo e os motivos da escolha desse gênero. Em seguida, são apresentados <u>[os conceitos teórico-metodológicos fundamentais] que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo.</u>	EA - Estrutura do artigo	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
{ <i>As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.</i> }	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)	{ <i>Sequência argumentativa: (P. arg.1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</i> }

Nesse resumo, observamos o predomínio da sequência narrativa, que abrange as unidades retóricas 1 e 2 e também parte do trecho que trata da estrutura

do artigo, em que temos ainda a sequência descritiva. Por meio da sequência argumentativa, as autoras fazem recomendações quanto ao ensino do gênero resumo escolar.

No que diz respeito especificamente ao descritivo, no resumo ora analisado identificamos, além das macro-operações descritivas identificadas por Adam (2011), a categoria da Designação (MARQUESI, 2004) no trecho *os conceitos teórico-metodológicos fundamentais*, por meio da qual o ser é nomeado, e a categoria de Individuação, no trecho *que embasam as sugestões das atividades propostas e descritas no artigo*, em que o ser *os conceitos metodológicos fundamentais* é caracterizado em um movimento de expansão de sua individualidade. Essa estrutura pode ser sintetizada por meio da fórmula  $x \text{ é } y$ , em que  $x$  está para a Designação e  $y$ , para a Individuação.

De acordo com Marquesi (2016, p. 119), há dois tipos de individuação: “por relação de avaliação (que pode ser de caráter positivo ou negativo) e por relação de consequência que diz respeito a como as consequências das ações ou peculiaridades do ente descrito permitem construir a individuação”. No caso do resumo em análise, podemos afirmar que a individuação ocorre por relação de avaliação de caráter positivo, uma vez que o autor considera os conceitos teórico-metodológicos fundamentais para embasar as atividades que propõe no artigo.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Esse estudo relacionado à afirmação de Marquesi (2016) pode ser encontrado na seguinte obra: CABRAL, A. L. T.; MARQUESI, S. C.; SEARA, I. R. L'articulation entre le descriptif et les émotions dans l'argumentation en faveur de Dominique Strauss-Kahn. In: RABATEL, A.; MONTE, M.; RODRIGUES, M. G. (Dir.) *Comment les médias parlent des émotions l'Affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, p. 307-23.

- **Texto 2 – Os sentidos de norma e erro no dicionário de Mattoso Camara Jr.**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Joaquim Mattoso Camara Jr., o primeiro linguista brasileiro, o primeiro a aliar gramática e ciências da linguagem no Brasil. Não é da pessoa Mattoso que trataremos aqui, mas das posições que ele ocupa na materialidade discursiva. Para isso, neste artigo, procuramos investigar,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
fundamentados no dispositivo teórico da Análise do Discurso Francesa (Pêcheux e Orlandi),	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
os sentidos instituídos — na relação língua–classe social — no Dicionário de linguística e gramática publicado por Mattoso. Veremos, entre outros aspectos, de que forma os estudos ditos metalinguísticos se inscrevem numa matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
ajudando os futuros (e presentes) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito linguístico por um viés discursivo.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)

O resumo 2 está organizado com base nas unidades retóricas 1, 2 e 5. Como demonstramos, o autor utiliza uma porção significativa do resumo para apresentar a pesquisa, ou seja, expõe o tópico principal por meio da unidade retórica 1, subunidade 1A. O trecho que compõe a unidade retórica 1, *Joaquim Mattoso Camara Jr. [...] reflexo de hierarquia social*, é intercalado pela contextualização da pesquisa, em que são citados os pressupostos teóricos que embasam a investigação, na unidade retórica 2, subunidade 2. Por fim, o autor encerra o resumo evidenciando as contribuições que sua pesquisa pode trazer aos professores de língua portuguesa, segmento que caracteriza a unidade retórica 5, subunidade 2.

## Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[Joaquim Mattoso Camara Jr.], o primeiro lingüista brasileiro, o primeiro a aliar gramática e ciências da linguagem no Brasil.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Não é da pessoa Mattoso que trataremos aqui, mas das posições que ele ocupa na materialidade discursiva.	<b>Sequência argumentativa:</b> (P. arg. 1)
Para isso, neste artigo, procuramos investigar, fundamentados no dispositivo teórico da Análise do Discurso Francesa (Pêcheux e Orlandi), os sentidos	<b>Sequência explicativa:</b> (É PARA q, QUE p)
[os sentidos] instituídos – na relação língua-classe social – n[ <i>o</i> Dicionário de lingüística e gramática] publicado por Mattoso.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
Veremos, entre outros aspectos, de que forma os estudos ditos metalingüísticos se inscrevem numa matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social, ajudando os futuros (e presentes) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito lingüístico por um viés discursivo.	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É PORQUE q)
[uma matriz de sentidos] que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)

Nesse resumo, identificamos as sequências descritiva, narrativa e explicativa. Quanto à sequência descritiva, observamos a ocorrência da Pré-tematização: Joaquim Mattoso Camara Jr. é nomeado de forma imediata e, logo em seguida, é qualificado (aspectualizado) por meio da operação de Qualificação.

Posteriormente, inicia-se uma sequência argumentativa que compreende o trecho *Não é da pessoa Mattoso que trataremos aqui, mas das posições que ele ocupa na materialidade discursiva*. Esse segmento corresponde a P.arg.1, pois se trata de uma informação relevante, ou seja, um dado importante que deve ser destacado na investigação do autor do resumo. Em outros termos, as posições que o linguista Mattoso ocupa na materialidade discursiva representam dados importantes para as conclusões a que o pesquisador chegará em sua investigação.

Em seguida, identificamos uma sequência explicativa, que podemos explicitar da seguinte forma: *É para isso* (para tratar das posições que Joaquim Mattoso Jr. ocupa na materialidade discursiva) (PARA q), que *procuramos investigar, fundamentados no dispositivo teórico da Análise do Discurso Francesa (Pêcheux e Orlandi), os sentidos* (QUE p). Essa sequência vem intercalada com duas sequências descritivas, representadas pelo segmento *os sentidos instituídos — na*

*relação língua-classe social* — no *Dicionário de linguística e gramática* publicado por Mattoso”. Aqui temos a Pré-tematização, em que o ser *os sentidos instituídos* é nomeado antecipadamente e caracterizado pela operação de Relação de contiguidade – pd R–Loc correspondente ao trecho – *na relação língua-classe social* –, operação que se repete em no *Dicionário de linguística e gramática* publicado por Mattoso, o que configura a operação de Subtematização.

Há, ainda, outra sequência descritiva intercalada em um segmento maior o *Dicionário de linguística e gramática*, termo que configura Pré-tematização, já que é denominado antecipadamente, acompanhado da operação de Qualificação, presente no trecho *publicado por Mattoso*, em que uma propriedade do ser é evidenciada.

Em seguida, identificamos outra sequência explicativa em *Veremos, entre outros aspectos, de que forma os estudos ditos metalingüísticos se inscrevem numa matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social, ajudando os futuros (e presentes) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito linguístico por um viés discursivo*, cuja construção podemos entender do seguinte modo: SE a opção é por pesquisar de que forma os estudos metalingüísticos se inscrevem em uma matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social (SE p), é PORQUE o estudo ajudará os futuros (e atuais) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito linguístico por um viés discursivo (PORQUE q).

Observamos que tais sequências explicativas têm clara orientação argumentativa no texto produzido pelo autor, já que ajudam a justificar a investigação, ou seja, por meio delas busca-se “defender” as ideias que serão explicitadas no artigo.

Nesse trecho está intercalada uma sequência descritiva, a saber: *uma matriz de sentidos que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social*, em que o objeto *uma matriz de sentidos* é pré-tematizado, já que é nomeado antecipadamente. Esse mesmo objeto é também caracterizado por meio da operação de Qualificação, representada pela oração relativa *que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social*.

A seguir, apresentamos, de forma sistematizada, a organização retórica e as sequências textuais presentes no resumo 2.

## Organização retórica e seqüências textuais do resumo 2

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[Joaquim Mattoso Camara Jr.], o primeiro linguista brasileiro, o primeiro a aliar gramática e ciências da linguagem no Brasil. {Não é da pessoa Mattoso que trataremos aqui, mas das posições que ele ocupa na materialidade discursiva.} [Para isso, neste artigo, procuramos investigar,	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		{Sequência argumentativa: (P. arg. 1)}
fundamentados no dispositivo teórico da <i>Análise do Discurso Francesa</i> (Pêcheux e Orlandi), os sentidos instituídos	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	[Sequência explicativa: (É PARA q, QUE p)]
[os sentidos] instituídos — na relação língua-classe social — n[ó] Dicionário de linguística e gramática publicado por Mattoso. [Veremos, entre outros aspectos, de que forma os estudos ditos metalinguísticos se inscrevem n[uma matriz de sentidos] que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
		[Sequência explicativa: ( SE p, É PORQUE q)]
ajudando os futuros (e presentes) professores de língua portuguesa a compreender o fenômeno do preconceito linguístico por um viés discursivo.]	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 2 - Oferecendo/apontando contribuição(ões)	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)

Em relação à organização retórica do resumo que acabamos de analisar predomina a exposição do tópico principal da pesquisa, em que a seqüência descritiva exerce papel fundamental, uma vez que por meio dela o *corpus* da investigação vai, gradativamente, ficando cada vez mais específico.

De modo a ampliarmos a análise, recorreremos a Marquesi (2004; 2016) e Adam (2011), tal como discutimos no capítulo 3 desta tese. Assim, nos segmentos 1) [Joaquim Mattoso Camara Jr.], o primeiro linguista brasileiro, o primeiro a aliar gramática e ciências da linguagem no Brasil; 2) [os sentidos instituídos] – na relação língua-classe social – no Dicionário de linguística e gramática publicado por Mattoso; 3) [o Dicionário de linguística e gramática] publicado por Mattoso; 4) [uma matriz de sentidos] que legitima a língua como lugar de reflexo de hierarquia social, identificamos a categoria de Denominação, representada pela nomeação dos seres, entre colchetes. A individualidade de tais elementos é estendida por meio da categoria de Individuação, a qual, por sua vez, pode ser considerada, como destaca Marquesi (2016), individuação por *relação de consequência* já que as peculiaridades dos entes descritos é que permitem a construção de tais individuações.

Outro aspecto a destacar é que o autor utiliza duas seqüências explicativas para contextualizar a pesquisa e concluí-la. Nesse ponto, esse resumo diferencia-se

dos demais, em que a sequência explicativa é mais rara. Também notamos que, nesse texto, é breve a sequência argumentativa por meio da qual o autor expõe o tópico principal da pesquisa. Nesse resumo, notamos que a sequência descritiva tem *status* de sequência dominante.

- **Texto 3 – Grande sertão: invenção e arte**

Organização retórica
----------------------

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
O desafio enfrentado por Guimarães Rosa em Grande sertão foi transferir para a narrativa longa os recursos de linguagem que havia experimentado com êxito em textos mais curtos	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Os apelos ao narratário, a incorporação de arcaísmos e a transfiguração da sintaxe provocam os efeitos de deslocamento que, ao invés de obscurecerem o texto, dão-lhe o ritmo necessário para alcançar logo o êxito de obra	Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados Subunidade 1B - Comentando evidência(s)
como procuramos mostrar neste texto.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

Ao longo desse resumo, identificamos duas unidades retóricas, quais sejam: Apresentação da pesquisa e Sumarização dos resultados. O autor inicia o texto expondo o tópico principal do artigo, procedimento que pertence à unidade retórica 1, subunidade 1A. Em seguida, sumariza os resultados de sua investigação, comentando as evidências percebidas durante a pesquisa. Ao final, torna a expor o tópico principal, reforçando o que será abordado no texto expandido.

Sequências textuais
---------------------

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O desafio enfrentado por Guimarães Rosa em Grande sertão foi transferir para a narrativa longa os recursos de linguagem	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[os recursos de linguagem] que havia experimentado com êxito em textos mais curtos.	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
Os apelos ao narratário, a incorporação de arcaísmos e a transfiguração da sintaxe provocam os efeitos de deslocamento	<b>Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)</b>
[os efeitos de deslocamento] que, ao invés de obscurecerem o texto, dão-lhe o ritmo necessário para alcançar logo o êxito de obra rara,	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
como procuramos mostrar neste texto.	<b>Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)</b>

Em relação às sequências textuais, notamos duas: narrativa e descritiva. Quanto ao 1º segmento identificado como sequência narrativa, entendemos que ele corresponde à Situação inicial – Pn1 (m1), já que cumpre a função de orientar o leitor quanto ao conteúdo do artigo. Em seguida, identificamos a sequência descritiva, em que o trecho *os efeitos de deslocamento*, pré-tematizado, é caracterizado por meio da operação de Qualificação. Identificamos também, em mais dois segmentos, novamente a sequência narrativa, a qual corresponde agora à Situação final (m5) (ADAM, 2011). Nesses segmentos, o autor do resumo faz referência às conclusões de sua investigação.

Organização retórica e seqüências textuais do resumo 3
--

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS
O desafio enfrentado por Guimarães Rosa em Grande sertão foi transferir para a narrativa longa os <u>[recursos de linguagem] que havia experimentado com êxito em textos mais curtos</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		<u>Seqüência descritiva:</u> <u>(Pré-tematização + Qualificação)</u>
Os apelos ao narratário, a incorporação de arcaísmos e a transfiguração da sintaxe provocam <u>[os efeitos de deslocamento] que, ao invés de obscurecerem o texto, dão-lhe o ritmo necessário para alcançar logo o êxito de obra rara.</u>	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1B - Comentando evidência(s)	Seqüência narrativa: (Situação final - Pn5)
		<u>Seqüência descritiva:</u> <u>(Pré-tematização + Qualificação)</u>
como procuramos mostrar neste texto.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Seqüência narrativa: (Situação final - Pn5)

Na base da composição do terceiro resumo que ora analisamos temos as seqüências narrativa e descritiva. A primeira apresenta Situação inicial (m1) e Situação final (m5), constantes nas unidades retóricas 1 e em parte da unidade retórica 2. Já a seqüência descritiva amplia a sumarização dos resultados, caracterizando os efeitos de deslocamento que fazem com que a obra *Grande sertão*, conforme o autor defende, tenha *status* de obra rara. Vale destacar que a seqüência descritiva tem orientação argumentativa bastante significativa nesse exemplar, uma vez que ao comentar por meio da descrição as evidências que encontrou ao longo da pesquisa, o autor defende a ideia de que *Grande sertão* é uma obra rara.

Considerando o aporte oferecido por Marquesi (2004), no primeiro segmento descritivo observamos duas categorias: Designação, que ocorre pela denominação do ser *os recursos de linguagem*, caracterizado por meio da categoria de Individuação, pela qual se expande a individualidade de *os recursos de linguagem* em uma categoria de ser. No próximo segmento descritivo, apuramos também duas categorias: Designação, que ocorre pela denominação do ser *os efeitos de deslocamento*, caracterizado por meio da categoria de Individuação, pela qual a individualidade de *os efeitos de deslocamento* é expandida em uma classe de ser. Quanto ao tipo de Individuação, podemos afirmar, com base em Marquesi (2016), que se trata de individuação por relação de avaliação de caráter positivo, já que o autor faz uma avaliação positiva a respeito da obra que analisa.

- **Texto 4 – Quando o Eu se diz Ele – Análise enunciativa de um texto de publicidade**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este trabalho tem por objetivo analisar um texto de publicidade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Produzimos um dispositivo que mostra como um semanticista pode constituir um procedimento de análise de texto. Este dispositivo, reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação, caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais
A análise permitiu refletir sobre funcionamentos da publicidade, como o de deslocar-se, num suposto apagamento da argumentação, da relação Eu-Tu para a Ele-Ele.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)

No resumo que ora analisamos, há três unidades retóricas. De forma breve, o autor apresenta o objetivo de sua investigação, o que corresponde à unidade retórica 1 – subunidade 1B e, de forma mais alongada, descreve os procedimentos gerais de sua pesquisa, que inclui a descrição do aparato metodológico e sua funcionalidade na análise do *corpus*, o que compõe a unidade retórica 3, subunidade 1A. Por fim, apresenta as conclusões gerais de sua investigação e reflete sobre o funcionamento da publicidade, procedimento que pertence à unidade retórica 5, subunidade 1A.

Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este trabalho tem por objetivo analisar um texto de publicidade. Produzimos um dispositivo	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[um dispositivo] que mostra como um semanticista pode constituir um procedimento de análise de texto. [Este dispositivo], reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação, caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto.	<b>Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R Tmp + Qualificação)</b>
A análise permitiu refletir sobre funcionamentos da publicidade, como o de deslocar-se, num suposto apagamento da argumentação, da relação Eu-Tu para a Ele-Ele.	<b>Sequência argumentativa: (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</b>

Observamos a presença de três sequências textuais: a narrativa, a descritiva e a argumentativa. O resumo inicia com a sequência narrativa, que corresponde à Situação inicial – Pn 1 (m1) (ADAM, 2011). Ao registrar o objetivo do resumo e informar a produção de um dispositivo, o autor dá as orientações iniciais acerca de sua pesquisa. Essa orientação inicial, por sua vez, liga-se a uma sequência descritiva que ocupa grande parte do resumo. Nesse segmento, observamos que há uma Pré-tematização, já que *um dispositivo* foi nomeado antecipadamente, seguida de uma operação de aspectualização: a Qualificação, representada pelo segmento *que mostra como um semanticista pode construir um procedimento de análise de texto*.

Em seguida, identificamos outra Pré-tematização, representada pelo termo *Este dispositivo*, caracterizado por meio de duas operações: Relação por contiguidade, mais especificamente (pd R-Tmp), e Qualificação. Quanto à primeira, observamos que a situação temporal do objeto é descrita. Em outros termos, o segmento *reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação* não tem outra função senão a de caracterizar o “tempo” do ser descrito. Essa constatação é possível se admitirmos o seguinte raciocínio: *O dispositivo [quando] é utilizado com a finalidade de práticas de análise e a procedimentos de análise da enunciação [...] contribui para a caracterização do objeto [dispositivo]*. Quanto à operação de Qualificação, observamos que o autor amplia a caracterização do objeto no trecho *caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto*.

Quanto ao final do resumo, observamos a presença da sequência argumentativa, relacionada a P.arg. 1 e Conclusão (C) – P.arg.3 (ADAM, 2011). Nessa sequência, a informação transmitida pelo autor é relativa à conclusão de sua

pesquisa, ou seja, à tese que defende. Em outros termos, os dados obtidos por meio da investigação (P.arg.1) constituem elementos que sustentam sua tese, qual seja, a de que, no texto de publicidade analisado, há um deslocamento da relação Eu-Tu para Ele-Ele, o que implica o apagamento da argumentação.

#### Organização retórica e sequências textuais do resumo 4

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este trabalho tem por objetivo analisar um texto de publicidade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
<u>Produzimos [um dispositivo] que mostra como um semanticista pode constituir um procedimento de análise de texto. [Este dispositivo], reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação, caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto.</u>	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Tmp + Qualificação)
{A análise permitiu refletir sobre funcionamentos da publicidade, como o de deslocar-se, num suposto apagamento da argumentação, da relação Eu-Tu para a Ele-Ele.}	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	{Sequência argumentativa: (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}

A nosso ver, esse resumo foi redigido com base em uma ordenação de informações bem definida, tanto do ponto de vista do sentido de cada unidade retórica (*apresentação dos objetivos; apresentação da metodologia e conclusão*) quanto do ponto de vista das sequências textuais (sequência narrativa – Situação inicial [m1], descrição dos procedimentos metodológicos e sequência argumentativa. Há também que se destacar a importância da sequência descritiva no resumo, uma vez que ela contribui para evidenciar o quanto “o dispositivo” criado é importante não só no âmbito da pesquisa do autor, mas também, de forma mais ampla, no campo abrangente de estudos, o que o levou a conferir praticamente metade do resumo a essa descrição.

No que diz respeito especificamente às sequências descritivas, notamos a presença da categoria da Designação, representada pela nomeação do objeto o *dispositivo/Este dispositivo*, e da categoria da Individualização, representada pelo segmento *que mostra como um semanticista pode construir um procedimento de análise de texto dentro de uma situação de tempo e espaço*, já que expande a individualidade do ser descrito, caracterizando-o em uma classe de ser, e pelo

segmento *reportando-se a práticas de análise de textos literários e a procedimentos de análise da enunciação, caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal) do texto*, uma vez que cumpre, da mesma forma que o segmento anterior, a função de expandir a individualidade do objeto, caracterizando-o em uma situação de tempo e espaço, conforme notamos anteriormente.

Quanto ao tipo de individuação, identificamos individuações por *relação de consequência* (MARQUESI, 2016), já que os entes são descritos de acordo com as suas peculiaridades as quais permitem que sejam construídas tais individuações.

- **Texto 5 – A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação**

#### Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este texto problematiza o tema da inovação no campo dos estudos linguísticos e discursivos e discute o papel da linguagem na construção das práticas de inovação.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Toma-se, como categoria de análise, a noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
A hipótese é a de que o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar àquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)

No resumo 5, a autora ocupa grande parte dele para apresentar a pesquisa, o que corresponde à unidade retórica 1. Isso ocorre por meio da exposição do tópico principal do texto (subunidade 1A) e por meio da apresentação da hipótese de investigação (subunidade 2). Quanto à contextualização da pesquisa, ela o faz de forma breve: apenas observa que sua análise será pautada pela noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault.

## Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este texto problematiza o tema da inovação no campo dos estudos linguísticos e discursivos e discute o papel da linguagem na construção das práticas de inovação. Tome-se, como categoria de análise, a noção de enunciado	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[a noção de enunciado] desenvolvida por Michel Foucault. [A hipótese] é a de que [o mecanismo] que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar a [aquele] que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento.	<b>Sequências descritivas:</b> <b>1. (Pré-tematização + Qualificação)</b> <b>2. (Pré-tematização + Qualificação)</b> <b>3. (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade - pd R-Analog)</b> <b>4. (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade - pd R-Loc)</b>

Identificamos nesse resumo as sequências textuais narrativa e descritiva. Quanto à sequência narrativa, o trecho destacado equivale à Situação inicial – Pn1 (m1) (ADAM, 2011). Entendemos que é ao momento 1 que se refere o trecho porque o autor registra o caminho que percorreu, sem mencionar nenhuma transformação ou progressão relacionada à estrutura da narrativa que pudesse ser vista como outro momento da narrativa. Vale notar que a sequência narrativa nesse texto tem baixo grau de narrativização, já que há apenas enumeração de uma série de ações.

Em meio a essa sequência, identificamos quatro sequências descritivas, quais sejam: 1) *a noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault* (Qualificação); 2) *A hipótese é a de que o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar a aquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento* (Qualificação); 3) *o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar àquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento* (Relação de contiguidade Pd R-Analog); 4) *aquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento* (Relação de contiguidade Pd-RLoc).

Organização retórica e seqüências textuais do resumo 5

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS
Este texto problematiza o tema da inovação no campo dos estudos linguísticos e discursivos e discute o papel da linguagem na construção das práticas de inovação.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
Toma-se, como categoria de análise, <u>„a noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault.“</u>	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Seqüências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. (Pré-tematização+Qualificação + Relação de contiguidade - Pd R-Analog) 4. (Pré-tematização+Qualificação + Relação de contiguidade - Pd R-Loc)
<u>„[A hipótese] é a de que [o mecanismo] que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar a [aquele] que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento.“</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)	

Observamos que nesse resumo as seqüências narrativa e descritiva concorrem para cumprir a função de apresentar e contextualizar a pesquisa, mas é a seqüência descritiva que predomina. Tal predominância revela a preocupação da autora em relação a deixar claro ao leitor tanto o pressuposto teórico que embasa sua pesquisa como a hipótese (ou a tese) que norteia sua investigação.

No que diz respeito aos segmentos descritivos, considerando a abordagem de Marquesi (2004), temos designações por meio das quais os seres *a noção de enunciado*, *A hipótese*, *o mecanismo* e *aquele* são nomeados por meio da condensação. Posteriormente, tais designações são expandidas por meio de individuações, aqui representadas pelos seguintes segmentos sublinhados:

- a noção de enunciado desenvolvida por Michel Foucault;
- A hipótese é a de que o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar a aquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento;  
o mecanismo que permite a efetivação das técnicas de inovação é similar àquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento;
- aquele que possibilita a existência das práticas discursivas, quando o enunciado é situado na ordem do acontecimento.

Notamos que as individuações presentes nesses segmentos são construídas por meio da relação de consequência, que “diz respeito a como as consequências das ações ou peculiaridades do ente descrito permitem construir a avaliação” (MARQUESI, 2016, p. 119). Para chegarmos a essa interpretação, levamos em

conta o fato de que a primeira individuação evidencia uma consequência da ação de Michel Foucault, ou seja, o *desenvolvimento da noção de enunciado*. Identificamos as demais individuações nos trechos em que o autor do resumo destaca a hipótese de seu trabalho, particularizando-a cada vez mais, a partir das peculiaridades de cada ser que descreve.

- **Texto 6 – Oralidade x escrita no livro didático de português (5ª a 8ª série): aspectos de uma relação**

### Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este artigo tem como propósito verificar se o livro didático de Português (5ª a 8ª séries) já está assimilando a concepção textual-discursiva da oralidade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo.	Subunidade 2 - Apresentando a hipótese
Adotaram-se como corpus seis coleções didáticas de Português. Algumas dessas coleções são utilizadas na rede particular de ensino; outras, na rede pública.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais

Grande parte do resumo 6 é dedicada à unidade retórica 1, em que estão presentes as subunidades 1B e 2. O autor expõe o objetivo e, posteriormente, registra a hipótese de sua investigação. Em seguida, finaliza o texto por meio da descrição da metodologia adotada, procedimento que se refere à unidade retórica 3, subunidade 1A.

Sequências textuais
---------------------

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo tem como propósito verificar se o livro didático de Português (5ª a 8ª séries) já está assimilando a concepção textual-discursiva da oralidade.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo.	<b>Sequência argumentativa:</b> (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)
Adotaram-se como <i>corpus</i> seis coleções didáticas de Português.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[seis coleções didáticas de português]. Algumas dessas coleções são utilizadas na rede particular de ensino; outras, na rede pública.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Fragmentação + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Fragmentação + Relação de contiguidade - pd R-Loc)

No resumo, identificamos três sequências textuais: a narrativa, a descritiva e a argumentativa. Quanto à primeira, entendemos que se refere à Situação inicial – Pn1 (m1) (ADAM, 2011), já que por meio dela o autor apresenta o objetivo da pesquisa e, mais adiante, o *corpus* da investigação, sem fazer referência a aspectos que possam pertencer a outros momentos da sequência narrativa. Assim, o conteúdo dessa sequência está relacionado a orientações iniciais a respeito do que trata o artigo.

No que se refere à sequência argumentativa, entendemos que a defesa do autor se baseia no fato de que a assimilação da concepção textual-discursiva da oralidade favorece a demonstração, ou seja, representa um dado (P.arg.1) que sustenta sua tese de que a assimilação dessa concepção no livro didático de Português (5ª a 8ª séries) – Conclusão (C) (P.arg.3) – possibilita a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo.

Por fim, identificamos a sequência descritiva. A operação de Fragmentação ocorre duas vezes e por meio dela são selecionadas partes do objeto [seis coleções didáticas de português], que aqui representa a designação do ser. Essa operação ocorre em *Algumas dessas coleções e outras*, elementos caracterizados pela operação de Relação de contiguidade R-Loc, em que observamos a mediação do verbo ser, implícito na segunda ocorrência. Os segmentos que representam essa relação de espaço na descrição são: *utilizadas na rede particular de ensino e na rede pública*.

Organização retórica e sequências textuais do resumo 6
--

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo tem como propósito verificar se o livro didático de Português (5ª a 8ª séries) já está assimilando a concepção textual-discursiva da oralidade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
{Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo.}	Subunidade 2 - Apresentando a hipótese	{Sequência argumentativa: (P. arg.1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}
Adotaram-se como corpus <u>seis coleções didáticas de Português</u> . Algumas dessas <u>coleções são utilizadas na rede particular de ensino</u> ; outras, na rede pública.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) <b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Fragmentação + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Fragmentação + Relação de contiguidade - pd R-Loc)

Ao apresentar o objetivo e o *corpus* de sua investigação, o autor emprega uma sequência narrativa. Nessa sequência há outra, a sequência argumentativa, uma vez que nesse segmento, o autor chama a atenção para a importância de o livro didático de português assimilar a concepção textual-discursiva da oralidade. Já a sequência descritiva, que finaliza o resumo, tem importância significativa porque contribui para apresentar a metodologia da investigação de modo mais definido, tornando bem claro o “espaço” do qual o *corpus* foi extraído.

No que se refere ao descritivo, entendemos que o segmento *seis coleções didáticas de Português* representa a categoria de Designação do objeto descrito, caracterizado pela categoria de Individualização, já que expande a individualidade do ser, em que se destaca o “espaço” ao qual se relaciona ao *corpus*.

Em conformidade com os estudos de Marquesi (2016), a individualização desse termo caracteriza-se pela *relação de consequência*, já que é a peculiaridade do ser descrito, *seis coleções didáticas de português*, que permite construir essa individualização, em que não há caráter avaliativo.

- **Texto 7 – Discurso do outro e problemas de construção de sentidos em texto acadêmico**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
O trabalho investiga problemas de construção de sentidos que se manifestam no uso do discurso do outro em texto acadêmico.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
À luz de estudos sobre dialogismo e discurso citado/relatado e de pressupostos da Linguística do Texto,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
analisa, em um corpus constituído por 11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes de curso de Letras, problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Os resultados apontam que os problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto são bem recorrentes e que há, como decorrência desses problemas, um comprometimento da continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados.	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1B - Comentando evidência(s)

Nesse resumo, identificamos três unidades retóricas. Na maior parte do texto, o autor apresenta a pesquisa, expondo o tópico principal, o que corresponde à unidade retórica 1, subunidade 1A. Nessa unidade, de forma intercalada, o autor contextualiza seu estudo, citando pesquisas e teorias, procedimento relacionado à unidade retórica 2, subunidade 2. Posteriormente, temos a sumarização dos resultados em que o autor comenta evidências de sua investigação, ou seja, ressalta a grande recorrência de problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto, o que compromete a continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados por ele.

Sequências textuais
---------------------

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O trabalho investiga problemas de construção de sentidos	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[problemas de construção de sentidos] que se manifestam no uso do discurso do outro em texto acadêmico.	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização)</b>
À luz de estudos sobre dialogismo e discurso/citado/relatado e de pressupostos da Linguística do Texto, analisa, em um corpus	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[um corpus] constituído por [11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias] produzidas por estudantes de curso de Letras,	<b>Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. Pré-tematização + Qualificação)</b>
problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto.	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
Os resultados apontam que... e que	<b>Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)</b>
[os problemas de articulação semântica em discurso citante e discurso citado direto] são bem recorrentes	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
há, como decorrência desses problemas, um comprometimento da continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados.	<b>Sequência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)</b>

Nesse exemplar, temos as sequências narrativa e descritiva, que ocorrem de forma intercalada, e a sequência explicativa. Identificamos a sequência narrativa, que corresponde à Situação inicial (Pn1) (ADAM, 2011), pois no segmento destacado há a primeira orientação sobre o que o leitor encontrará no artigo. Na sequência descritiva, intercalada na narrativa, o objeto *problemas de construção de sentidos* é pré-tematizado, ou seja, denominado de forma imediata. Esse objeto é, então, caracterizado pela operação de Relação de contiguidade (Pd R-Loc), representada pelo segmento *que se manifestam no uso do discurso do outro*. Tal operação se repete na expressão *em texto acadêmico*, ou seja, o objeto descrito é subtematizado. Nesse trecho, o autor destaca o “espaço”, ou seja, o local em que se manifestam os problemas de construção de sentidos.

Em seguida, identificamos novamente a sequência narrativa (Situação inicial – Pn 1) (ADAM, 2011). O autor continua a explicar as orientações iniciais em relação a sua pesquisa, mas agora se refere à teoria que fundamenta seus estudos e informa que o fará em um *corpus*. Intercalada nesse segmento, temos a sequência descritiva, em que o termo *corpus* é pré-tematizado, ou seja, nomeado antecipadamente. Assim, passa a ser o objeto da descrição, caracterizado pela

operação de Relação de contiguidade (Pd R-Loc), uma vez que o autor registra *de onde* extraiu os dados de seu *corpus*, informação presente no segmento *constituído por 11(onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes do curso de Letras*.

Nesse mesmo segmento, há outro a ser destacado: *11 seções de monografias produzidas por estudantes do curso de Letras*, em que o objeto *11(onze) seções de fundamentação teórica de monografias* é pré-tematizado, pois tem sua denominação imediata e é caracterizado por meio da operação de Qualificação, em que se especifica a autoria das 11 seções de fundamentação teórica de monografias.

Por fim, completando o segmento narrativo anterior, temos novamente a sequência narrativa, em que são registrados dois momentos: a Situação inicial – Pn 1, *problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado* (aqui ainda se trata das orientações iniciais ao leitor), e a Situação final – Pn 5, *Os resultados apontam que e e que*, segmentos que preparam o leitor para a leitura dos resultados da pesquisa.

No que diz respeito aos resultados da pesquisa, o autor os apresenta por meio da sequência descritiva *os problemas de articulação semântica em discurso citante e discurso citado direto*, em que o objeto é denominado imediatamente, o que configura a operação de Pré-tematização. Tal objeto, por sua vez, é caracterizado por meio da operação de Qualificação em *são bem recorrentes*. Em seguida, temos uma sequência explicativa do tipo (É EM RAZÃO DE q, QUE p): *há, como decorrência desses problemas, um comprometimento da continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados*, relacionada aos resultados da investigação. Na identificação dessa sequência, apoiamo-nos no seguinte raciocínio: É EM RAZÃO DA decorrência desses problemas, ou por consequência desses problemas (os problemas de articulação semântica) (É EM RAZÃO DE q), QUE há um comprometimento de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados (QUE p).

Organização retórica e seqüências textuais do resumo 7
--

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQÜÊNCIAS TEXTUAIS
O trabalho investiga <u>[problemas de construção de sentidos] que se manifestam no uso do discurso do outro em texto acadêmico.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1) Seqüência descritiva: <u>(Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização)</u>
À luz de estudos sobre dialogismo e discurso citado/relatado e de pressupostos da Linguística do Texto,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
analisa, em [um corpus] constituído por <u>[11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias] produzidas por estudantes de curso de Letras</u> , problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Seqüências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. Pré-tematização+Qualificação)</u>
Os resultados apontam que <u>[os problemas de articulação semântica entre discurso citante e discurso citado direto] são bem recorrentes</u> e que <i>[há, como decorrência desses problemas, um comprometimento da continuidade de sentido no nível da microestrutura dos textos analisados.]</i>	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1B - Comentando evidência(s)	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1) Seqüência narrativa: (Situação final - Pn5) Seqüência descritiva: <u>(Pré-tematização + Qualificação)</u>  [Seqüência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]

As três unidades retóricas do resumo 7 têm como base duas seqüências textuais: a narrativa e a descritiva. A seqüência descritiva serve de apoio para a seqüência narrativa na construção dos sentidos do texto. Ao apresentar e contextualizar a pesquisa, o autor o faz intercalando seqüências narrativas e descritivas, de modo a tornar claro ao leitor o que fará e que *corpus* analisará. Um outro ponto a ser destacado é o fato de que, por meio de momentos diferentes da narrativa, Situação inicial – m1 e Situação final – m5, em que o autor apresenta a pesquisa e sumariza os resultados, ele proporciona ao leitor uma visão geral da pesquisa. Nesse resumo, a seqüência narrativa é a dominante e a seqüência descritiva, dominada.

Considerando o aspecto descritivo, observamos no segmento *problemas de construção de sentidos que se manifestam no uso do discurso do outro em texto acadêmico* duas categorias: a Designação, em que o ser *problemas de construção de sentidos* é nomeado, e a Individualização, em que o ser tem sua individualidade estendida em uma situação de espaço, conforme explicamos anteriormente.

Essas mesmas categorias estão presentes no segmento *um corpus constituído por 11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes de curso de Letras*, em que *um corpus* representa a

categoria da Designação, já que o ser é nomeado, e *11 (onze) seções de fundamentação teórica de monografias produzidas por estudantes de curso de Letras* representa a categoria de Individuação, uma vez que a individualidade do ser é expandida em uma situação de espaço, como observamos anteriormente. Nesse mesmo segmento, há outro que deve ser destacado: *monografias produzidas por estudantes de curso de Letras*. Nele, o ser *monografias* refere-se à categoria da Designação e *produzidas por estudantes de curso de Letras*, à categoria da Individuação. Essas mesmas categorias estão presentes em *os problemas de articulação semântica em discurso citante e discurso citado direto* (Designação) e em *são bem recorrente* (Individuação).

Fundamentados em Marquesi (2016), observamos que as quatro individuações identificadas, nesse resumo, ocorrem *por relação de consequência*, já que em todas elas as peculiaridades dos entes descritos é que permitem construir tais individuações.

## Texto 8 – Letramento e identidade: o que revelam os textos de alunos egressos do ensino fundamental e médio?

### Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Atualmente os textos escritos de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio chamam atenção pela forte marca da oralidade e pela ocorrência repetida dos mesmos tipos “desvios” cometidos pelas crianças no início da alfabetização.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 3 - Apresentando um problema
Com o objetivo de verificar o porquê dessas ocorrências e em que medida elas se repetem,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
foram analisadas 146 redações do SARESP de alunos das 8 <sup>as</sup> e 3 <sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais
A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)
Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita. Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, essa escrita intermediária pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional. A ausência de ensino e de correção sistemática de traços que são próprios da modalidade escrita estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990. Nessas ausências talvez estejam as causas desse fracasso escolar, que traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1B -Relacionando hipótese(s) a resultado(s)

A nosso ver, esse resumo ilustra de forma mais ampla o modelo de Biasi-Rodrigues (1998) para a análise da organização retórica desse gênero, uma vez que no texto estão presentes as cinco unidades retóricas.

O autor inicia apresentando um problema: a ocorrência repetida de desvios cometidos por alunos dos ensinos fundamental e médio nos textos que produzem, o que corresponde à unidade retórica 2, subunidade 3. Em seguida, apresenta a pesquisa, destacando o objetivo, procedimento correspondente à unidade retórica 1, subunidade 1B. Então, na unidade retórica 3, subunidade 1A, explicita a metodologia, descrevendo os procedimentos gerais. Posteriormente, sumariza os resultados da investigação, destacando uma descoberta: o desconhecimento da

escrita padrão por parte de muitos alunos, que corresponde à unidade retórica 4, subunidade 1A. Quanto à parte final do resumo, observamos que o autor ocupa uma extensão significativa do texto para relacionar hipóteses de sua investigação aos resultados, procedimento não muito comum nos resumos que analisamos. Essa porção textual corresponde à unidade retórica 5, subunidade 1B.

### Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Atualmente os textos escritos de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio chamam atenção pela forte marca da oralidade e pela ocorrência repetida dos mesmos tipos "desvios"	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[os mesmos tipos "desvios"] cometidos pelas crianças no início da alfabetização.	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade - pd R-Tmp)</b>
Com o objetivo de verificar o porquê dessas ocorrências e em que medida elas se repetem, foram analisadas 146 redações	<b>Sequência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)</b>
[146 redações] do SARESP de alunos das 8 <sup>as</sup> e 3 <sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo.	<b>Sequência descritiva (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização + Subtematização)</b>
A análise de tais "desvios", quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.	<b>Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)</b>
Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita.	<b>Sequência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)</b>
Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, [essa escrita intermediária]	<b>Sequência descritiva (Qualificação + Pós-tematização)</b>
essa escrita intermediária pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional.	<b>Sequência argumentativa: (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</b>
A ausência de ensino e de correção sistemática de traços que são próprios da modalidade escrita estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990. Nessas ausências talvez estejam as causas desse fracasso escolar,	<b>Sequência explicativa: (É EMRAZÃO DE q, QUE p)</b>
[traços] que são próprios da modalidade escrita	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
[esse fracasso escolar] que traz no seu bojo questões de identidade e letramento	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
esse fracasso escolar ... traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas.	<b>Sequência explicativa: (É EMRAZÃO DE q, QUE p)</b>

Nesse resumo, identificamos quatro sequências: narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa. Inicialmente, temos uma sequência narrativa, em que o

autor informa o contexto de sua investigação, o que corresponde à Situação inicial - Pn1 (m1) (ADAM, 2011). Intercalada a essa sequência, identificamos uma sequência descritiva, em que há a Pré-tematização, já que o termo *os mesmos tipos “desvios”* é denominado de forma imediata, e a operação de Qualificação, em que esse termo é caracterizado.

Em seguida, identificamos uma sequência explicativa sobre a qual procedemos ao seguinte raciocínio: é PORQUE se desejava verificar as causas dessas ocorrências [marcas da oralidade e desvios] (PORQUE q), QUE foram analisadas 146 redações [QUE p].

Em relação à sequência descritiva, identificamos no resumo que o objeto *146 redações* foi pré-tematizado e caracterizado pela operação de Relação de contiguidade, especificamente Pd R-Loc, com duas subtematizações. Essa operação é representada por três informações que delimitam o “espaço” em que o *corpus* foi selecionado: 1) as redações foram selecionadas do Saresp; 2) os textos foram escritos no âmbito da 8ª série ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio; 3) os sujeitos da pesquisa estudam em uma escola do interior de São Paulo. Observamos que, gradativamente, o autor vai caracterizando o objeto *146 redações* de forma cada vez mais específica, sempre com vistas a caracterizar o “espaço” do qual extraiu o *corpus* da pesquisa.

Identificamos também uma sequência narrativa, representada pelo trecho *A análise de tais ‘desvios’, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.* Conforme apuramos, esse segmento corresponde à Situação final – Pn5 (m5). Essa constatação está fundamentada no fato de que o registro do autor diz respeito ao momento final de sua pesquisa, ou seja, aos resultados obtidos em sua investigação.

Em seguida, identificamos uma sequência explicativa do tipo [É PORQUE q QUE p] no trecho *Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita.* Para essa análise, consideramos o seguinte raciocínio: É PORQUE a análise realizada pelo autor mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira (PORQUE q) QUE foi postulada uma interescrita (QUE p).

Na continuação do texto, identificamos outra sequência descritiva, em *Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, essa escrita intermediária [...]*. Tendo como base as operações relativas à sequência descritiva propostas por Adam (2011), entendemos que o objeto *essa escrita intermediária* é pós-tematizado, uma vez que não é nomeado logo no início da sequência descritiva<sup>39</sup>. Observamos a operação de Qualificação no trecho *Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos*, em posição anterior à pós-tematização, ocorrência não comum nos resumos analisados.

Nessa sequência está intercalada a sequência argumentativa, ilustrada pelo trecho *essa escrita intermediária pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional*. Esse segmento corresponde à Conclusão final (C) – P.arg.3. Para essa análise, levamos em consideração o fato de que se trata de uma espécie de tese do autor registrada em forma de hipótese. Essa hipótese apoia-se nos dados observados, registrados anteriormente na sequência narrativa no trecho “muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira”.<sup>40</sup>

Posteriormente, temos uma sequência explicativa que se baseia no seguinte raciocínio: O fato de não ter havido correção sistemática de traços que são próprios da modalidade escrita que estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990 (É EM RAZÃO DE q) constitui uma possível causa do fracasso escolar (QUE p). Nessa sequência, está intercalada a sequência descritiva *traços que são próprios da modalidade escrita*, em que há a operação de Pré-tematização, já que o objeto *traços* é denominado de forma imediata. A operação de Qualificação também está presente na caracterização do objeto *traços*.

Temos outra sequência descritiva no trecho *esse fracasso escolar que traz no seu bojo questões de identidade e letramento*, em que *esse fracasso escolar* é pré-

---

<sup>39</sup> A análise que propomos dessa sequência descritiva não considera o termo “interescrita” já citado anteriormente. O que descrevemos neste momento destaca “em que posição” o objeto descrito é nomeado nesse segmento.

<sup>40</sup> Destacamos aqui a orientação argumentativa que assume a sequência narrativa em *A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira*. O caráter argumentativo dessa sequência sustenta P.arg.1 nesse segmento, já que ele se transforma em *dados* para a tese do autor, como procuramos demonstrar.

tematizado, por ter sido denominado de forma imediata, e caracterizado pela operação de Qualificação em *que traz no seu bojo questões de identidade e letramento*.

Notamos, ainda, mais uma sequência intercalada na sequência descritiva. Trata-se da sequência explicativa do tipo É EM RAZÃO DE q, QUE p, presente no trecho *esse fracasso escolar [...] traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas*. Para essa identificação, consideramos o seguinte raciocínio: É EM RAZÃO DE o fracasso escolar dos alunos trazer em seu bojo questões de identidade e letramento (É EM RAZÃO DE q), QUE essas questões devem ser discutidas (ou o tema deve ser discutido) (QUE p).

## Organização retórica e seqüências textuais do resumo 8

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Atualmente os textos escritos de muitos alunos egressos do ensino fundamental e médio chamam atenção pela forte marca da oralidade e pela ocorrência repetida d[os mesmos tipos “desvios”] cometidos pelas crianças no início da alfabetização.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 3 - Apresentando um problema	Seqüência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Seqüência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contigüidade - pd R-Tmp)
[Com o objetivo de verificar o porquê dessas ocorrências e em que medida elas se repetem,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	[Seqüência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)]
foram analisadas [146 redações] do SARESP de alunos das 8 <sup>as</sup> e 3 <sup>as</sup> séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	Seqüência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contigüidade - pd R-Loc + Subtematização+Subtematização)
A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	Seqüência narrativa: (Situação final - Pn5)
[Isso nos levou a postular o aparecimento de uma interescrita]. Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos, { essa escrita intermediária } pode ser apenas uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional.} [A ausência de ensino e de correção sistemática de traços] que são próprios da modalidade escrita estavam presentes no ideário construtivista dos anos 1980 e 1990. Nessas ausências talvez estejam as causas d[esse fracasso escolar], que traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas.]	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1B -Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	[Seqüência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)]
		Seqüência descritiva: (Qualificação + Pós-tematização)
		{Seqüência argumentativa: (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}
		[Seqüência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]
		Seqüência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Seqüência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		[Seqüência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]

Observamos que o autor contextualiza sua pesquisa ao apresentar um problema, o que corresponde à unidade retórica 2, subunidade 3, e envolve uma seqüência narrativa e uma seqüência descritiva.

Em seguida, apresenta a pesquisa, destacando o objetivo do texto. O autor faz isso por meio de uma seqüência explicativa, diferentemente dos demais resumos analisados, em que foram utilizadas outras seqüências para esse procedimento. Ligada a essa seqüência explicativa, está a seqüência descritiva, que tem especial valor para a apresentação da metodologia, por meio da qual o autor descreve procedimentos gerais e caracteriza o *corpus* da investigação.

Na continuação do resumo, observamos a funcionalidade da seqüência narrativa – Pn 5 (m5) – na sumarização dos resultados, o que corresponde à unidade retórica 4, subunidade 1A.

No que se refere à conclusão da pesquisa, momento em que o autor relaciona as duas hipóteses – 1ª) a escrita intermediária pode ser apenas uma fase; 2ª) as causas do fracasso escolar talvez estejam ligadas à falta de correção sistemática dos desvios, própria do ideário construtivista – aos resultados de sua investigação, identificamos as sequências explicativa, argumentativa e descritiva, que se entrecruzam e coocorrem para a finalização do resumo, cada qual com sua funcionalidade: a primeira para explicar o aparecimento de uma interescrita e as possíveis causas do fracasso escolar; a segunda para lançar, com base nos dados observados, uma hipótese a respeito da permanência temporária da interescrita; a terceira para caracterizar as expressões *essa escrita intermediária*, *traços* e *fracasso escolar*.

No que diz respeito ao descritivo, identificamos o trecho *tipos “desvios” cometidos pelas crianças no início da alfabetização*, em que temos a categoria da Designação, na qual o ser *tipos “desvios”* é nomeado, e o trecho *cometidos pelas crianças no início da alfabetização*, em que temos a categoria da Individuação, usada para expandir a individualidade a partir da transitoriedade em uma situação temporal. Essas mesmas categorias estão presentes no segmento seguinte: a Designação, em *146 redações*, e a Individuação, em *do SARESP, de alunos das 8ªs e 3ªs séries do ensino fundamental e médio de uma escola do interior de São Paulo*. O ser *146 redações* tem, portanto, sua individualidade expandida por meio de três situações espaciais: 1ª) do SARESP; 2ª) de alunos das oitavas séries do ensino fundamental e do ensino médio; 3ª) de uma escola do interior de São Paulo.

Temos também a categoria da Designação, em que o ser *essa escrita intermediária* constitui a nomeação de um ser, e a categoria da Individuação, representada por dois segmentos: 1º) *Apesar de resistente e de persistir como proposta de produção de texto de muitos alunos* e 2º) *pode ser uma fase no longo e árduo processo de autocorreção e aquisição do modelo convencional*, os quais individualizam o ser *essa escrita intermediária* dentro de uma classe de ser.

Identificamos a categoria de Designação no termo *traços*, em que temos a nomeação desse ser, e a categoria da Individuação no trecho *que são próprios da oralidade*, em que *traços* é caracterizado em uma classe de ser. No último segmento descritivo, observamos a categoria da Designação, em que o objeto *fracasso escolar* é nomeado, e a categoria de Individuação, uma vez que a descrição de *fracasso*

*escolar* expande-se em uma classe de ser, ou seja, o fracasso escolar (ou os desvios apresentados pelos alunos) é(são) aspecto(s) revelador (es) de questões de identidade e letramento.

Por fim, identificamos uma sequência explicativa do tipo É EM RAZÃO DE q QUE p no trecho *esse fracasso escolar [...] traz no seu bojo questões de identidade e letramento a serem discutidas*. Notamos que tal sequência apoia-se no seguinte raciocínio: É EM RAZÃO DE o fracasso escolar dos alunos trazer em seu bojo questões de identidade e letramento (É EM RAZÃO DE q) QUE essas questões devem ser discutidas (ou o tema deve ser discutido) (QUE p).

Tendo como referência os estudos de Marquesi (2016), podemos afirmar que os quatro primeiros segmentos descritivos trazem individuações por *relação de consequência*, já que são as peculiaridades dos entes descritos que permitem construir tais individuações. No último segmento descritivo, temos uma individuação por *relação de avaliação*, pois o autor registra uma “avaliação” do ser que descreve, trata-se da sua percepção a respeito do fracasso escolar.

- **Texto 9: Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con)viver. A concepção de linguagem como forma de interação humana também deveria fundamentar o ensino de língua na escola.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Este trabalho parte da concepção sócio-histórica da linguagem	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, centrando-se no ensino de gramática,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
com o objetivo de estabelecer paralelos entre documentos oficiais que vêm abordando esse tema nas últimas décadas.	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino,	Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
este trabalho objetiva verificar as diretrizes de três documentos oficiais – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento, e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um.	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)
Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (1998).	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)
Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)

Nesse resumo, identificamos as cinco unidades retóricas propostas por Biasi-Rodrigues (1998). De início, temos a apresentação da pesquisa, em que a autora do resumo expõe o tópico principal do texto, de modo a permitir que o leitor reflita sobre a necessidade de o ensino de língua ser orientado por uma concepção interacional. Tal procedimento corresponde à unidade retórica 1, subunidade 1A. Em seguida, contextualiza a pesquisa por meio de referência, ainda que sem citar autores, a estudos anteriores que abordaram a concepção socio-histórica da linguagem e

reforça que é essa concepção que fundamenta seu artigo. Esse registro corresponde à unidade retórica 2 – subunidade 2. Em seguida, em um longo trecho, a autora retoma a apresentação da pesquisa, unidade retórica 1, oscilando entre a exposição do tópico principal e a apresentação dos objetivos. Depois, de maneira breve, apresenta a metodologia, unidade retórica 3, e explicita de forma objetiva o tipo de análise que fará, o que corresponde à subunidade 2.

Caminhando para a finalização de sua exposição, a autora sumariza os resultados por meio da apresentação dos fatos que constatou em sua investigação, o que corresponde à unidade retórica 4, subunidade 1A. Por fim, sugere o *estabelecimento de uma política pública que assegure a continuidade diretrizes para o ensino de língua portuguesa*, segmento correspondente à unidade retórica 5, subunidade 3.

<b>Sequências textuais</b>
----------------------------

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con)viver. A concepção de linguagem como forma de interação humana também deveria fundamentar o ensino de língua na escola.	<b>Sequência argumentativa:</b> (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)
Este trabalho parte da concepção sócio-histórica da linguagem para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna,	<b>Sequência explicativa</b> (SE p, É PARA QUE q)
centrando-se no ensino de gramática, com o objetivo de estabelecer paralelos entre documentos oficiais	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É PARA QUE q)
[documentos oficiais] que vêm abordando esse tema nas últimas décadas.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-TmP)
Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino, este trabalho objetiva verificar as diretrizes de três documentos oficiais	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[as diretrizes de três documentos oficiais] – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-TmP)
e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[os princípios] que compõem a base teórica subjacente a cada um.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008),	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008)] que contradiz os PCN (1998).	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade - pd R-Tmp)
Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.	<b>Sequência argumentativa:</b> (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)

O resumo em tela apresenta quatro sequências: narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa. No início do texto, identificamos uma sequência argumentativa, em que a autora, com base na constatação de que aprendemos a (con)viver, durante o processo de aquisição da linguagem (P.arg.1), defende que a concepção de linguagem como forma de interação humana deve fundamentar o ensino de língua na escola – Conclusão (C) (P.arg.3) .

Identificamos, ainda, duas sequências explicativas, essas do tipo (SE p, é PARA QUE q). Temos a primeira no segmento *Este trabalho parte da concepção*

*sócio-histórica da linguagem para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna.* Para essa identificação, apoiamos-nos no seguinte raciocínio: SE o trabalho parte da concepção socio-histórica da linguagem (SE p), é PARA QUE se possa apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna (PARA QUE q). Já a segunda sequência foi identificada no segmento *centrando-se no ensino de gramática, com o objetivo de estabelecer paralelos entre documentos oficiais.* Para tal identificação, levamos em consideração o seguinte raciocínio: SE o ensino de gramática foi selecionado como o centro da investigação (SE p), foi PARA QUE fosse possível o estabelecimento de paralelos entre documentos oficiais (PARA QUE q).

Observamos que esse último segmento é acompanhado por uma sequência descritiva intercalada, cujo formato é o seguinte: o objeto *documentos oficiais* é pré-tematizado, pelo fato de ter sido denominado de forma imediata, e caracterizado por uma operação de Qualificação, representada pelo segmento *que vêm abordando esse tema nas últimas décadas*, em que autora evidencia uma propriedade do objeto ao qual se refere.

Em seguida, identificamos uma sequência narrativa que ocupa grande porção do resumo, ou seja, representa a sequência dominante. Como mostramos no quadro das sequências textuais do resumo em estudo, o segmento *Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino, este trabalho objetiva verificar as diretrizes de três documentos oficiais [...] e estabelecer paralelos entre eles, considerando os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um. Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas* corresponde à Situação inicial – Pn (m1) (ADAM, 2011), já que até aqui a autora registra orientações iniciais de sua pesquisa.

No segmento *Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008)*, a autora faz referência ao processo final de sua investigação, ou seja, trata do registro dos resultados, o que, no nosso entendimento, corresponde à Situação final – Pn5 (m5).

Intercaladas à sequência narrativa, notamos três sequências descritivas: 1) *as diretrizes de três documentos oficiais tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento;* 2) *os princípios que*

*compõem a base teórica subjacente a cada um e 3) nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (1998).*

Em relação à primeira sequência descritiva, identificamos a operação de Pré-tematização em *as diretrizes de três documentos oficiais*, já que o objeto é nomeado antecipadamente, e a operação de Relação de contiguidade de naturezas distintas: (Pd R - Loc), em que o objeto é caracterizado por meio da situação local, e (Pd R-Tmp), em que o objeto é caracterizado por meio da situação temporal.

Na segunda sequência descritiva, temos a operação de Pré-tematização em *os princípios*, em que o objeto é denominado antecipadamente, e a operação de Qualificação em *que compõem a base teórica subjacente a cada um*, trecho no qual o objeto é caracterizado por meio de uma propriedade sua, qual seja, a de compor a base teórica de cada um dos documentos analisados.

Quanto à terceira e última sequência descritiva, observamos que o objeto *nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008)* é pré-tematizado, já que a denominação é imediata; posteriormente, é caracterizado pela operação de Qualificação em *que contradiz os PCN (1998)*, segmento no qual é evidenciada uma propriedade do objeto, ou seja, *a nova Proposta curricular do estado de São Paulo (2008) é contraditória em relação aos PCN (1998)*. Nesse segmento, notamos também a Relação de contiguidade Pd R-Tmp representada por *(1998)*.

Por meio da sequência argumentativa (Conclusão (C) – P.arg.3), a autora defende sua tese ao final do resumo: *é necessária uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa*. Para a elaboração dessa tese, ela se apoia nos resultados de sua investigação, os quais são explicitados por meio das sequências narrativa (Situação final – Pn5) e descritiva, as quais compõem o segmento *Como resultado, destaca-se [...] que contradiz os PCN (1998)*. Em outras palavras, o que sustenta a tese é justamente a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, observada nos documentos oficiais analisados.

## Organização retórica e sequências textuais

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
{No processo de aquisição da linguagem, junto com a língua, aprendemos a (con)viver. A concepção de linguagem como forma de interação humana também deveria fundamentar o ensino de língua na escola.}	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	{Sequência argumentativa: (P. arg.1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}
[Este trabalho parte da concepção sócio-histórica da linguagem	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	[Sequências explicativas: 1. (SE p, É PARA QUE q) 2. (SE p, É PARA QUE q)]
para apresentar uma discussão teórica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna, ] [centrando-se no ensino de gramática,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	
com o objetivo de estabelecer paralelos entre <u>[documentos oficiais]</u> que vêm abordando esse tema nas últimas décadas.	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-TmP)
Além de refletir sobre a língua portuguesa e seu ensino,	Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
este trabalho objetiva verificar <u>[as diretrizes de três documentos oficiais] – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal – desde 1986 até o presente momento</u> , e estabelecer paralelos entre eles, considerando <u>[os princípios] que compõem a base teórica subjacente a cada um.</u>	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-TmP)
		Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Qualificação)
Foram feitas pesquisas bibliográficas e análises qualitativas.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)	Sequências narrativas: (Situação inicial - Pn1)
Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso d[ <u>a nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008)</u> ], que contradiz os PCN (1998).	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade - pd R-Tmp)
{Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino de língua portuguesa.}	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)	{Sequência argumentativa - (P. arg.1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}

O resumo em análise inicia com o tópico principal da investigação, o que ocorre por meio de uma sequência argumentativa. Em seguida, observamos que a autora contextualiza a pesquisa e volta a apresentar a pesquisa, por meio de duas sequências explicativas.

Na continuação do resumo, as sequências narrativa e descritiva se intercalam de modo a apresentar a pesquisa, explicitar a metodologia e sumarizar os resultados, conforme podemos observar no quadro em análise.

Por fim, destacamos a presença da sequência argumentativa (Conclusão (C) – P.arg.3), utilizada pela autora para concluir o texto. Por meio dessa sequência, ela faz recomendações advindas das reflexões a respeito de sua investigação.

Considerando os estudos de Marquesi (2004), temos no segmento *documentos oficiais que vêm abordando esse tema nas últimas décadas*, a categoria da Designação, em que o ser *documentos oficiais* é nomeado, e a categoria de Individuação, em que *documentos oficiais* tem sua individualidade expandida dentro de uma classe de ser, ou seja, *a dos documentos que abordam o ensino de língua portuguesa como língua materna*.

No segmento descritivo seguinte, *as diretrizes de três documentos oficiais – tanto do Estado de São Paulo quanto do Governo Federal –, desde 1986 até o presente momento*, também observamos a ocorrência da categoria da Designação, pois temos a nomeação do ser *as diretrizes de três documentos oficiais*, e da categoria da Individuação, em que o ser tem sua individualidade expandida dentro das situações de espaço e tempo.

Essas mesmas categorias são identificadas em *os princípios que compõem a base teórica subjacente a cada um*, em que o ser *os princípios* é nomeado (Designação) e sua individualidade é expandida dentro de uma classe de ser: *que compõem a base teórica subjacente a cada um* (Individuação).

No último segmento descritivo, temos também a categoria da Designação, em que o ser *a nova Proposta curricular do Estado de São Paulo* é nomeado, e a categoria da Individuação, em que a individualidade é expandida em uma classe de ser, *que contradiz os PCN*, e em uma situação de tempo, (1998).

Com base em Marquesi (2016), observamos que as individuações presentes nesse resumo ocorrem por meio de *relação de consequência*, uma vez que dizem respeito a como as peculiaridades dos entes descritos permitem construir tais individuações.

- **Texto 10 – Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este artigo aponta dados de pesquisa desenvolvida na UEL	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004)	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores
que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental. Apresentamos a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
após terem participado de curso de formação que se constitui em etapas distintas : a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos ; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais
O artigo busca, primeiramente, (re)definir o conceito de modelo didático e apresentar um exemplo ilustrativo; em seguida, apresentar dados de análise de uma seqüência didática construída por professores das séries iniciais e reflexões sobre pontos críticos do processo de formação desses professores no momento da articulação das atividades de alfabetização e letramento.	EA - Estrutura do artigo

Nesse resumo, os autores iniciam o texto com a apresentação do tópico principal, o que corresponde à unidade retórica 1 – subunidade 1A. Esse procedimento está presente no segmento *Este artigo [...] produções dos professores*. Em meio a essa unidade retórica, identificamos a unidade retórica 2 – subunidade 2, em que os autores contextualizam a pesquisa, citando teorias e modelos anteriores que fundamentam a investigação. Ligada a essa unidade retórica e ocupando uma porção considerável do texto, temos a apresentação da metodologia, unidade retórica 3 – subunidade 1A, em que os autores se dedicam a descrever os procedimentos da pesquisa.

Por fim, apresentam a estrutura do artigo, em que é explicitada a ordem em que as informações estão dispostas. Tal composição não se enquadra em nenhuma unidade retórica, como observa Biasi-Rodrigues (1998), que usa a terminologia Estrutura da Dissertação (ED), conforme destacamos no capítulo 2.

Sequências textuais	
TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo aponta dados de pesquisa	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
[pesquisa] desenvolvida na UEL que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade d[as ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «sequência didática»], na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental.	<b>Sequências descritivas:</b> <b>1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Qualificação)</b> <b>2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-Tmp + Subtematização + Subtematização + Subtematização)</b>
Apresentamos a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores,	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
[a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores], após terem participado de [curso de formação] que se constitui em [etapas distintas] : a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos ; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.	<b>Sequência descritiva:</b> <b>1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Tmp)</b> <b>2. (Pré-tematização + Qualificação)</b> <b>3. (Pré-tematização + Fragmentação + Qualificação + Fragmentação + Qualificação + Subtematização)</b>
O artigo busca, primeiramente, (re)definir o conceito de modelo didático e apresentar um exemplo ilustrativo; em seguida, apresentar dados de análise de uma sequência didática	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
[uma sequência didática] construída por professores das séries iniciais	<b>Sequência descritiva:</b> <b>(Pré-tematização + Pd R-Loc)</b>
e reflexões sobre pontos críticos do processo de formação desses professores no momento da articulação das atividades de alfabetização e letramento.	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>

Nesse exemplar, identificamos duas sequências: narrativa e descritiva. No início, temos a sequência narrativa, representada pelo segmento *Este artigo aponta dados de pesquisa*, que se trata de uma orientação inicial ao leitor a respeito do que encontrará no artigo, enquadrando-se, portanto, na Situação inicial – Pn (m1) (ADAM, 2011). Em seguida, observamos uma sequência descritiva em que o objeto

pesquisa é pré-tematizado e, posteriormente, caracterizado por meio da operação de Relação de contiguidade, mais especificamente (pd R – Loc), representada pelo trecho *desenvolvida na UEL*. A caracterização continua com uma operação de Qualificação que abrange, em uma visão mais ampla, o segmento *que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004), que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental*.

Intercalada nessa seqüência descritiva, temos em um segmento menor outra seqüência descritiva, a saber: *as ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental*.

Nesse segmento, ocorre novamente a Pré-tematização, em que o objeto *as ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática»* é nomeado de forma imediata. Esse objeto é caracterizado inicialmente pelas operações de Relação de contiguidade (pd R-Loc) e (Pd R-Tmp), representadas por *na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004)*. No término da seqüência, a caracterização continua com o registro das situações espacial e temporal relacionadas ao *corpus*. Tal caracterização, em que operações já realizadas se repetem, constitui a Subtematização, conforme indica Adam (2011). Os trechos em que essa operação está presente são *que têm sido produzidas por professores da rede pública (espacial), das séries iniciais (temporal) e do ensino fundamental (temporal)*.

O texto segue com a seqüência narrativa, ainda relacionada à Situação inicial – Pn1 (m1) (ADAM, 2011), já que em *Apresentamos a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores*, os autores continuam a destacar as orientações iniciais a respeito do artigo.

Intercalada nessa sequência narrativa, identificamos outra sequência descritiva em que temos a Pré-tematização, em que o objeto *a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores* é denominado de forma imediata. Considerando o segmento maior, esse mesmo objeto é caracterizado por meio da operação de Relação de contiguidade (Pd R-Tmp) em *após terem participado de curso de formação que se constitui em etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.*

Nesse segmento maior, identificamos outra sequência descritiva: *curso de formação que se constitui em etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.*

Nesse segmento menor, ocorre a Pré-tematização em *curso de formação*, já que o objeto é descrito de forma imediata, e também a Qualificação em *que se constitui em etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.*

Em um segmento ainda menor, intercalado no anterior, identificamos outra sequência descritiva em *etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.* Nesse segmento,

identificamos a Pré-tematização em *etapas distintas*, uma vez que o objeto é denominado de forma imediata, a Fragmentação em *a primeira*, já que envolve a seleção de uma parte do objeto da descrição. Por meio da Qualificação essa parte é caracterizada pelo trecho *que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos*.

Na continuação do segmento descritivo, a operação de Fragmentação se faz novamente presente em *a segunda* e a operação de Qualificação, em *sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem*. Essa operação é recorrente no trecho *e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos*, o que caracteriza a Subtematização.

Ao final do texto, identificamos mais uma vez a sequência narrativa (Situação inicial - Pn1) em um segmento também longo: *O artigo busca, primeiramente, (re)definir o conceito de modelo didático e apresentar um exemplo ilustrativo; em seguida, apresentar dados de análise de uma seqüência didática [...] e reflexões sobre pontos críticos do processo de formação desses professores no momento da articulação das atividades de alfabetização e letramento*. Nessa porção textual, os autores situam o leitor com relação à ordem em que as informações estão dispostas no artigo.

Intercalada nesse segmento, temos outra sequência descritiva: *sequência didática construída por professores da rede pública das séries iniciais do ensino fundamental*, em que o objeto *sequência didática* é denominado de forma imediata, ou seja, é pré-tematizado e posteriormente caracterizado por uma operação de Relação de contiguidade (pd R-Loc), já que os autores registram a “localização espacial” do *corpus* analisado.

Organização retórica e sequências textuais do resumo 10

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo aponta dados de <u>[pesquisa desenvolvida na UEL</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
<u>que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «sequência didática»], na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al. 2004)</u>	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-Tmp + Subtematização + Subtematização)
<u>que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais do ensino fundamental. Apresentamos [a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores].</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
<u>após terem participado de [curso de formação] que se constitui em [etapas distintas] : a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos ; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos.</u>	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	<b>Sequência descritiva:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Tmp) 2. (Pré-tematização + Qualificação) 3. (Pré-tematização + Fragmentação + Qualificação + Fragmentação + Qualificação + Subtematização)
O artigo busca, primeiramente, (re)definir o conceito de modelo didático e apresentar um exemplo ilustrativo; em seguida, apresentar dados de análise de <u>[uma sequência didática] construída por professores das séries iniciais</u> e reflexões sobre pontos críticos do processo de formação desses professores no momento da articulação das atividades de alfabetização e letramento.	<b>EA - Estrutura do artigo</b>	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)  Sequência descritiva: (Pré-tematização + Pd R- Loc)  Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)

Nesse resumo, ocorrem duas sequências textuais: a narrativa e a descritiva. As sequências narrativas identificadas cumprem a função de apresentar a pesquisa por meio da exposição do tópico principal e da explicitação da estrutura do artigo. No texto, temos também a sequência descritiva, que auxilia de forma significativa a construção de sentidos do texto. A redação dos pesquisadores deixa clara a importância que dão à descrição, representada pelos segmentos destacados no quadro anterior. Tais segmentos cumprem a função de contextualizar a pesquisa por meio da referência a pesquisas e modelos teóricos anteriores e da localização específica do *corpus* da investigação. A sequência descritiva assume também um importante papel na apresentação dos procedimentos metodológicos gerais da

investigação, já que as etapas da participação dos professores no curso de formação descritas pelos autores foram essenciais para as reflexões dos pesquisadores a respeito da investigação.

Com apoio da abordagem de Marquesi (2004) no que se refere às categorias do descritivo, notamos a presença da categoria de Individuação e da categoria de Designação no segmento *pesquisa desenvolvida na UEL que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental.*

Por meio da categoria da Designação o ser *pesquisa* é nomeado; por meio da categoria da Individuação, *pesquisa* tem sua individualidade expandida dentro de uma situação de espaço: *desenvolvida na UEL.*

A categoria de Individuação ocorre na continuação da caracterização de *pesquisa* no trecho *que investiga as possíveis contribuições da metodologia de análise interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003; 2006) e da validade das ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental.* Nesse caso, a individualidade do ser é expandida dentro de uma classe de ser.

Nesse segmento maior, destacamos as mesmas categorias. A categoria da Designação está presente em *as ferramentas «modelo didático de gênero textual» e «seqüência didática», já que há a nomeação de um ser; a categoria da Individuação ocorre no trecho na forma como são concebidas pelo grupo de Didática de Línguas da UNIGE-Genebra/Suíça (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; e DOLZ et al, 2004) que têm sido produzidas por professores da rede pública das séries iniciais, do ensino fundamental,* uma vez que a individualidade desse ser é expandida em situações de espaço e tempo, conforme discutimos anteriormente.

No trecho *a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores, após terem participado de curso de formação curso de formação que*

*se constitui em etapas distintas: a primeira, que recai sobre aspectos teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e conceitos fundamentais bakhtinianos; a segunda, sobre a transposição didática de gêneros textuais como ferramentas de mediação para as práticas de linguagem e a construção de materiais didáticos com os quais se pretende dar autonomia do professor em relação ao uso exclusivo dos livros didáticos,* temos duas categorias do descritivo, conforme propõe Marquesi (2004): a Designação, em que há a nomeação de um ser em *a síntese de resultados da análise dessas produções dos professores,* e a Individuação, em que, em uma análise mais ampla, esse ser tem sua individualidade expandida em uma situação de tempo.

Nesse mesmo segmento, identificamos outros segmentos descritivos que devem ser considerados, em que temos a categoria da Designação, pois há a nomeação do ser *curso de formação,* e a categoria da Individuação, em que esse ser tem sua individualidade expandida ao ser caracterizado em uma classe de ser.

Podemos detalhar ainda mais a análise desse último segmento e registrar mais uma vez as mesmas categorias, mas agora em um segmento menor que compreende *etapas distintas [...] uso exclusivo dos livros didáticos.* Nesse segmento, temos a categoria da Designação por meio da qual o termo *etapas distintas* é nomeado. Notamos também a categoria da Individuação em *a primeira [...] uso exclusivo dos livros didáticos.* Essa categoria constitui a caracterização do ser descrito, *etapas distintas,* em uma classe de ser.

Quanto aos tipos de individuação, no texto analisado, eles são construídos por meio da relação de consequência (MARQUESI, 2016), uma vez que são as peculiaridades dos entes descritos que tornam possíveis tais individuações.

- **Texto 11 – Frequência fundamental e emoções: um estudo a partir da fala atuada em português brasileiro**

Organização retórica

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
<b>OBJETIVO:</b> Analisar o comportamento da frequência fundamental ( $F_0$ ) na fala emotiva e na fala neutra.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
<b>MÉTODOS:</b> Três atrizes profissionais participaram da pesquisa. As atrizes leram um texto com fala neutra e interpretando as emoções ( <i>alegria, raiva, medo e tristeza</i> ). Para cada situação, as atrizes repetiram o texto proposto cinco vezes, totalizando 75 gravações. O registro de amostra de fala ocorreu no laboratório Estúdio Multimeios do Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo (CCE-USP) através de equipamentos específicos. Selecionou-se uma sentença do texto, a qual foi segmentada para unidades ainda menores (sílabas). A fim de obter os valores de $F_0$ , utilizou-se o <i>software Praat e scripts</i> específicos.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)
<b>RESULTADOS:</b> Ao analisar a média de $F_0$ , foi possível constatar que a <i>alegria</i> se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da <i>tristeza</i> , que apresenta valores de $F_0$ baixo. A variação de $F_0$ na <i>raiva</i> manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente do <i>medo</i> que não manteve um padrão na variação de $F_0$ .	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)
<b>CONCLUSÃO:</b> Os valores de $F_0$ , tanto da média, quanto da variação de $F_0$ são importantes na diferenciação das emoções: <i>alegria, raiva e tristeza</i> .	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)
A emoção <i>medo</i> parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da $F_0$ .	Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado (s)

Nesse resumo, identificamos quatro unidades retóricas. De forma breve, os autores apresentam a pesquisa e destacam o objetivo, o que corresponde à unidade retórica 1 – subunidade 1B. Em seguida, dão ênfase à apresentação da metodologia da investigação e às principais etapas, procedimento relacionado à unidade retórica 3 – subunidade 2. Em seguida, sumarizam os resultados e fazem referência às constatações a que chegaram por meio da pesquisa realizada, o que configura a unidade retórica 4 – subunidade 1A. Por fim, expõem as conclusões da pesquisa e lançam uma hipótese com base nos resultados da investigação, o que corresponde à unidade 5 – subunidade 1A e 1B.

## Sequências textuais

TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
<p><b>OBJETIVO:</b> Analisar o comportamento da frequência fundamental (<math>F_0</math>) na fala emotiva e na fala neutra.</p> <p><b>MÉTODOS:</b> Três atrizes profissionais participaram da pesquisa. As atrizes leram um texto com fala neutra e interpretando as emoções (<i>alegria, raiva, medo e tristeza</i>). Para cada situação, as atrizes repetiram o texto proposto cinco vezes, totalizando 75 gravações. O registro de amostra de fala ocorreu no laboratório Estúdio Multimeios Estúdio Multimeios do Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo (CCE-USP) através de equipamentos específicos. Selecionou-se uma sentença do texto, a qual foi segmentada para unidades ainda menores (sílabas).</p>	<p><b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)</p>
<p>A fim de obter os valores de <math>F_0</math>, utilizou-se o software Praat e scripts específicos.</p>	<p><b>Sequência explicativa:</b> (É PARA QUE q, QUE p)</p>
<p><b>RESULTADOS:</b> Ao analisar a média de <math>F_0</math>, foi possível constatar que</p>	<p><b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)</p>
<p>[a alegria] se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário d[a tristeza], que apresenta valores de <math>F_0</math> baixo. [A variação de <math>F_0</math> na raiva] manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente d[o medo] que não manteve um padrão na variação de <math>F_0</math>.</p>	<p><b>Sequências descritivas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-Analog)</li> <li>2. (Pré-tematização + Qualificação)</li> <li>3. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog + Subtematização)</li> <li>4. (Pré-tematização + Qualificação)</li> </ol>
<p><b>CONCLUSÃO:</b> Os valores de <math>F_0</math>, tanto da média, quanto da variação de <math>F_0</math> são importantes na diferenciação das emoções: <i>alegria, raiva e tristeza</i>.</p>	<p><b>Sequência argumentativa:</b> (P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</p>
<p>A emoção <i>medo</i> parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da <math>F_0</math>.</p>	<p><b>Sequência explicativa:</b> (É EM RAZÃO DE q, QUE p)</p>

Como destacamos anteriormente, nesse resumo temos quatro sequências textuais: narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa. Por meio da sequência narrativa, as autoras apresentam o objetivo da investigação e os procedimentos metodológicos utilizados. Esse registro corresponde à Situação inicial – Pn1 (m1) (ADAM, 2011).

Em seguida, identificamos uma sequência explicativa, com base no seguinte raciocínio: É (FOI) para obter os valores de  $F_0$  (É PARA QUE q), QUE foi utilizado o software Praat e scripts específicos (QUE p).

Observamos outra sequência narrativa no trecho *Ao analisar a média de  $F_0$ , foi possível constatar que*, correspondente à Situação final – Pn5 (m5), uma vez que as autoras “preparam o leitor” para o que será lido a respeito do processo final da

pesquisa. Intercaladas a esse segmento narrativo temos quatro sequências descritivas, a saber:

1ª) *a alegria se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza*, em que *a alegria* configura uma operação de Pré-tematização, já que se trata da denominação imediata do objeto. A essa ocorrência, segue-se uma operação de Qualificação, uma vez que *se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza* representa uma caracterização do objeto *a alegria*;

2ª) *tristeza, que apresenta valores de  $F_0$  baixo*, em que o termo *tristeza* é pré-tematizado; posteriormente é caracterizado no trecho *que apresenta valores de  $F_0$  baixo*, o que configura a operação de Qualificação;

3º) *A variação de  $F_0$  na raiva manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente do medo*, em que *A variação de  $F_0$  na raiva* representa a operação de Pré-tematização. Tal expressão é caracterizada por meio da operação de Relação de contiguidade, Pd R-Analog, no trecho *manteve-se semelhante nas três atrizes*, em que as autoras destacam a *comparação* da variação de  $F_0$  na raiva nas três atrizes. A comparação se estende ao trecho *diferentemente do medo*, o que configura a Subtematização, já que a operação de Relação de contiguidade Pd R-Analog ocorre novamente;

4º) *o medo que não manteve um padrão na variação de  $F_0$* , em que o objeto *o medo* tem sua denominação imediata, o que configura a operação de Pré-tematização. Esse objeto é caracterizado em *que não manteve um padrão na variação de  $F_0$* , o que consiste na operação de Qualificação.

Em relação à sequência argumentativa, temos o trecho *Os valores de  $F_0$ , tanto da média, quanto da variação de  $F_0$  são importantes na diferenciação das emoções: alegria, raiva e tristeza*, em que as autoras registram a conclusão a que chegaram a respeito do comportamento de  $F_0$ , o que não é outro procedimento senão a *defesa* de uma ideia relacionada à investigação.

Na finalização do resumo, no segmento *A emoção medo parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da  $F_0$* , identificamos uma sequência explicativa do tipo (É EM RAZÃO DE q, QUE p). Para sua identificação, baseamos no seguinte raciocínio: É EM RAZÃO de a emoção medo parecer ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos (É EM RAZÃO DE

q), QUE [para a compreensão mais elaborada das características da emoção medo ou para a identificação da influência dessa emoção] é necessário um estudo mais abrangente – além de  $F_0$ . (QUE p).

### Organização retórica sequências textuais do resumo 11

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
<b>OBJETIVO:</b> Analisar o comportamento da frequência fundamental ( $F_0$ ) na fala emotiva e na fala neutra.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
<b>MÉTODOS:</b> Três atrizes profissionais participaram da pesquisa. As atrizes leram um texto com fala neutra e interpretando as emoções ( <i>alegria, raiva, medo e tristeza</i> ). Para cada situação, as atrizes repetiram o texto proposto cinco vezes, totalizando 75 gravações. O registro de amostra de fala ocorreu no laboratório Estúdio Multimeios do Centro de Computação Eletrônica da Universidade de São Paulo (CCE-USP) através de equipamentos específicos. Selecionou-se uma sentença do texto, a qual foi segmentada para unidades ainda menores (sílabas). <i>[A fim de obter os valores de <math>F_0</math>, utilizou-se o software Praat e scripts específicos.]</i>	Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia Subunidade 2 - Citando/descrevendo o(s) método(s)	
<b>RESULTADOS:</b> Ao analisar a média de $F_0$ , foi possível constatar que <u>[a alegria se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza], que apresenta valores de <math>F_0</math> baixo. [A variação de <math>F_0</math> na raiva] manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente [do medo] que não manteve um padrão na variação de <math>F_0</math>.</u>	Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	Sequência narrativa: (Situação final - Pn5) <u>Sequências descritivas:</u> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Relação de contiguidade - pd R-Analog) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog + Subtematização) 4. (Pré-tematização+Qualificação)
<b>{CONCLUSÃO:</b> Os valores de $F_0$ , tanto da média, quanto da variação de $F_0$ são importantes na diferenciação das emoções: <i>alegria, raiva e tristeza.</i>	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	{Sequência argumentativa - (P. arg.1 + Conclusão (C) - P.arg.3)}
<i>[A emoção medo parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da <math>F_0</math> ]</i>	Subunidade 1B - Relacionando hipótese(s) a resultado (s)	[Sequência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]

Nesse resumo, notamos que a sequência narrativa correspondente à Situação inicial Pn1 (m1) (ADAM, 2011) ocupa uma porção textual significativa, abrangendo três unidades retóricas: a unidade retórica 1 (integralmente), parte da unidade retórica 3 e parte da 4. Notamos a relevância dessa sequência no texto, pois por meio dela são registradas detalhadamente as etapas da pesquisa. O final da *Apresentação da metodologia*, unidade retórica 3 – subunidade 2, é registrado na forma de sequência explicativa.

A sequência descritiva também tem importância destacada no texto analisado, uma vez que se mostra fundamental para a sumarização detalhada dos resultados. Da mesma forma, a sequência argumentativa, por meio da qual é explicitada a conclusão da investigação, e a sequência explicativa, por meio da qual é construída a argumentação relacionada aos resultados obtidos.

Tendo como parâmetro os estudos de Marquesi (2004), notamos que as categorias da Designação e da Individuação estão assim dispostas:

1ª) *a alegria se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza*, nesse caso, *a alegria* diz respeito à categoria da Designação, já que há a nomeação de um ser. No trecho *se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza*, temos a categoria da Individuação, pois o termo *a alegria* tem sua individualidade expandida a partir de uma transitoriedade em uma situação de espaço;

2ª) *tristeza, que apresenta valores de  $F_0$  baixo*, aqui o termo *tristeza* é nomeado, o que configura a categoria da Designação; posteriormente é caracterizado em uma categoria de ser no trecho *que apresenta valores de  $F_0$  baixo*, o que consiste na categoria da Individuação;

3ª) *A variação de  $F_0$  na raiva manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente do medo*, em que *A variação de  $F_0$  na raiva* representa a nomeação de um ser, configurando a categoria da Designação. Tal termo, por sua vez, é caracterizado no trecho *manteve-se semelhante nas três atrizes*, por meio da categoria da Individuação, em há a expansão da individualidade desse termo em uma categoria de ser.

4ª) *o medo que não manteve um padrão na variação de  $F_0$* , em que o ser o *medo* representa a categoria da Designação, já que foi nomeado. Observamos também a categoria da Individuação em *que não manteve um padrão na variação de  $F_0$* , pois o *medo* tem sua individualidade expandida em uma classe de ser.

Considerando o aporte de Marquesi (2016), identificamos no resumo em tela individuações por relação de consequência, já que as peculiaridades dos entes descritos (obtidas pelos resultados da investigação) tornaram possíveis tais individuações.

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos de análise, bem como a análise propriamente dita do *corpus* selecionado para compor este estudo.

Buscamos estabelecer relações entre duas linhas teóricas: a sociorretórica e Análise Textual dos Discursos, de modo que pudéssemos compreender como as unidades retóricas se constituem em relação às sequências textuais no gênero resumo de artigo acadêmico. Por meio das análises empreendidas, observamos que as unidades retóricas do gênero em estudo são compostas, predominantemente, pelas sequências narrativa e descritiva. As sequências argumentativa e explicativa também se fizeram presentes nos textos examinados, embora com menos frequência se comparadas às duas primeiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, retomamos, em primeiro lugar, a pergunta de pesquisa que o motivou: *Quais sequências textuais são predominantes nas unidades retóricas de resumos de artigo acadêmico?*, à qual buscamos responder ao longo deste trabalho. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos 1º) verificar a organização retórica que ocorre em resumos de artigos acadêmicos selecionados de três revistas especializadas na área de Letras; 2º) identificar e analisar as sequências textuais presentes nos resumos que compõem o *corpus*; 3º) relacionar as duas abordagens, de modo a caracterizar as sequências textuais predominantes nas unidades retóricas que compõem o *corpus* analisado.

Considerando esses objetivos, buscamos verificar a hipótese de que as unidades retóricas do gênero resumo de artigo acadêmico são constituídas, predominantemente, pelas sequências narrativa e descritiva. Tendo em vista a verificação dessa hipótese, analisamos 30 resumos de artigos acadêmicos, coletados de publicações da área de Letras, dos quais selecionamos 11 para apresentarmos nesta tese, a título de exemplificação. Para procedermos à análise, estabelecemos as seguintes categorias: as unidades retóricas, a estrutura do artigo e as sequências textuais.

Com relação à resposta ao problema de pesquisa e à hipótese, valemo-nos do Quadro 4, na sequência, para apresentar, de forma sistematizada, a ocorrência das sequências textuais nas unidades retóricas que compõem os 11 resumos selecionados.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> O quadro com os 30 resumos que fazem parte do universo desta pesquisa está no Apêndice C.

RESUMO	SEQUÊNCIA TEXTUAL	Unidade retórica 1			Unidade retórica 2			Unidade retórica 3			Unidade retórica 4		Unidade retórica 5				EA	
		1A	1B	2	1	2	3	1A	1B	2	1A	1B	1A	1B	2	3		
1º	Narrativa	X				X												X
	Descritiva																	X
	Explicativa																	
	Argumentativa															X		
2º	Narrativa																	
	Descritiva	X													X			
	Explicativa	X				X									X			
	Argumentativa	X																
3º	Narrativa	X									X							
	Descritiva	X									X							
	Explicativa																	
	Argumentativa																	
4º	Narrativa		X					X										
	Descritiva							X										
	Explicativa																	
	Argumentativa												X					
5º	Narrativa	X				X												
	Descritiva			X		X												
	Explicativa																	
	Argumentativa																	
6º	Narrativa		X					X										
	Descritiva							X										
	Explicativa																	
	Argumentativa			X														
7º	Narrativa	X				X					X							
	Descritiva	X									X							
	Explicativa										X							
	Argumentativa																	
8º	Narrativa						X			X								
	Descritiva						X	X						X				
	Explicativa		X					X						X				
	Argumentativa													X				
9º	Narrativa	X	X						X	X								
	Descritiva		X							X								
	Explicativa	X	X			X												
	Argumentativa	X														X		
10º	Narrativa	X																X
	Descritiva	X				X		X										X
	Explicativa																	
	Argumentativa																	
11º	Narrativa		X						X	X								
	Descritiva									X								
	Explicativa								X					X				
	Argumentativa											X						

Quadro 4 – Unidades retóricas relacionadas às sequências textuais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio desse quadro, é possível observar em quais unidades retóricas determinadas sequências textuais se manifestam; além disso, podemos visualizar a composição da estrutura do artigo considerando-se as sequências textuais. Destacamos que os dados elencados no quadro não são definitivos ou únicos em relação à estrutura retórica e à composição das sequências textuais do gênero em estudo. Assim, nosso intuito não é determinar uma estrutura própria do gênero, mas explicitar quais sequências textuais predominam no resumo de artigo acadêmico e em que partes do resumo essas sequências ocorrem com mais frequência, procedimento que favorece, a nosso ver, a compreensão mais aprofundada do referido gênero.

Por meio do exame dos dados apostos no quadro, evidenciamos o que segue.

Na *unidade retórica 1*, temos presença significativa das sequências *narrativa* e *descritiva*, e ocorrência menos frequente das sequências *argumentativa* e *explicativa*. Essa tendência observada nos leva a concluir que a exposição do tópico principal da investigação (subunidade 1A) e a apresentação dos objetivos da pesquisa (subunidade 1B) são, em resumos de artigos acadêmicos, procedimentos em que as sequências narrativas e descritivas são bastante apropriadas. Tal constatação pode ser justificada pelo fato de essas subunidades estarem relacionadas a um âmbito de orientações sobre o escopo da pesquisa, como bem nos lembra Biasi-Rodrigues (1998) sobre essa unidade, o que confere, nessa fase inicial do resumo, pouco espaço para a argumentação ou para a explicação de achados. Quanto à subunidade 2, em que o autor apresenta a hipótese de sua investigação, percebemos, no quadro em tela, um equilíbrio entre a sequência descritiva (1 ocorrência) e a argumentativa (1 ocorrência), o que nos faz atribuir a essa subunidade uma flexibilidade maior quanto ao acolhimento de uma ou outra sequência.

Na *unidade retórica 2*, momento em que o pesquisador contextualiza a pesquisa, há o predomínio, nos textos selecionados, da subunidade 2, *Citando pesquisas, teorias e modelos anteriores*. Observamos a presença equilibrada das sequências narrativa, descritiva e explicativa, o que nos leva ao entendimento de que a contextualização da pesquisa não se compõe, predominantemente, de uma ou outra sequência. Isso pode caracterizar a unidade retórica como mais flexível do ponto de vista de sua estrutura composicional. Vale notar também a quase exclusividade da presença da subunidade 2 nos resumos em tela. A nosso ver, essa recorrência pode ser influenciada pela intenção do pesquisador, por meio desse procedimento, de tornar mais claro ao leitor em que contexto se localiza sua pesquisa.

A *unidade retórica 3*, em que o autor apresenta a metodologia da pesquisa, foi construída, na maior parte dos textos, pelas sequências narrativa e descritiva, com alguma predominância da sequência descritiva, ocorrência que se justifica pela função da subunidade 1A (*Descrivendo os procedimentos metodológicos gerais*) e da subunidade 2 (*Citando/descrivendo o(s) método(s)*), que já têm em sua

denominação, o termo “descrevendo”. Por fim, foi observada presença discreta da sequência explicativa, o que nos leva a concluir que essa sequência tem um espaço menor de atuação nessa unidade retórica, exatamente pelas características mencionadas.

A *unidade retórica 4*, quando presente nos resumos selecionados, foi formada, predominantemente, pelas sequências narrativa e descritiva. Ambas ocorrem simultaneamente para cumprir a função de sumarizar os resultados, seja apresentando os achados, seja comentando evidências da pesquisa, procedimentos que se adequaram às sequências narrativas e descritivas. A baixa frequência da sequência explicativa nessa unidade retórica pode indicar que há um “espaço menor” reservado a essa sequência na unidade retórica 4, em comparação à atuação mais evidente das sequências narrativas e descritivas.

Na *unidade retórica 5*, pouco frequente nos resumos selecionados, notamos a predominância das sequências argumentativas (4 ocorrências), seguida das sequências explicativas (3 ocorrências) e descritivas (2 ocorrências). Uma possível justificativa para o predomínio das duas primeiras pode estar ligada às características da própria unidade retórica, por meio da qual o pesquisador apresenta conclusões de sua pesquisa. Nesse procedimento, as sequências explicativas e argumentativas se mostram mais apropriadas, já que se trata, fundamentalmente, de uma unidade retórica cujo objetivo é apresentar reflexões sobre a investigação realizada.

Quanto à *Estrutura do artigo* (EA), observamos que, nos dois resumos em que se fez presente, ocorreu por meio das sequências narrativas e descritivas, o que nos leva a acreditar que essas são sequências mais apropriadas ao tipo de procedimento em que o pesquisador utiliza segmentos narrativos e descritivos para explicitar a disposição das informações do artigo.

Essas constatações nos levam a sistematizar nossa interpretação dos dados como segue:

- as unidades retóricas e a EA presentes no resumo de artigo acadêmico têm predominância das sequências narrativa e descritiva;
- a sequência explicativa pode ter menor ou maior incidência em todas as unidades retóricas, mas não se manifesta na EA;

- a sequência argumentativa é mais comum na unidade retórica 5.<sup>42</sup>

Consideramos que os resultados a que chegamos nos permitem responder à pergunta de pesquisa que propusemos inicialmente, já que evidenciam tendências do gênero resumo de artigo acadêmico quanto à organização retórica e estrutura composicional, bem como confirmam a hipótese inicial: no gênero resumo de artigo acadêmico, há predominância das sequências narrativa e descritiva.

Da mesma forma, entendemos que os objetivos específicos que apresentamos inicialmente foram cumpridos, uma vez que, no capítulo 4, foi possível visualizar a organização retórica dos resumos selecionados para compor o *corpus* desta tese. Identificamos e analisamos, nesses mesmos resumos, as sequências textuais presentes e, por fim, relacionamos as duas abordagens, de modo a caracterizar as sequências textuais.

Sobre essa relação, é importante registrar que, em virtude da complexidade da estrutura composicional de muitos dos textos analisados, nem sempre foi possível, nos quadros em que explicitamos a organização retórica dos resumos associada às sequências textuais, a visualização simétrica da sequência textual relacionada ao trecho correspondente. Outra dificuldade que enfrentamos diz respeito ao fato de, não raro, as sequências textuais estarem intercaladas umas nas outras. Assim, para esclarecermos as ocorrências de modo mais adequado, no quadro das sequências textuais de cada texto analisado, elas foram apresentadas separadamente.

Entendemos ser necessário, ainda, registrar um aspecto de fundamental importância, observado ao longo das análises empreendidas. Admitimos que a identificação das sequências nos resumos por nós selecionados pode variar entre os estudiosos da área da ATD, uma vez que, em algumas análises, foi necessário assumirmos um posicionamento para podermos identificar uma ou outra sequência. Exemplos dessa “fluidez” nas identificações podem ser observados nos seguintes segmentos, presentes nos resumos 1 e 6:

---

<sup>42</sup>A conclusão registrada aqui não descarta a possibilidade de a sequência argumentativa aparecer em outras unidades retóricas, como ocorreu nos resumos 2, 6 e 9, em que essa sequência se fez presente na unidade retórica 1, subunidades 1A e 2.

- *Resumo 1: As conclusões apontam para a necessidade de ensino do resumo escolar enquanto gênero, uma vez que os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção guardam características próprias, que podem e devem ser ensinadas.*

O segmento em destaque foi registrado como um exemplo de sequência argumentativa. Contudo, a nosso ver, tal segmento poderia ser visto também como exemplo de sequência explicativa do tipo SE p, É PORQUE q, em que teríamos o seguinte raciocínio: SE é necessário ensinar o resumo escolar como gênero, É PORQUE os textos a ele pertencentes, assim como seus respectivos contextos de produção, guardam características próprias que podem e devem ser ensinadas.

- *Resumo 6: Ao se estabelecer tal concepção, possibilita-se a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo.*

Esse segmento foi registrado como uma sequência argumentativa. Entretanto, a nosso ver, também poderia ser identificado como exemplo de sequência explicativa do tipo SE p, é É PORQUE q, se considerado o seguinte raciocínio: SE é importante que o livro didático assimile ou estabeleça a concepção textual-discursiva da oralidade (SE p), é PORQUE se torna possível a demonstração de que fala e escrita confluem para o uso linguístico do indivíduo (PORQUE q).

Nos dois casos citados, poderíamos ter, no lugar de sequências argumentativas, duas sequências explicativas *com orientação argumentativa*. Tal possibilidade não invalida uma ou outra identificação; em vez disso, torna evidente a complexidade da análise que empreendemos nesta investigação. Ressaltamos, assim, o grau de dificuldade que enfrentamos na tarefa de identificar as sequências, especialmente no que se refere à diferenciação das sequências argumentativa e explicativa, tal como demonstramos por meio dos dois exemplos anteriores.

Dando continuidade à exposição das possibilidades de análise e de orientação argumentativa que muitas sequências podem ter, retomamos, a seguir, alguns segmentos dos resumos do *corpus*, que, a nosso ver, podem exemplificar essas ocorrências:

- Resumo 4: parece-nos correto analisar o segmento *Este dispositivo, [...] caracteriza-se por proporcionar uma análise transversal (não segmental e não formal ) do texto* também como uma operação de Subtematização, já que o objeto *Este dispositivo* (que retoma *um dispositivo*, citado anteriormente) é novamente caracterizado pela operação de Qualificação, ou seja, a descrição se estende por acréscimo de operações anteriores, o que vai ao encontro do que Adam (2011) registra sobre a operação de Subtematização. O que nos leva a considerar, nesse caso, uma nova Pré-tematização + Pd R-Tmp + Qualificação é o fato de essa parte da sequência descritiva estar separada por ponto final: [...] *um procedimento de análise de texto. Este dispositivo [...],* ocorrência que pode ser interpretada como abertura de um novo segmento.
- Resumo 5: destacamos que a sequência descritiva 2, a qual abrange as subsequentes, tem forte carga argumentativa, uma vez que descreve uma hipótese da pesquisadora, na prática, a tese que defenderá no artigo.
- Resumo 6: outra análise possível é considerar que os segmentos *Algumas dessas coleções e outras* constituem duas operações de Pré-tematização, cujos objetos tematizados são caracterizados pela operação de Relação de contiguidade pd R-Loc.
- Resumo 8: é importante destacar a orientação argumentativa que assume a sequência narrativa em *A análise de tais “desvios”, quer sejam de segmentação da palavra escrita ou ortográficos, mostra que muitos alunos ainda ignoram a marca convencional da escrita alfabética padrão e saem do curso secundário escrevendo a sua maneira.* O caráter argumentativo dessa sequência sustenta a postulação de P.arg.1 nesse segmento, já que ele se transforma em *dados* para a tese do autor, como procuramos demonstrar na discussão registrada.

- Resumo 9: quanto ao segmento *Conclui-se que há a necessidade do estabelecimento de uma política pública de longo prazo que assegure a continuidade de diretrizes*, é preciso destacar a procedência de se postular P.arg.1 nessa sequência argumentativa, uma vez que os segmentos narrativo e descritivo *Como resultado, destaca-se a falta de continuidade entre as propostas voltadas à educação, como é o caso da nova Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (1998)* constituem dados que sustentam a conclusão da autora. Tal ocorrência evidencia a orientação argumentativa que as sequências narrativa e descritiva assumem no resumo selecionado.
- Resumo 11: no caso da sequência argumentativa identificada, observamos P.arg.1, já que no segmento *Ao analisar a média de  $F_0$ , foi possível constatar que a alegria se encontra nas faixas frequências mais altas ao contrário da tristeza, que apresenta valores de  $F_0$  baixo. A variação de  $F_0$  na raiva manteve-se semelhante nas três atrizes, diferente do medo que não manteve um padrão na variação de  $F_0$* , as sequências narrativa e descritiva identificadas, bem como a sequência explicativa em *A emoção medo parece ser influenciada por outros comportamentos acústicos e fisiológicos – a serem estudados em estudo mais abrangente – além da  $F_0$* , constituem dados que sustentam a tese das autoras: Conclusão (C) – P.arg. 3. As três sequências têm, então, notoriamente, uma orientação argumentativa. Em outras palavras, as autoras defendem a importância dos valores de  $F_0$  na diferenciação de apenas três emoções, alegria, tristeza e raiva, excluindo o medo. Elas se baseiam nos resultados obtidos para defender esse ponto de vista.

No que diz respeito a perspectivas de ampliação do estudo que aqui empreendemos, podemos elencar três caminhos que nos parecem possíveis de serem trilhados. O primeiro diz respeito ao conceito de plano de texto, nesta tese discutido teoricamente, sem ser contemplado nas análises por não fazer parte dos objetivos por nós estabelecidos. Contudo, podemos levantar algumas questões acerca do conceito em relação ao *corpus* desta investigação: 1) Como se configura o plano de texto em resumos de artigos acadêmicos?; 2) Levando-se em

consideração os pressupostos de Adam (2011), podemos afirmar que o resumo de artigo acadêmico se compõe de um plano de texto fixo ou ocasional? Tratar dessas questões, pertencentes a um terreno complexo e não menos instigante, certamente traria contribuições para os estudos da ATD.

Outro caminho para a reflexão teórica seria discutir, de forma mais detida e aprofundada, a contribuição dos estudos da sociorretórica para a compreensão do gênero resumo de artigo acadêmico. Nesse sentido, as reflexões de Swales (1990) e Bathia (2001), autores elencados no capítulo 2, suscitam, entre outros aspectos, questões que poderiam ser discutidas em investigações futuras, por exemplo: 1) Como se caracteriza a comunidade discursiva que envolve autores e leitores do resumo de artigo acadêmico?; 2) Quais são os propósitos comunicativos desse gênero e quais são as estratégias cognitivas empregadas pelos membros da comunidade discursiva para que esses propósitos sejam atingidos? Abordagens como essas enriqueceriam as discussões acerca do gênero que nos propusemos a discutir.

Por fim, um terceiro caminho possível e bastante desafiador seria ampliar as reflexões sobre o gênero aqui investigado a partir dos estudos de Silveira (2012), em que a autora aborda questões relacionadas ao discurso científico, ao qual pertencem os discursos institucionalizados, em que se insere o gênero por nós estudado.

Com base em Greimas (1976), Silveira (2012) define o discurso científico como uma busca do saber pelo cientista. Em outras palavras, “trata-se de um duplo fazer: a descoberta e a sua comunicação interacional com membros da comunidade científica e/ou iniciantes, por uma interdiscursividade” (SILVEIRA, 2012, p. 30).

O discurso científico da pesquisa, como nos lembra Silveira (2012) referindo-se à abordagem de Greimas (1976), é individual, caracterizado pela investigação-descoberta do tipo narrativo. Trata-se da transformação de um “não saber” em um “saber”. Já o discurso da manifestação é social e caracterizado por um “fazer-saber”. A atividade científica, nesse caso, define-se como uma tentativa de “fazer” a comunidade científica “saber” da descoberta realizada.

Além desses aspectos discutidos de forma aprofundada pela autora, outros também poderiam ser estudados em pesquisas posteriores, tais como: a diferença entre os discursos de pesquisa e de revisão; o conceito de narrativa da descoberta científica; a diferença entre o discurso científico envolvido e envolvente. Relacionar

a abordagem dessa pesquisadora ao gênero aqui em estudo poderia trazer avanços significativos para a compreensão do resumo de artigo acadêmico.

Ao refletirmos sobre a aplicabilidade do estudo por nós desenvolvido, o primeiro aspecto que destacamos é a possibilidade de propiciarmos um conhecimento mais aprofundado do gênero examinado, ainda pouco explorado em nível de doutorado. O segundo aspecto diz respeito à abordagem analítica relativamente nova por meio da qual buscamos estabelecer um diálogo entre duas abordagens teóricas pertencentes a áreas distintas: a sociorretórica e a Análise Textual dos Discursos<sup>43</sup>, o que se mostrou profícuo para a compreensão da natureza e da estrutura do gênero resumo de artigo acadêmico.

Entendemos que, juntas, as perspectivas teóricas podem ser úteis para o estudo e para o ensino do gênero em discussão. A investigação realizada pode, a nosso ver, proporcionar avanços nas perspectivas científica e aplicada relacionadas ao gênero aqui em estudo, seja pela possibilidade de compreendê-lo por um viés científico, seja por proporcionar algumas reflexões com base nas quais o ensino do gênero possa deixar de ser apenas normativo. Ainda no que diz respeito à aplicabilidade e reforçando a importância desta pesquisa, podemos registrar possibilidades de avanço no ensino da escrita acadêmica de estudantes de graduação. Nessa linha, temos Motta-Roth e Hendges (2010) que, com base na abordagem da sociorretórica, apresentam orientações para a escrita de gêneros acadêmicos; temos também Cabral (2013) que, fundamentada nos pressupostos da ATD, reflete sobre a importância do conceito de plano de texto para o desenvolvimento da escrita no ensino superior. Esses são alguns exemplos que caminham na direção de apresentar alternativas para melhorar a escrita acadêmica.

Pelo que expusemos, entendemos que esta pesquisa pode constituir uma contribuição relevante, uma vez que promove o diálogo entre a sociorretórica e a ATD com vistas à compreensão do gênero resumo de artigo acadêmico. Assim, este trabalho pode se tornar uma referência para a elaboração de atividades no ensino superior que tenham como foco a escrita do gênero em tela. Vale registrar que o diálogo entre a sociorretórica e a ATD pode ser ampliado em pesquisas futuras, com

---

<sup>43</sup> Lembramos o trabalho de Sousa (2004), que analisa editoriais de jornais da perspectiva da sociorretórica e da Análise Textual dos Discursos, dando ênfase à presença das sequências argumentativas no gênero em estudo.

vistas à compreensão de outros gêneros, como a resenha e o artigo acadêmico, que comumente circulam no contexto do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. M. das Graças S. Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Quadro teórico de uma tipologia textual: In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

AGUSTINI, C. L. H. As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 19, 2005. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/457/466>>. Acesso em: 13 set. 2015.

ALMEIDA, G. Z. Oralidade e improviso em Marcelino Freire: ritmo, voz e subjetividade na leitura de Totonha. **Revista Signum**, v. 13, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4556>>. Acesso em: 13 set. 2015.

ARAÚJO, A. D. O gênero resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ASKHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, n. 22 (2), p. 195-212, 2001. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3306973/Genre\\_identification\\_and\\_communicative\\_purpose\\_a\\_problem\\_and\\_a\\_possible\\_solution](http://www.academia.edu/3306973/Genre_identification_and_communicative_purpose_a_problem_and_a_possible_solution)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR, 6028: **Informação e documentação: requisitos para redação apresentação de resumos**. Rio de Janeiro, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. In: **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 23, jan.-dez., 2001.

\_\_\_\_\_. Approach to genre analysis. **Analyzing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BEAUGRANDE, R.-A. de; DRESSLER, W. U. W. **Introduction to text linguistics**. Tübingen: Max Niemeyer, 1981. Disponível em: <[http://beaugrande.com/introduction\\_to\\_text\\_linguistics.htm](http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2015.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5.ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2005.

BESSA, J. C. R. Discurso do outro e problemas de construção de sentidos em texto acadêmico. **Revista Linha d'Água**, v. 24, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37345>>. Acesso em: 13 set. 2015.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Florianópolis, 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

BIASI-RODRIGUES B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

CABRAL, A. L. T. Ensino de língua portuguesa para a formação profissional na universidade: as sequências narrativas e argumentativas no gênero petição inicial. **Revista Linha d'Água**, v. 28, n. 2, p. 122-136, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/106526/106256>>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. O conceito de plano de texto: contribuições para o planejamento da produção escrita. **Revista Linha d'Água**, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266/71562>>. Acesso em: 16 set. 2015.

CAMPOS, K. S. R. **Gênero digital homepage em educação online**: uma análise sociorretórica bidimensional. São Paulo, 2014. 291f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Universidade Católica de São Paulo.

CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. La escritura académica en la universidad. **Revista de docencia universitaria**, v. 11(1), p. 17- 36, ene.-abr., 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf>>. Acesso em: 1º dez. 2015.

CARLINO, P.; IGLESIA, P.; LAXALT, I. Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. **Revista de docencia universitaria**, v. 11(1), p. 105-135, ene.-abr., 2013. Disponível em: <<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf>>. Acesso em: 1º dez. 2015.

CASTELLÓ, M. El proceso de composición de textos académicos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Escribir y comunicarse en contextos científicos e académicos**: conocimientos y estrategias. Barcelona: Graó, 2007.

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia**: processo de produção, registro e relato de conhecimento. São Paulo: DVS, 2004.

CUNHA, J. F. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **Revista Signum**, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13235>>. Acesso em: 13 set. 2015.

DELCAMBRE, I.; DONAHUE, C. Academic writing activity: student writing in transition. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. **University writing**: selves and texts and academic societies. United Kingdom: Emerald, 2012.

ESTEVEES, P. M. Os sentidos de norma e erro no dicionário de Mattoso Camara Jr. **Revista Signum**, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8257>>. Acesso em: 14 set. 2015.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2008 [1983].

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRUET, F. et al. Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa? **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 26, 2009. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/131>>. Acesso em: 13 set. 2015.

FUZER, C. Ateliê de textos: (Re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 37, 2014. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/772>>. Acesso em: 13 set. 2015.

GOMES JÚNIOR, S. C. Oralidade X escrita no livro didático de português (5ª a 8ª série): aspectos de uma relação. **Revista Linha d'Água**, n. 21, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37315>>. Acesso em: 13 set. 2015.

GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Revista Signum**, v. 10, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4195>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GREIMAS, A. J.; COURTES, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GUIMARÃES, Eduardo. Quando o EU se diz ELE: análise enunciativa de um texto de publicidade. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 29. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/172>>. Acesso em: 13 set. 2015.

HERRERO, C. J. **Teorias de pragmática, de linguística textual y de análisis del discurso**. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. In: **Horizontes de linguística aplicada**, ano 13, n. 1, p. 107-129, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11597>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LEITE, M. Q. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

\_\_\_\_\_. A intolerância linguística na imprensa. **Revista Linha d'Água**, n. 18, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37280>>. Acesso em: 13/09/2015.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. **Revista Signum**, v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

MAGALHÃES, B. Da fala da vítima ao discurso opressor. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 21, 2006. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/490/500>>. Acesso em: 13 set. 2015

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. A.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

MARQUESI, S. C. Sequências textuais descritivas e suas funções nas sentenças judiciais. In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. G. S. (Org.) **Linguagem e direito: perspectivas teóricas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o ensino em ambientes virtuais. In: **Revista Linha d'Água**, v. 26, n. 2, p. 186-201, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/63172>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **A organização do texto descritivo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Sequências textuais explicativas e argumentativas: interação e motivação em atividades de EAD. In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: Educ, 2014.

MARQUESI, S. C.; SILVEIRA, I. F. Tecnologias da informação e comunicação como suporte à aprendizagem ativa de língua portuguesa no ensino superior. In: **Revista Linha d'Água**, v. 28, n. 1, p. 137- 154, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem., 2002.

MEURER, J. L. Introdução a artigos acadêmicos de pesquisadores brasileiros: aspectos da sua textualização. In: ENCONTRO DO CELSUL, 1., 1997. Anais..., v. 2, p. 758-768.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: UFPE, 2012.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. La elaboración del conocimiento científico y académico. In: CASTELLÓ, M. (Coord.) **Escribir y comunicarse em contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias**. Barcelona: Graó, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-3132003000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-3132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. A organização composicional da tira em quadrinhos. **Revista Signum**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4927>>. Acesso em: 13 set. 2015.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria, v. 18(1-2), jan.-dez., 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. **Revista Signum**, v. 9, n. 2, 2006. Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3958>>. Acesso em: 14 set. 2015.

NEGREIROS, G. R. C. A presença da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade: repetições e paráfrases no texto poético. **Revista Linha d'Água**, n. 22, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37328>>. Acesso em: 13 set. 2015.

NUNES, A. M. Sem botar banca, Clarice escreve e aguenta o Brasil. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/629/640>>. Acesso em: 13 set. 2015.

OLIVEIRA, G. F. **Estrutura composicional em contos de fada de Marina Colassanti**. São Paulo, 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Universidade Católica de São Paulo.

PALUMBO, R. A argumentação na mídia. **Revista Linha d'Água**, n. 19, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37293>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, V. L. C. Tradições discursivas no português do Brasil: as origens do editorial jornalístico na imprensa paulistana. **Revista Linha d'Água**, n. 20, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37300>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PINTO, R. B.; TEIXEIRA, C. Representações do agir publicitário: descrição linguístico textual das instâncias agentivas. **Revista Linha d'Água**, v. 26, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64261>>. Acesso em: 13 set. 2015.

PISTORI, M. H. C. Do tipo textual ao gênero de texto: a redação no vestibular. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8955>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RODRIGUES, R. H. D. Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais. **Revista Linha d'Água**, v. 27, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/75931>>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a perspectiva de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONNINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. I.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

RUSSEL, D. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Conjectura**, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009. Entrevista concedida a Flávia Brocchetto Ramos e Vânia Marta Speiorin. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RUSSEL, D. R.; CORTES, V. Academic and scientific texts: the same or different communities? In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. **University writing: selves and texts and academic societies**. United Kingdom: Emerald, 2012.

SANTOS, P. B. Grande sertão, invenção e arte. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 24, 2008. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/37/20>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SANTOS, M. B. **Academic abstracts: a genre analysis**. Florianópolis, 1995. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

SEGATE, A. Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. **Revista Linha d'Água**, edição especial, n. 23, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. da. Letramento e identidade: o que revelam os textos de alunos egressos do ensino fundamental e médio? **Revista Linha d'Água**, v. 25, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37371>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2. sem. 2002.

SILVA, P. N. da. **Tipologias textuais**: como classificar textos e sequências. Coimbra: Almedina, 2012.

SILVEIRA, R. C. P. **Textos do discurso científico**: pesquisa, revisão e ensaio. São Paulo: Terracota, 2012.

SIMONI, R. M. S.; BONINI, A. A organização retórica do gênero carta-consulta In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, S. C. T. **Estudo da organização textual argumentativa em editoriais de jornais**. Fortaleza, 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, K. M. A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, 2013. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/684>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, L. N. A fábula no caminho da literatura infantil. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 23, 2007. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/110/102>>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, S. A.; REIS, M. G. M. Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica. **Revista Signum**, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17532>>. Acesso em: 14 set. 2015.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.) **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

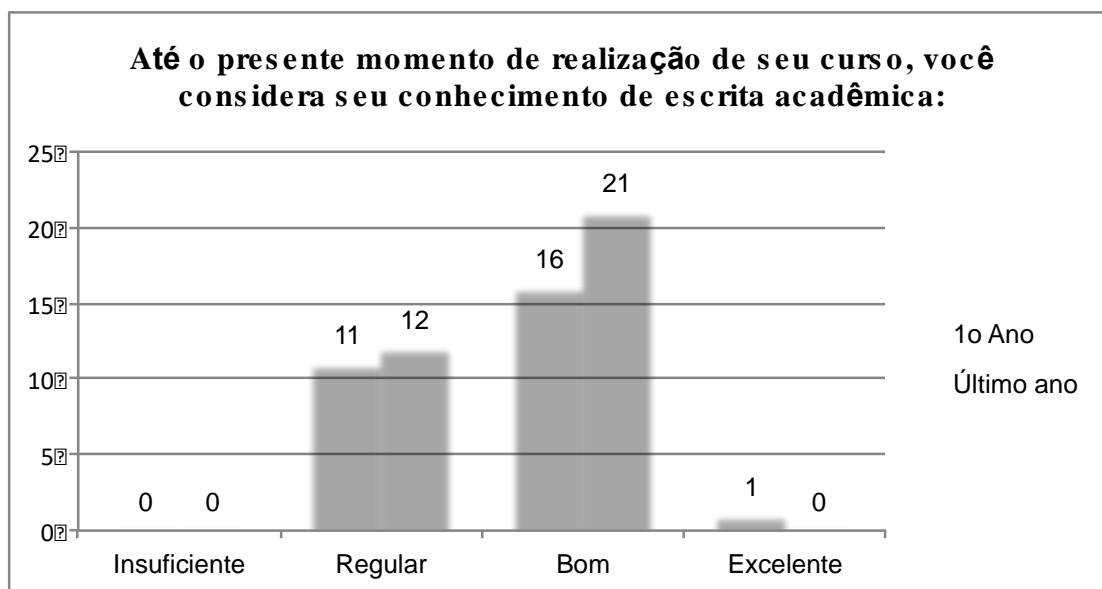
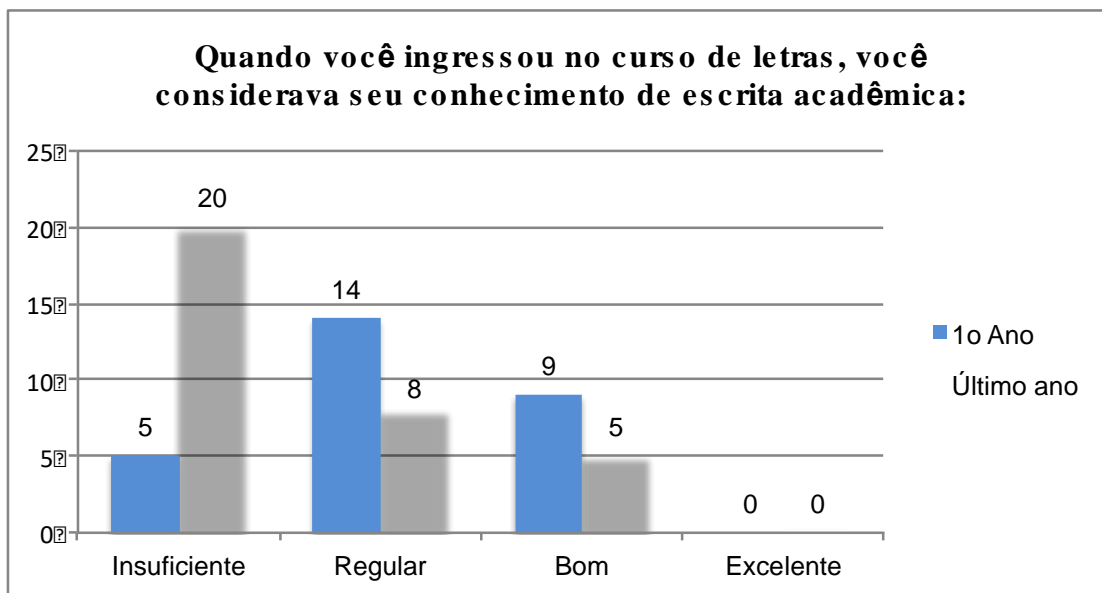
TEBEROSKY, A. El texto académico. In: CASTELLÓ, M. (Coord.) **Escribir y comunicarse em contextos científicos y académicos**: conocimientos y estrategias. Barcelona: Graó, 2010.

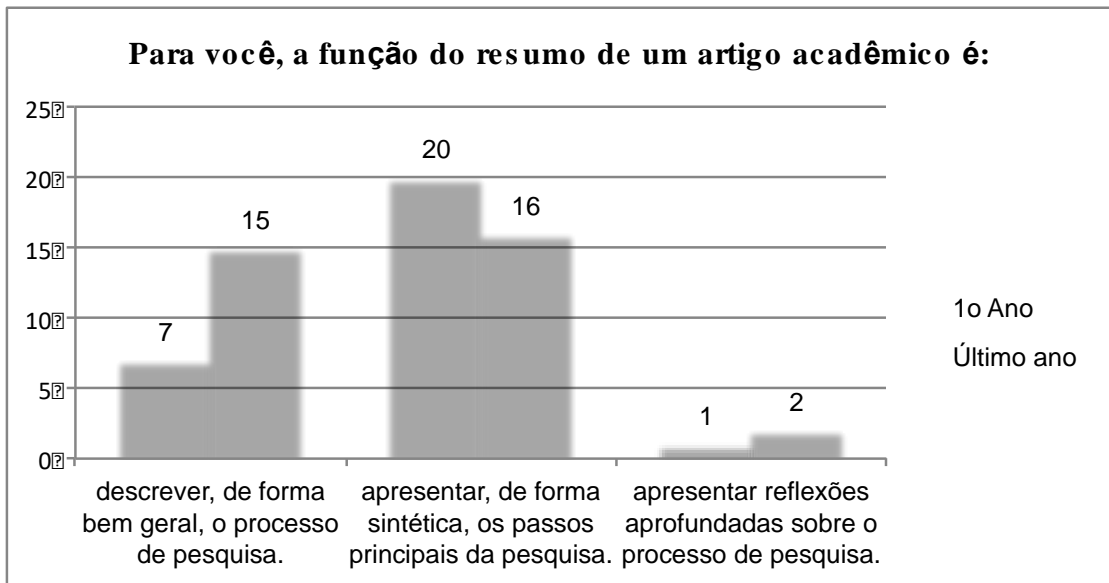
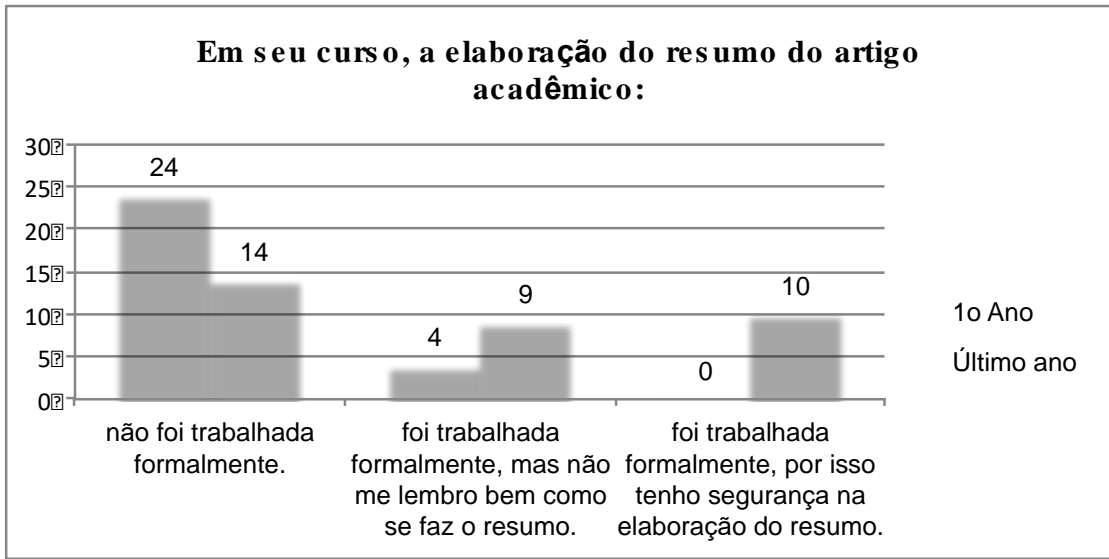
VALE, R. P. G. Dos manuscritos à internet: a evolução dos almanaques farmacêuticos. **Revista Signum**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3095>>. Acesso em: 14 set. 2015.

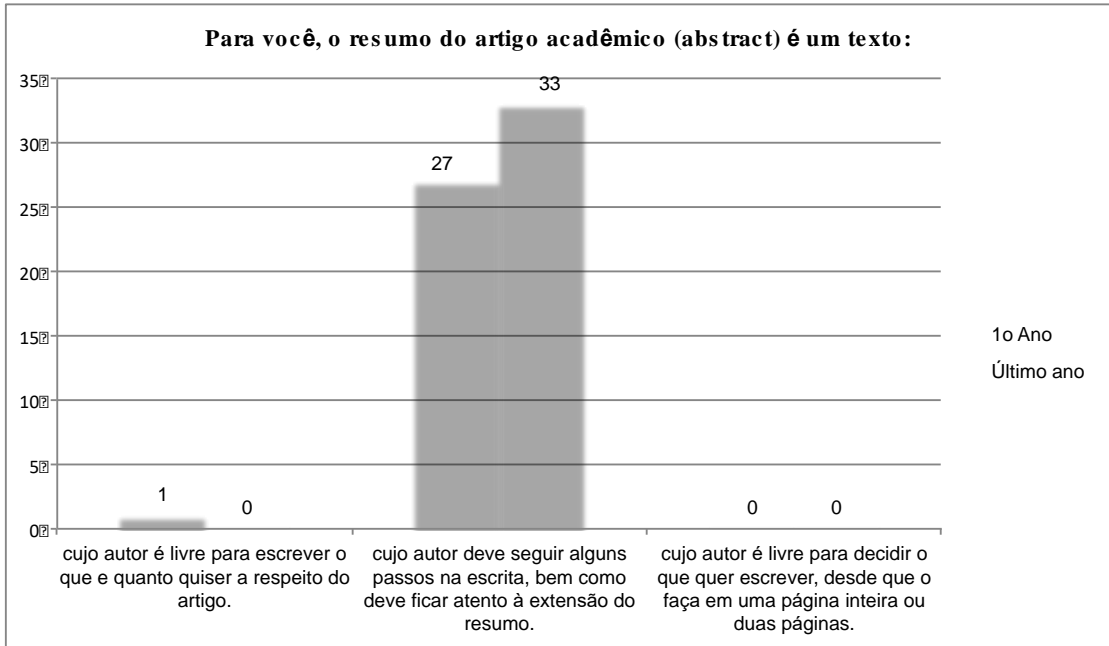
VASSOLER, A. M. O.; MEDEIROS, B. R. Frequência fundamental e emoções: um estudo a partir da fala atuada em português brasileiro. **Revista Signum**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15707>>. Acesso em: 13 set. 2015.

VENTURINI, M. C.; TEIXEIRA, N. C. R. B. O escritor e a cidade: que Bahia é essa que Gil e Caetano não cantaram? **Revista da Anpoll**. v. 1, n. 30, 2011. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/191/203>>. Acesso em: 13 set. 2015.

**APÊNDICE A – Questões aplicadas aos alunos do primeiro e do último ano de Letras de uma IES de Curitiba**







## APÊNDICE B – Constituição do *corpus* - Ocorrência das unidades retóricas; formação dos grupos e seleção do *corpus*

Resumos	Resumo1	Resumo2	Resumo3	Resumo4	Resumo5	Resumo6	Resumo7	Resumo8	Resumo9	Resumo10	Resumo11	Resumo12	Resumo13	Resumo14	Resumo15
Unidade1:1A	1	1	3		1		2	1	2	2	1	1	2		2
Unidade1:1B				1		1				1	1				1
Unidade1:12						1			1						
Unidade2:1															
Unidade2:2	1	1	2		1	1	1		1	1	1				2
Unidade2:3															
Unidade3:1A															1
Unidade3:1B															
Unidade3:2															
Unidade4:1A													1		
Unidade4:1B													1		
Unidade5:1A		1			1										1
Unidade5:1B															
Unidade5:2							1								
Unidade5:3	1					1									
Estrutura1:1Artigo	1			1						1					
	A	B	C	D	B	B	B	E	C	F	C	E	G	H	C

Resumos	Resumo16	Resumo17	Resumo18	Resumo19	Resumo20	Resumo21	Resumo22	Resumo23	Resumo24	Resumo25	Resumo26	Resumo27	Resumo28	Resumo29	Resumo30
Unidade1:1A	1	1	2		2	2	2	3	2	2			1	1	
Unidade1:1B			1	1	1	1	1	2						1	1
Unidade1:2	1				1										
Unidade2:1															
Unidade2:2	1	1	1	1		1	1		2	1	1				
Unidade2:3							1								
Unidade3:1A		1			1			1	1	1	1				1
Unidade3:1B															
Unidade3:2								1	1						1
Unidade4:1A							1	1	1			1			1
Unidade4:1B															
Unidade5:1A													1		1
Unidade5:1B															1
Unidade5:2								1	1						
Unidade5:3											1				
Estrutura1:1Artigo											1				
	C	I	C	C	J	C	K	L	M	B	N	K	O	E	M





17	Narrativa	X					X								
	Descritiva	X					X								
	Explicativa				X										
	Argumentativa														
18	Narrativa	X													
	Descritiva	X	X												
	Explicativa	X	X		X										
	Argumentativa														
19	Narrativa		X		X										
	Descritiva		X												
	Explicativa														
	Argumentativa														
20	Narrativa		X				X								
	Descritiva						X								
	Explicativa														
	Argumentativa			X											
21	Narrativa	X													
	Descritiva	X			X										
	Explicativa		X		X										
	Argumentativa														
22	Narrativa	X			X				X						
	Descritiva	X							X						
	Explicativa								X						
	Argumentativa														
23	Narrativa					X			X						
	Descritiva					X	X				X				
	Explicativa		X				X				X				
	Argumentativa										X				
24	Narrativa	X	X					X	X						
	Descritiva		X						X						
	Explicativa	X	X		X										
	Argumentativa	X												X	
25	Narrativa	X			X										
	Descritiva	X												X	
	Explicativa													X	
	Argumentativa														
26	Narrativa	X													X
	Descritiva	X			X		X								X
	Explicativa														
	Argumentativa														
27	Narrativa		X						X						
	Descritiva		X		X				X						
	Explicativa				X										
	Argumentativa														
28	Narrativa	X									X				
	Descritiva	X													
	Explicativa														
	Argumentativa														
29	Narrativa	X	X												
	Descritiva	X	X												
	Explicativa	X	X												
	Argumentativa														
30	Narrativa		X					X	X						
	Descritiva								X						
	Explicativa							X				X			
	Argumentativa										X				

## APÊNDICE D – Demais resumos pertencentes ao universo de pesquisa e suas respectivas análises

### RESUMO 2

<b>Resumo 2: Da fala da vítima ao discurso opressor</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Este artigo decorre da pesquisa que analisa discursos sobre o oprimido, procurando perceber os efeitos de sentido e os silenciamentos capazes de produzir e reproduzir o imaginário que contribui para a manifestação da opressão. Seu corpus é composto da fala de vítimas de violência doméstica.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Parte-se do diálogo teórico entre Pêcheux, Bakhtin e Lukács, que concebem o discurso sempre socialmente constituído. Assim sendo, o sujeito do discurso é um sujeito determinado (pela classe e pela ideologia), que possui um lugar social e lugares discursivos, dotado de consciente e inconsciente.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores
A análise do discurso das vítimas constata o poder da ideologia, que acopla a racionalidade necessária a uma sociedade baseada no mercado à lógica tradicional patriarcal, tornando possíveis situações como a que desvelamos em nossa pesquisa. A fala das mulheres que sofrem maus-tratos de seus parceiros nos apresenta um ser incapaz de se perceber como sujeito de suas ações e que, por isso, sucumbe diante de agressões, colocando-se no mesmo nível simbólico dos que são despossuídos, inclusive, de individualidade.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)

<b>Resumo 2: Da fala da vítima ao discurso opressor</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Este artigo decorre da pesquisa	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a pesquisa] que analisa discursos sobre o oprimido,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
procurando perceber os efeitos de sentido e os silenciamentos	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[os efeitos de sentido e os silenciamentos] capazes de produzir e reproduzir [o imaginário] que contribui para a manifestação da opressão.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
[Seu corpus] é composto da fala de vítimas de violência doméstica.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Parte-se do diálogo teórico entre Pêcheux, Bakhtin e Lukács,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[Pêcheux, Bakhtin e Lukács] que concebem o discurso sempre socialmente constituído.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Assim sendo,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[o sujeito do discurso] é um sujeito determinado (pela classe e pela ideologia), que possui um lugar social e lugares discursivos, dotado de consciente e inconsciente.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização + Subtematização)
A análise do discurso das vítimas constata o poder da ideologia	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[a ideologia], que acopla [a racionalidade] necessária a [uma sociedade] baseada no mercado à lógica tradicional patriarcal,	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação) 3. (Pré-tematização + Qualificação)
tornando possíveis situações como a que desvelamos em nossa pesquisa. A fala das mulheres [...]	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[as mulheres] que sofrem maus-tratos de seus parceiros	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
nos apresenta um ser	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[um ser] incapaz de se perceber como sujeito de suas ações	<b>Sequência descritiva:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação)
e que, por isso, sucumbe diante de agressões,	<b>Sequência explicativa:</b> (É POR q, QUE p)
colocando-se no mesmo nível simbólico d[os] que são despossuídos, inclusive, de individualidade.	<b>Sequência descritiva (continuação):</b> 1.: Relação de contiguidade pd R-Analog) 2. (Pré-tematização + Qualificação)

Resumo 2: Da fala da vítima ao discurso opressor		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo decorre d[ <u>a pesquisa</u> ] <u>que analisa discursos sobre o oprimido</u> , procurando perceber [ <u>os efeitos de sentido e os silenciamentos</u> ] <u>capazes de produzir e reproduzir [o imaginário] que contribui para a manifestação da opressão.</u> // [ <u>Seu corpus</u> ] <u>é composto da fala de vítimas de violência doméstica.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. (Pré-tematização+Qualificação)
Parte-se do diálogo teórico entre [ <u>Pêcheux, Bakhtin e Lukács</u> ], <u>que concebem o discurso sempre socialmente constituído</u> . Assim sendo, [ <u>o sujeito do discurso</u> ] <u>é um sujeito determinado (pela classe e pela ideologia), que possui um lugar social e lugares discursivos, dotado de consciente e inconsciente.</u>	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização+Subtematização)
A análise do discurso das vítimas constata o poder d[ <u>a ideologia</u> ], <u>que acopla [a racionalidade] necessária a [uma sociedade] baseada no mercado à lógica tradicional patriarcal</u> , tornando possíveis situações como a que desvelamos em nossa pesquisa. [ <u>A fala das mulheres</u> ] <u>que sofrem maus-tratos de seus parceiros</u> nos apresenta [ <u>um ser</u> ] <u>incapaz de se perceber como sujeito de suas ações [e que, por isso, sucumbe diante de agressões.] colocando-se no mesmo nível simbólico d[ols] que são despossuídos, inclusive, de individualidade.</u>	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequência descritiva: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. (Pré-tematização+Qualificação)
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação)
		[Sequência explicativa: (É POR q, QUE p)]
		Sequência descritiva (continuação)
		1.: Relação de contiguidade pd R-Analog)
		2. (Pré-tematização+Qualificação)

## RESUMO 3

<b>Resumo 3: Tradições discursivas no português do Brasil: as origens do editorial jornalístico na imprensa paulistana</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Dentre as questões que atualmente se colocam no primeiro plano das discussões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, destaca-se a preocupação com os diferentes gêneros discursivos e com o trabalho a ser realizado, no ambiente escolar, sob essa perspectiva.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Aliada ao estudo dos gêneros discursivos, uma outra abordagem, bastante recente no campo dos estudos linguísticos brasileiros, vem contribuir para a compreensão do assunto, situando-se em torno das chamadas tradições discursivas, um tema de estudo de atuais pesquisas realizadas por lingüistas alemães.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Neste trabalho, busca-se, [...] restabelecer o percurso histórico de constituição do editorial.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
com base no conceito de tradições discursivas,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Toma-se, como objeto de estudo, um periódico do século XIX intitulado O Farol Paulistano, o primeiro jornal impresso da cidade de São Paulo.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

Resumo 3: Tradições discursivas no português do Brasil: as origens do editorial jornalístico na imprensa paulistana	
TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Dentre as questões que atualmente se colocam no primeiro plano das discussões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, destaca-se a preocupação com os diferentes gêneros discursivos e com o trabalho a ser realizado, no ambiente escolar, sob essa perspectiva. Aliada ao estudo dos gêneros discursivos, uma outra abordagem,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma outra abordagem] bastante recente no campo dos estudos linguísticos brasileiros,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP)
vem contribuir para a compreensão do assunto, situando-se em torno das chamadas tradições discursivas,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[tradições discursivas] um tema de estudo de [atuais pesquisas] realizadas por lingüistas alemães.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
Neste trabalho, busca-se, com base no conceito de tradições discursivas, restabelecer o percurso histórico de constituição do editorial. Toma-se, como objeto de estudo, um periódico do século XIX	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[um periódico do século XIX] intitulado O Farol Paulistano, o primeiro jornal impresso da cidade de São Paulo.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)

Resumo 3: Tradições discursivas no português do Brasil: as origens do editorial jornalístico na imprensa paulistana

TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Dentre as questões que atualmente se colocam no primeiro plano das discussões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, destaca-se a preocupação com os diferentes gêneros discursivos e com o trabalho a ser realizado, no ambiente escolar, sob essa perspectiva.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
Aliada ao estudo dos gêneros discursivos, <u>[uma outra abordagem]</u> , <u>bastante recente no campo dos estudos linguísticos brasileiros</u> , vem contribuir para a compreensão do assunto, situando-se em torno das chamadas <u>[tradições discursivas]</u> , <u>um tema de estudo de atuais [pesquisas]</u> realizadas por lingüistas alemães.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP)  Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)  <b>Sequência descritiva:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
Neste trabalho, busca-se, [...] restabelecer o percurso histórico de constituição do editorial.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
com base no conceito de tradições discursivas,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	
Toma-se, como objeto de estudo, <u>[um periódico do século XIX]</u> intitulado O Farol Paulistano, o primeiro jornal impresso da cidade de São Paulo.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)

## RESUMO 4

<b>Resumo 4: Dos manuscritos à internet: a evolução dos almanaques farmacêuticos</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Nossa proposta, neste trabalho, é mostrar como se deu a trajetória evolucionária dos almanaques, percorrendo suas possíveis origens na Idade Média como manuscritos até os dias atuais com o almanaque on-line.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Nesse intuito, desenvolveremos nossa análise da seguinte maneira: na primeira parte, vamos expor os princípios teóricos que nortearão nossa discussão, apoiando-nos principalmente nas reflexões de Bakhtin sobre a origem, evolução e definição dos gêneros do discurso; em segundo lugar, traremos as contribuições de Marcuschi a respeito dos novos gêneros em ambientes digitais; em seguida, no que tange à evolução dos almanaques farmacêuticos, faremos um breve resumo da história dos quase 600 anos desses “livrinhos”; por último, analisaremos o caso do Almanaque Renascim/Sadol e suas versões imprensa e on-line. Começemos pela questão dos gêneros do discurso.	<b>EA - Estrutura do artigo</b>

<b>Resumo 4: Dos manuscritos à internet: a evolução dos almanaques farmacêuticos</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Nossa proposta, neste trabalho, é mostrar como se deu a trajetória evolucionária dos almanaques, percorrendo suas possíveis origens na Idade Média como manuscritos até os dias atuais com o almanaque on-line. Nesse intuito, desenvolveremos nossa análise da seguinte maneira: na primeira parte, vamos expor os princípios teóricos	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>
[os princípios teóricos] que nortearão nossa discussão,	<b>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</b>
apoiando-nos principalmente nas reflexões de Bakhtin sobre a origem, evolução e definição dos gêneros do discurso; em segundo lugar, traremos as contribuições de Marcuschi a respeito dos novos gêneros em ambientes digitais; em seguida, no que tange à evolução dos almanaques farmacêuticos, faremos um breve resumo da história dos quase 600 anos desses “livrinhos”; por último, analisaremos o caso do Almanaque Renascim/Sadol e suas versões imprensa e on-line. Começemos pela questão dos gêneros do discurso.	<b>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</b>

Resumo 4: Dos manuscritos à internet: a evolução dos almanaques farmacêuticos		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Nossa proposta, neste trabalho, é mostrar como se deu a trajetória evolucionária dos almanaques, percorrendo suas possíveis origens na Idade Média como manuscritos até os dias atuais com o almanaque on-line.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
Nesse intuito, desenvolveremos nossa análise da seguinte maneira: na primeira parte, vamos expor <u>[os princípios teóricos] que nortearão nossa discussão</u> , apoiando-nos principalmente nas reflexões de Bakhtin sobre a origem, evolução e definição dos gêneros do discurso; em segundo lugar, traremos as contribuições de Marcuse a respeito dos novos gêneros em ambientes digitais; em seguida, no que tange à evolução dos almanaques farmacêuticos, faremos um breve resumo da história dos quase 600 anos desses “livrinhos”; por último, analisaremos o caso do Almanaque Renascim/Sadol e suas versões imprensa e on-line. Começemos pela questão dos gêneros do discurso.	EA - Estrutura do artigo	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)

## RESUMO 5

Resumo 5 - Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa?	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este estudo trata da formação de um novo dialeto, o internetês, surgido a partir da revolução tecnológica da internet.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Buscamos, em estudiosos da língua portuguesa, referências para subsidiar a discussão sobre o fato de o internetês representar ameaça a ou ser evolução dessa língua.	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Compreendemos que a criação e utilização desse dialeto constituem-se em uma representação do contexto sócio-histórico em que estamos inseridos.	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)

Resumo 5: Internetês : ameaça à ou evolução na língua portuguesa?	
TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este estudo trata da formação de um novo dialeto, o internetês,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[o internetês] surgido a partir da revolução tecnológica da internet.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP)
Buscamos, em estudiosos da língua portuguesa, referências para subsidiar a discussão sobre o fato de o internetês representar ameaça a ou ser evolução dessa língua.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
Compreendemos que a criação e utilização desse dialeto constituem-se em uma representação do contexto sócio-histórico	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[o contexto sócio-histórico] em que estamos inseridos	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc )

Resumo 5: Internetês : ameaça à ou evolução na língua portuguesa?		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este estudo trata da formação de um novo dialeto, <u>[o internetês], surgido a partir da revolução tecnológica da internet.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
		<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP)
Buscamos, em estudiosos da língua portuguesa, referências para subsidiar a discussão sobre o fato de o internetês representar ameaça a ou ser evolução dessa língua.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
Compreendemos que a criação e utilização desse dialeto constituem-se em uma representação d[o contexto sócio-histórico] <u>em que estamos inseridos.</u>	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão (ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
		<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc )

## RESUMO 6

<b>Resumo 6: Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Este artigo objetiva discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores.	
Para cumprirmos essa meta, apoiamos-nos em alguns teóricos que abordam o tema, como Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2008).	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Percebemos, ao longo deste estudo, que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)

<b>Resumo 6: Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Este artigo objetiva discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores.	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É EM RAZÃO DE q)
Para cumprirmos essa meta, apoiamos-nos em alguns teóricos [...] como Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2008).	<b>Sequência explicativa:</b> (É PARA QUE q, QUE p)
[alguns teóricos] que abordam o tema,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Percebemos, ao longo deste estudo, que	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, ISSO SE DEVE A q)

Resumo 6: Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[Este artigo objetiva discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores.]	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s) Subunidade 2 - Apresentando a(s) hipótese(s)	[Sequência explicativa: (SE p, É EM RAZÃO DE q)]
[Para cumprirmos essa meta, apoiamos-nos em alguns teóricos] que abordam o tema. [como Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2008).]	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	[Sequência explicativa: (É PARA QUE q, QUE p)] Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
Percebemos, ao longo deste estudo, que [o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.]	Unidade Retórica 5 - Conclusão (ões) da pesquisa Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)	[Sequência explicativa (continuação) (É PARA QUE q, QUE p)]
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)  [Sequência explicativa: (SE p, ISSO SE DEVE A q)]

## RESUMO 8

Resumo 8: Sem botar banca, Clarice escreve e aguenta o Brasil	
TRECHO	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
O jornalista Paulo Francis, certa vez, escreveu que Clarice Lispector, antes da revista <i>Senhor</i> , era conhecida apenas por uma coterie de intelectuais. No final da década de 1950, apesar de consagrada, a ficcionista também não possuía editores, que a evitavam como praga. Por ser o responsável pela editoria de ficção da revista, Paulo Francis esteve muito próximo de Clarice e, devido a essa convivência, frisa que ela “jamais botou banca”. <i>Senhor</i> , portanto, não somente popularizou os contos de Clarice Lispector, em diagramação esmerada e ilustrações primorosas, mas também foi a responsável pela repercussão da crônica que Clarice escreveu sobre a morte do mais terrível criminoso do Rio de Janeiro: Mineirinho, o José Miranda Rosa.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

Resumo 8: Sem botar banca, Clarice escreve e aguenta o Brasil	
TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O jornalista Paulo Francis, certa vez, escreveu que Clarice Lispector,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[Clarice Lispector] antes da revista Senhor, era conhecida apenas por uma coterie de intelectuais.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação)
No final da década de 1950, apesar de consagrada, [a ficcionista]	<b>Sequência descritiva:</b> (Relação de contiguidade - pd R-TmP + Qualificação + Pós-tematização)
a ficcionista também não possuía editores, que a evitavam como praga.	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É EM RAZÃO DE q)
Por ser o responsável pela editoria de ficção da revista, Paulo Francis esteve muito próximo de Clarice	<b>Sequência explicativa:</b> (É POR q, QUE p)
e, devido a essa convivência, frisa que ela “jamais botou banca”.	<b>Sequência explicativa:</b> (É EM RAZÃO DE q, QUE p)
Senhor, portanto, não somente popularizou os contos de Clarice Lispector, em diagramação esmerada e ilustrações primorosas, mas também foi a responsável pela repercussão da crônica	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[a crônica] que Clarice escreveu sobre a morte do mais terrível criminoso do Rio de Janeiro: Mineirinho, o José Miranda Rosa.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)

Resumo 8: Sem botar banca, Clarice escreve e aguenta o Brasil		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O jornalista Paulo Francis, certa vez, escreveu que [Clarice Lispector], antes da revista <i>Senhor</i> , era conhecida apenas por uma coterie de intelectuais. // No final da década de 1950, apesar de consagrada, [a ficcionista] também não possuía editores, que a evitavam como praga. [Por ser o responsável pela editoria de ficção da revista, Paulo Francis esteve muito próximo de Clarice] [e, devido a essa convivência, frisa que ela “jamais botou banca”.] Senhor, portanto, não somente popularizou os contos de Clarice Lispector, em diagramação esmerada e ilustrações primorosas, mas também foi a responsável pela repercussão d[a crônica] que Clarice escreveu sobre a morte do mais terrível criminoso do Rio de Janeiro: Mineirinho, o José Miranda Rosa.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-TmP + Qualificação)
		Sequência descritiva: (Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação + Pós-tematização)
		[Sequência explicativa: (SE p, É EM RAZÃO DE q)]
		[Sequência explicativa: (É POR q, QUE p)]
		[Sequência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)

## RESUMO 9

<b>Resumo 9: Representações do agir publicitário: descrição linguístico textual das instâncias agentivas</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Este estudo, [...] centra-se no estudo do papel de algumas instâncias agentivas no gênero textual anúncio publicitário.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
[Este estudo] baseado na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Primeiramente, objetiva mostrar que o papel destes agentes é diferente conforme o tipo de agir e a prática social em que estes se inserem, podendo vir a ser materializados distintamente neste gênero textual. Em segundo lugar, visa a mostrar que, de acordo com a atividade a que este gênero se interliga, pode-se imaginar a existência de diferentes níveis de atorialidade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Este artigo baseia-se na análise de alguns exemplares do gênero textual anúncio publicitário que circularam em Portugal de 2007 a 2011. Uns exemplos provêm da atividade de benemerência, enquanto que os outros são originários da atividade de produção e comercialização de vinhos.	Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

<b>Resumo 9: Representações do agir publicitário: descrição linguístico textual das instâncias agentivas</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Este estudo, [...] centra-se no estudo do papel de algumas instâncias agentivas no gênero textual anúncio publicitário.	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
[Este estudo] baseado na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo,	<b>Sequência descritiva:</b> <b>(Pré-tematização + Qualificação)</b>
Primeiramente, objetiva mostrar que	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
o papel destes agentes é diferente conforme o tipo de agir e a prática social em que estes se inserem, podendo vir a ser materializados distintamente neste gênero textual.	<b>Sequência argumentativa:</b> <b>(P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</b>
Em segundo lugar, visa a mostrar que,	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
de acordo com a atividade a que este gênero se interliga, pode-se imaginar a existência de diferentes níveis de atorialidade.	<b>Sequência argumentativa:</b> <b>(P. arg. 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)</b>
Este artigo baseia-se na análise de alguns exemplares do gênero textual anúncio publicitário	<b>Sequência narrativa:</b> <b>(Situação inicial - Pn1)</b>
[alguns exemplares do gênero textual anúncio publicitário] que circularam em Portugal de 2007 a 2011. // Uns exemplos provêm da atividade de benemerência, enquanto que os outros são originários da atividade de produção e comercialização de vinhos.	<b>Sequência descritiva:</b> <b>(Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP) //</b> <b>(Fragmentação + Qualificação + Subtematização + Subtematização)</b>

Resumo 9: Representações do agir publicitário: descrição linguístico textual das instâncias agentivas		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este estudo, [...] centra-se no estudo do papel de algumas instâncias agentivas no gênero textual anúncio publicitário.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
[Este estudo] baseado na perspectiva teórica do <u>Interacionismo Sociodiscursivo</u> .	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Qualificação)
Primeiramente, objetiva mostrar que <i>{o papel destes agentes é diferente conforme o tipo de agir e a prática social em que estes se inserem, podendo vir a ser materializados distintamente neste gênero textual.}</i> Em segundo lugar, visa a mostrar que, <i>{de acordo com a atividade a que este gênero se interliga, pode-se imaginar a existência de diferentes níveis de atorialidade.}</i>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) {Sequência argumentativa: (P. arg. 1+Conclusão (C)-P.arg.3)}
Este artigo baseia-se na análise de <u>alguns exemplares do gênero textual anúncio publicitário que circularam em Portugal de 2007 a 2011. // Uns exemplos provêm da atividade de benemerência, enquanto que os outros são originários da atividade de produção e comercialização de vinhos.</u>	Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) <u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP) // (Fragmentação + Qualificação + Subtematização+Subtematização)

## RESUMO 10

Resumo 10: Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
O presente trabalho pretende apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida junto ao Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Tivemos como objetivo desenvolver e implementar uma proposta pedagógica para o ensino de inglês, fundamentada em gêneros textuais	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
e ancorada nos princípios da sequência didática,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
temas esses que nos propomos a discutir neste texto. Apoiamo-nos na concepção de que toda manifestação oral ou escrita acontece por meio de textos e que esses textos se materializam em forma de gêneros textuais orais e escritos. Assim, diante de uma sociedade marcada por mudanças no campo das novas tecnologias, os gêneros se modificam e se transformam; novos aparecem, outros desaparecem, de maneira tal que, aos gêneros, passam a incorporar outros códigos semióticos que não somente o verbal.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Organizamos este artigo da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentaremos reflexões relacionadas aos gêneros textuais e à sequência didática. Em seguida, faremos uma breve explicação referente à metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, a saber: a pesquisa-ação. Relataremos e discutiremos como nossa proposta pedagógica foi implementada e fundamentada nos princípios da sequência didática, intercalando com os dados coletados por meio do questionário e do diário de bordo.	<b>EA - Estrutura do artigo</b>

<b>Resumo 10: Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O presente trabalho pretende apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma pesquisa de mestrado] que foi desenvolvida junto ao Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Tivemos como objetivo desenvolver e implementar uma proposta pedagógica para o ensino de inglês,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma proposta pedagógica para o ensino de inglês] fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)
temas esses que nos propomos a discutir neste texto. Apoiamo-nos na concepção de que toda manifestação oral ou escrita acontece por meio de textos e que esses textos se materializam em forma de gêneros textuais orais e escritos.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
Assim, diante de uma sociedade marcada por mudanças no campo das novas tecnologias, os gêneros se modificam e se transformam; novos aparecem, outros desaparecem, de maneira tal que, aos gêneros, passam a incorporar outros códigos semióticos que não somente o verbal.	<b>Sequência explicativa:</b> (É EM RAZÃO DE q, QUE p)
Organizamos este artigo da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentaremos reflexões	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[reflexões] relacionadas aos gêneros textuais e à sequência didática.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Em seguida, faremos uma breve explicação	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma breve explicação] referente a [a metodologia] utilizada no desenvolvimento d[a pesquisa], a saber: a pesquisa-ação.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação) 3. (Pré-tematização + Qualificação)
Relataremos e discutiremos como nossa proposta pedagógica foi implementada e fundamentada nos princípios da sequência didática, intercalando com os dados	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[dados] coletados por meio do questionário e do diário de bordo.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)

Resumo 10: Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O presente trabalho pretende apresentar um recorte de <u>[uma pesquisa de mestrado] que foi desenvolvida junto ao Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc)
Tivemos como objetivo desenvolver e implementar <u>[uma proposta pedagógica para o ensino de inglês], fundamentada em gêneros textuais</u> e ancorada nos princípios da sequência didática.	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)
temas esses que nos propomos a discutir neste texto. Apoiamo-nos na concepção de que toda manifestação oral ou escrita acontece por meio de textos e que esses textos se materializam em forma de gêneros textuais orais e escritos. <i>[Assim, diante de uma sociedade marcada por mudanças no campo das novas tecnologias, os gêneros se modificam e se transformam; novos aparecem, outros desaparecem, de maneira tal que, aos gêneros, passam a incorporar outros códigos semióticos que não somente o verbal.]</i>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		<i>[Sequência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]</i>
Organizamos este artigo da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentaremos <u>[reflexões] relacionadas aos gêneros textuais e à sequência didática.</u> Em seguida, faremos <u>[uma breve explicação] referente [à metodologia] utilizada no desenvolvimento [da pesquisa], a saber: a pesquisa-ação.</u> Relataremos e discutiremos como nossa proposta pedagógica foi implementada e fundamentada nos princípios da sequência didática, intercalando com <u>[os dados] coletados por meio do questionário e do diário de bordo.</u>	EA - Estrutura do artigo	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
		Sequência narrativa: Situação inicial - Pn1
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. Pré-tematização + Qualificação
		Sequência narrativa: Situação inicial - Pn1
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)

## RESUMO 11

Resumo 11: As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Neste artigo analisamos [...] a presença de categorias enunciativas, tais como, por exemplo, a sentença relativa e o vocativo nas gramáticas brasileiras de linha tradicional, formal e funcionalista.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
sob a perspectiva teórica da Semântica da Enunciação,	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Nosso principal objetivo é compreender e explicitar a relação que tais categorias mantêm com a teoria gramatical. Procuramos, ainda, explicitar essa relação, suas causas e consequências, além de mostramos a pertinência semântica de tais categorias para o texto em que se dão.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)

<b>Resumo 11: As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Neste artigo analisamos, sob a perspectiva teórica da Semântica da Enunciação, a presença de categorias enunciativas,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[categorias enunciativas] tais como, por exemplo, a sentença relativa e o vocativo nas gramáticas brasileiras de linha tradicional, formal e funcionalista.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Nosso principal objetivo é compreender e explicitar a relação	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a relação] que tais categorias mantêm com a teoria gramatical.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Analog)
Procuramos, ainda, explicitar essa relação, suas causas e consequências, além de mostramos a pertinência semântica de tais categorias para o texto	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[o texto] em que se dão.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)

<b>Resumo 11: As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras. A relativa explicativa e o vocativo: essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo</b>		
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Neste artigo analisamos [...] a presença de <u>[categorias enunciativas], tais como, por exemplo, a sentença relativa e o vocativo nas gramáticas brasileiras de linha tradicional, formal e funcionalista.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: Situação inicial - Pn1
		<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc)
sob a perspectiva teórica da Semântica da Enunciação,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: Situação inicial - Pn1
Nosso principal objetivo é compreender e explicitar <u>[a relação] que tais categorias mantêm com a teoria gramatical.</u> Procuramos, ainda, explicitar essa relação, suas causas e consequências, além de mostramos a pertinência semântica de tais categorias para <u>[o texto] em que se dão.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Analog)
		Sequência narrativa: Situação inicial - Pn1
		<u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)

## RESUMO 12

Resumo 12: A fábula no caminho da literatura infantil	
TRECHO	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
A fábula é uma breve narrativa que ilustra uma lição de moral. Possui uma sólida tradição que se populariza com Esopo na Grécia, passa por Fedro em Roma e ganha o mundo ocidental com La Fontaine, na França. Mas é no século XVIII, com o surgimento da literatura infantil, que a fábula recebe um novo impulso ao ser identificada com essa nova modalidade de literatura. Este artigo, portanto, faz um apanhado histórico sobre esse processo e discute suas implicações.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

Resumo 12: A fábula no caminho da literatura infantil	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
[A fábula] é uma [breve narrativa] que ilustra uma lição de moral.	Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
Possui [uma sólida tradição] que se populariza com Esopo na Grécia, passa por Fedro em Roma e ganha o mundo ocidental com La Fontaine, na França.	Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização + Subtematização + Subtematização + Subtematização )
Mas é no século XVIII, com o surgimento da literatura infantil, que a fábula recebe um novo impulso ao ser identificada com essa nova modalidade de literatura.	Sequência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)
Este artigo, portanto, faz um apanhado histórico sobre esse processo e discute suas implicações.	Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)

Resumo 12: A fábula no caminho da literatura infantil		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[A fábula] é uma [breve narrativa] que ilustra uma lição de moral. // Possui [uma sólida tradição] que se populariza com Esopo na Grécia, passa por Fedro em Roma e ganha o mundo ocidental com La Fontaine, na França. [Mas é no século XVIII, com o surgimento da literatura infantil, que a fábula recebe um novo impulso ao ser identificada com essa nova modalidade de literatura.] Este artigo, portanto, faz um apanhado histórico sobre esse processo e discute suas implicações.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização + Subtematização + Subtematização)
		[Sequência explicativa: (É PORQUE q, QUE p)]
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)

## RESUMO 15

<b>Resumo 15: O Escritor e a cidade: que Bahia é essa que Gil e Caetano não cantaram?</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
O artigo analisa o texto “A Bahia que Caetano e Gil não cantaram” inserido no livro Literatura Marginal, organizado por Ferréz.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
O estudo se embasa em uma perspectiva discursivo-literária evidenciando que o contexto histórico-social é parte constitutiva do sentido e a formação ideológica governa a formação discursiva.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
A escolha se deveu ao fato de que o texto apresenta um discurso marcado por um eu-lírico de um outro contexto histórico-geográfico, condicionado por uma formação ideológica que, diante de seu objeto lírico (Bahia), integra-se a ele. O que nos move e impulsiona à reflexão em torno do espaço urbano é a possibilidade de aliar, de um lado, o que é da ordem do real e significa pela institucionalização que rege e direciona a vida da formação social e dos sujeitos que a estrutura e, de outro, o ficcional, que vem de um outro lugar. Esse outro lugar não se filia ao real, nem à literatura canônica, mas existe, fazendo sentido.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Trata-se da Literatura Marginal, em que os talentos significam o seu lugar como o “de escrita periférica”, isto é, daqueles que são “talentos”, mas nem sempre são reconhecidos.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores

<b>Resumo 15: O escritor e a cidade: que Bahia é essa que Gil e Caetano não cantaram?</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O artigo analisa o texto "A Bahia que Caetano e Gil não cantaram"	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[o texto "A Bahia que Caetano e Gil não cantaram"] inserido no [livro Literatura Marginal], organizado por Ferréz.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
O estudo se embasa em uma perspectiva discursivo-literária evidenciando que	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
o contexto histórico-social é parte constitutiva do sentido e a formação ideológica governa a formação discursiva.	<b>Sequência argumentativa:</b> (P.arg 1 + Conclusão (C) - P.arg.3)
A escolha se deveu ao fato de que o texto apresenta um discurso	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É EM RAZÃO DE q)
[um discurso] marcado por um eu-lírico de um outro contexto histórico-geográfico, condicionado por [uma formação ideológica] que, diante de seu objeto lírico (Bahia), integra-se a ele.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação)
O que nos move e impulsiona à reflexão em torno do espaço urbano é a possibilidade de aliar, de um lado, o que é da ordem do real e significa pela institucionalização	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, ISSO SE DEVE A q)
[a institucionalização] que rege e direciona a [vida da formação social e dos sujeitos] que a estrutura	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
e, de outro, o ficcional, que vem de outro lugar.	<b>Sequência explicativa (continuação):</b> (SE p, ISSO SE DEVE A q)
[o ficcional], que vem de um outro lugar.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Esse outro lugar não se filia ao real, nem à literatura canônica, mas existe, fazendo sentido.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização + Subtematização + Subtematização)
Trata-se da Literatura Marginal,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a Literatura Marginal], em que os talentos significam o seu lugar como o "de escrita periférica", isto é, d[aqueles] que são "talentos", mas nem sempre são reconhecidos.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)

Resumo 15: O Escritor e a cidade: Que Bahia é essa que Gil e Caetano não cantaram?		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O artigo analisa <u>[o texto "A Bahia que Caetano e Gil não cantaram"] inserido no livro Literatura Marginal], organizado por Ferréz.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
O estudo se embasa em uma perspectiva discursivo-literária evidenciando que <i>{o contexto histórico-social é parte constitutiva do sentido e a formação ideológica governa a formação discursiva.}</i>	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		{Sequência argumentativa: (P. arg.1 + Conclusão (C) - Parg.3)}
<u>[A escolha se deveu ao fato de que o texto apresenta [um discurso] marcado por um eu-lírico de um outro contexto histórico-geográfico, condicionado por [uma formação ideológica] que, diante de seu objeto lírico (Bahia), integra-se a ele. [O que nos move e impulsiona à reflexão em torno do espaço urbano é a possibilidade de aliar, de um lado, o que é da ordem do real e significa pela [a institucionalização] que rege e direciona [a vida da formação social] e dos sujeitos que a estrutura [e, de outro, [o ficcional.] que vem de um outro lugar.] [Esse outro lugar ] não se filia ao real, nem à literatura canônica, mas existe, fazendo sentido.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	[Sequência explicativa: (SE p, É EM RAZÃO DE q)]
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação)
		[Sequência explicativa: (SE p, ISSO SE DEVE A q)]
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação) 2. (Pré-tematização+Qualificação)
		[Sequência explicativa: (SE p, ISSO SE DEVE A q)]
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade Pd R-Loc)
Trata-se d[ <u>a Literatura Marginal], em que os talentos significam o seu lugar como o "de escrita periférica", isto é, d[aqueles] que são "talentos", mas nem sempre são reconhecidos.</u>	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização+Qualificação + Subtematização + Subtematização) 2. (Pré-tematização+Qualificação + Subtematização)

## RESUMO 17

<b>Resumo 17: Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Neste artigo, apresentamos uma sistematização do processo de produção de textos narrativos, decorrente de análises das práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos das séries finais do ensino fundamental em quatro escolas públicas ao longo de três anos.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Para o encaminhamento das atividades e, posteriormente, das análises que culminaram no percurso metodológico, são utilizados subsídios das abordagens sociorretórica e sistêmico-funcional.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Em três etapas gerais – pré-escrita, (re)escrita e pós-escrita –, são propostas atividades que, em sequência, auxiliam na produção de versões cada vez mais semelhantes ao gênero de referência e contribuem para a descoberta de motivações pessoais para aprender a escrever.	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais

<b>Resumo 17: Ateliê de textos: (Re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Neste artigo, apresentamos uma sistematização do processo de produção de textos narrativos,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma sistematização do processo de produção de textos narrativos], decorrente de análises d[as práticas de leitura e escrita] desenvolvidas com alunos das séries finais do ensino fundamental em quatro escolas públicas ao longo de três anos.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Relação de contiguidade pd R-TmP)
Para o encaminhamento das atividades e, posteriormente, das análises que culminaram no percurso metodológico, são utilizados subsídios das abordagens sociorretórica e sistêmico-funcional.	<b>Sequência explicativa:</b> (PARA QUE q, QUE p)
[as análises] que culminaram no percurso metodológico,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Em três etapas gerais [...], são propostas atividades	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[três etapas gerais] – pré-escrita, (re)escrita e pós-escrita –,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
[atividades] que, em sequência, auxiliam na produção de versões cada vez mais semelhantes ao gênero de referência e contribuem para a descoberta de motivações pessoais para aprender a escrever.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)

Resumo 17: Ateliê de textos: (Re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Neste artigo, apresentamos <u>[uma sistematização do processo de produção de textos narrativos], decorrente de análises das práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos das séries finais do ensino fundamental em quatro escolas públicas ao longo de três anos.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Relação de contiguidade pd R-TmP)</u>
<i>[Para o encaminhamento das atividades e, posteriormente, d[as análises] que culminaram no percurso metodológico, são utilizados subsídios das abordagens sociorretórica e sistêmico-funcional.]</i>	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	<i>[Sequência explicativa: (É PARA QUE q, QUE p)]</i>
		Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
Em <u>[três etapas gerais] – pré-escrita, (re)escrita e pós-escrita –</u> , são propostas <u>[atividades] que, em sequência, auxiliam na produção de versões cada vez mais semelhantes ao gênero de referência e contribuem para a descoberta de motivações pessoais para aprender a escrever.</u>	<b>Unidade Retórica 3 - Apresentação da metodologia</b> Subunidade 1A - Descrevendo procedimentos gerais	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização+Qualificação + Subtematização)</u>

## RESUMO 18

Resumo 18: A intolerância linguística na imprensa	
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES
Este trabalho inscreve-se no âmbito das pesquisas do LEI - Laboratório de Estudos da Intolerância - especificamente, no grupo de pesquisas de Linguística,	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
que tem como principal objetivo "examinar a intolerância e o preconceito linguísticos no Brasil e as formas de resistência desencadeadas, tanto em relação às variantes de uma mesma língua, quanto em relação a outras línguas". Pretende-se aqui estabelecer uma diferença entre preconceito e intolerância linguísticos,	
com base nos textos de Voltaire (1764) e Bobbio (1990),	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
para analisar um caso de intolerância linguística veiculado pela imprensa escrita. Examinarei, então, um artigo da articulista do jornal "O Estado de São Paulo", Dora Krammer, publicado em 26/01/2005, cujo título é Em nome da lei do pior esforço, pelo qual a articulista manifestou opinião, repercutida em nível nacional, e, assim, comentar por que discursos como esses podem ser interpretados como intolerantes.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

Resumo 18: A intolerância linguística na imprensa	
TRECHOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[Este trabalho] inscreve-se no âmbito das pesquisas do LEI -Laboratório de Estudos da Intolerância - especificamente, n[ <u>o grupo de pesquisas de Linguística</u> ], que tem como principal objetivo "examinar a intolerância e o preconceito linguísticos no Brasil e [as formas de resistência desencadeadas], tanto em relação às variantes de uma mesma língua, quanto em relação a outras línguas".	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc) 2. (Pré-tematização + Qualificação) 3. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Analog + Subtematização)
Pretende-se aqui estabelecer uma diferença entre preconceito e intolerância linguísticos, com base nos textos de Voltaire (1764) e Bobbio (1990), para analisar um caso de intolerância linguística veiculado pela imprensa escrita.	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É PARA q)
Examinarei, então, um artigo da articulista do jornal "O Estado de São Paulo", Dora Krammer,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[um artigo da articulista do jornal "O Estado de São Paulo", Dora Krammer], publicado em 26/01/2005, cujo título é Em nome da lei do pior esforço, pelo qual a articulista manifestou [opinião], repercutida em nível nacional,	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
e, assim, comentar por que discursos como esses podem ser interpretados como intolerantes.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)

Resumo 18: A intolerância linguística na imprensa		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
[Este trabalho] inscreve-se no âmbito das pesquisas do LEI -Laboratório de Estudos da Intolerância - especificamente, n[ <u>o grupo de pesquisas de Linguística</u> ],	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc) 2. (Pré-tematização+Qualificação) 3. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Analog + Subtematização)
que tem como principal objetivo "examinar a intolerância e o preconceito linguísticos no Brasil e as formas de resistência desencadeadas, tanto em relação às variantes de uma mesma língua, quanto em relação a outras línguas". [Pretende-se aqui estabelecer uma diferença entre preconceito e intolerância linguísticos,	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	
com base nos textos de Voltaire (1764) e Bobbio (1990),	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	[Sequência explicativa: (SE p, É PARA q)]
para analisar um caso de intolerância linguística veiculado pela imprensa escrita.] Examinarei, então, [um artigo da articulista do jornal "O Estado de São Paulo", Dora Krammer], publicado em 26/01/2005, cujo título é Em nome da lei do pior esforço, pelo qual a articulista manifestou opinião, repercutida em nível nacional, e, assim, comentar por que discursos como esses podem ser interpretados como intolerantes.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1) <b>Sequência descritiva:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-TmP + Qualificação + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
		<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)

## RESUMO 19

<b>Resumo 19: A argumentação na mídia: um estudo sobre a metáfora</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
O propósito deste trabalho é observar a metáfora como estratégia argumentativa nos debates televisionados.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Utilizamos dos preceitos da Teoria da Referenciação, da Nova Retórica e da Análise da Conversação.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores

<b>Resumo 19: A argumentação na mídia: um estudo sobre a metáfora</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O propósito deste trabalho é observar a metáfora	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a metáfora] como estratégia argumentativa nos debates televisionados.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Utilizamos dos preceitos da Teoria da Referenciação, da Nova Retórica e da Análise da Conversação.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)

<b>Resumo 19: A argumentação na mídia: um estudo sobre a metáfora</b>		
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O propósito deste trabalho é observar <u>[a metáfora] como estratégia argumentativa nos debates televisionados.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) <u>Sequência descritiva:</u> (Pré-tematização + Qualificação + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Utilizamos dos preceitos da Teoria da Referenciação, da Nova Retórica e da Análise da Conversação.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)

## RESUMO 21

<b>Resumo 21: A presença da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade: repetições e paráfrases no texto poético</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
O artigo apresenta uma análise da oralidade presente na poesia de Carlos Drummond de Andrade.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Por se tratar de um trabalho que visa a examinar as relações entre fala e escrita,	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
definimos, como perspectiva de trabalho, a tendência sociointeracionista, com referencial teórico baseado na Análise da Conversação.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Assim, investigamos algumas marcas comuns no texto oral, como repetições e paráfrases, presentes em um poema drummondiano.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal

<b>Resumo 21: A presença da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade: repetições e paráfrases no texto poético</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O artigo apresenta uma análise da oralidade	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a oralidade] presente na poesia de Carlos Drummond de Andrade.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
Por se tratar de um trabalho que visa a examinar as relações entre fala e escrita, definimos, como perspectiva de trabalho, a tendência sociointeracionista,	<b>Sequência explicativa:</b> (POR q, QUE p)
[um trabalho] que visa a examinar as relações entre fala e escrita	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
[a tendência sociointeracionista], com referencial teórico baseado na Análise da Conversação.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
Assim, investigamos algumas marcas comuns no texto oral, como repetições e paráfrases,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[algumas marcas comuns no texto oral, como repetições e paráfrases], presentes em um poema drummondiano.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)

Resumo 21: A presença da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade: repetições e paráfrases no texto poético		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
O artigo apresenta uma análise d[ <u>a oralidade</u> ] presente na poesia de Carlos Drummond de Andrade.	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
[Por se tratar de <u>um trabalho que visa a examinar as relações entre fala e escrita</u> ,	Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
<u>definimos, como perspectiva de trabalho, [a tendência sociointeracionista]], com referencial teórico baseado na Análise da Conversação.</u>	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	[Sequência explicativa: (POR q, QUE p)] Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)
Assim, investigamos <u>[algumas marcas comuns no texto oral, como repetições e paráfrases], presentes em um poema drummondiano.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)

## RESUMO 25

<b>Resumo 25: Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Este trabalho é uma reflexão sobre a Prova do ENEM como um gênero textual de avaliação, visto não apenas como uma construção estrutural codificada por elementos da língua com mero propósito de avaliação de “competências” leitoras e produtoras de texto “apreensíveis” nas respostas dadas às questões, mas como uma relação dos múltiplos aspectos que envolvem a ação de linguagem de um agente, que se dá sob a forma de um texto – materialidade empírica, cujas propriedades organizacionais internas são determinadas por essa ação que o gerou.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
Disponível no <i>arquitexto</i> (BRONCKART, 2006, p. 145) de nossa comunidade,	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
buscamos analisar [...] a complexidade das operações de linguagem que em grande número permeiam a Prova e configuram o gênero.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Considerando que o ENEM avalia até certo ponto o ensino, pressupomos que buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação reveste-se de grande importância social, pois pode significar iniciativas para revisão e reavaliação dos PCNEM, do material fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da própria estruturação curricular elaborada pelas escolas que desenvolvem trabalho com ensino médio.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)

<b>Resumo 25: Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Este trabalho é uma reflexão sobre a Prova do ENEM	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[a Prova do ENEM] como [um gênero textual de avaliação], visto não apenas como [uma construção estrutural] codificada por elementos da língua com mero propósito de avaliação de “competências” leitoras e produtoras de texto “apreensíveis” nas respostas dadas às questões, mas como uma relação d[os múltiplos aspectos] que envolvem a ação de linguagem de [um agente], que se dá sob a forma de [um texto] – [materialidade empírica], cujas propriedades organizacionais internas são determinadas por [essa ação] que o gerou.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog) 3. (Pré-tematização + Qualificação) 4. (Pré-tematização + Qualificação) 5. (Pré-tematização + Qualificação) 6. (Pré-tematização + Qualificação) 7. (Pré-tematização + Qualificação) 8. (Pré-tematização + Qualificação)
Disponível no <i>arquitexto</i> (BRONCKART, 2006, p. 145) de nossa comunidade, buscamos analisar, sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, a complexidade das operações de linguagem	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[as operações de linguagem] que em grande número permeiam a Prova e configuram o gênero.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)
Considerando que o ENEM avalia até certo ponto o ensino, pressupomos que buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação reveste-se de grande importância social,	<b>Sequência explicativa:</b> (É EM RAZÃO DE q, QUE p)
buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação reveste-se de grande importância social, pois pode significar iniciativas para revisão e reavaliação dos PCNEM, do material fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da própria estruturação curricular elaborada pelas escolas	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É PORQUE q)
[as escolas] que desenvolvem trabalho com ensino médio.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)

Resumo 25: Os enunciados de comando da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este trabalho é uma reflexão sobre <u>[a Prova do ENEM] como [um gênero textual de avaliação], visto não apenas como [uma construção estrutural] codificada por elementos da língua com mero propósito de avaliação de “competências” leitoras e produtoras de texto “apreensíveis” nas respostas dadas às questões, mas como uma relação dos [múltiplos aspectos] que envolvem a ação de linguagem de [um agente], que se dá sob a forma de [um texto] – [materialidade empírica], cujas propriedades organizacionais internas são determinadas por [essa ação] que o gerou.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1) Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Analog) 3. (Pré-tematização+Qualificação) 4. (Pré-tematização+Qualificação) 5. (Pré-tematização+Qualificação) 6. (Pré-tematização+Qualificação) 7. (Pré-tematização+Qualificação) 8. (Pré-tematização+Qualificação)
Disponível no <i>arquitexto</i> (BRONCKART, 2006, p. 145) de nossa comunidade,	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
buscamos analisar [...] a complexidade das <u>[operações de linguagem] que em grande número permeiam a Prova e configuram o gênero.</u>	Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)
sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo	Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
<i>[Considerando que o ENEM avalia até certo ponto o ensino, pressupomos que [buscar uma melhor percepção dos mecanismos operantes entre ensino/aprendizagem e avaliação reveste-se de grande importância social], pois pode significar iniciativas para revisão e reavaliação dos PCNEM, do material fornecido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e da própria estruturação curricular elaborada pelas [escolas] que desenvolvem trabalho com ensino médio.</i>	Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa Subunidade 3 - Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)	<i>[Sequências explicativas: 1. (É EM RAZÃO DE q, QUE p) 2. (SE p, É PORQUE q)]</i>  Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)

## RESUMO 27

<b>Resumo 27: A organização composicional da tira em quadrinhos</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
Este artigo tem como objetivo apresentar como o trabalho com a organização composicional do gênero discursivo tira em quadrinhos ocorre em uma das oficinas produzidas para a elaboração de uma Sequência Didática (SD) destinada à oitava série do Ensino Fundamental.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)
Para tanto, como suporte teórico, utilizamos os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, no que diz respeito aos estudos sobre interação e escrita e gêneros discursivos, e de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), no que concerne à produção de uma SD.	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores
Com relação às tiras em quadrinhos, para que o aprendizado se efetive, os resultados mostram que: a) é preciso fazer com que o aluno perceba que ele está lidando com uma narração, a qual, diferentemente de outros textos, utiliza recursos peculiares como a linguagem visual atrelada à verbal; b) a narrativa se dá por uma sequência cronológica, a qual é marcada pela divisão vertical dos quadrinhos que compõem as tirinhas; c) os balões, com seus diversos contornos, marcam a expressividade dos personagens, isto é, apresentam a linguagem verbal de uma tirinha; d) as onomatopeias, recursos sonoros utilizados nos quadrinhos, indicam movimento e dão mais vida à ação da narrativa; e) o discurso predominante nas tiras em quadrinhos é o diálogo entre os personagens.	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)

<b>Resumo 27: A organização composicional da tira em quadrinhos</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Este artigo tem como objetivo apresentar como o trabalho com a organização composicional do gênero discursivo tira em quadrinhos ocorre em uma das oficinas	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[uma das oficinas] produzidas para a elaboração de uma [Sequência Didática (SD)] destinada à oitava série do Ensino Fundamental.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade Pd R-Loc)
Para tanto, como suporte teórico, utilizamos os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, e de Dolz, Noverraz & Schneuwly	<b>Sequência explicativa:</b> (PARA QUE q, QUE q)
[os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo], no que diz respeito aos estudos sobre interação e escrita e gêneros discursivos, [de Dolz, Noverraz & Schneuwly] (2004), no que concerne à produção de uma SD.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade Pd R-Tmp + Qualificação)
Com relação às tiras em quadrinhos, para que o aprendizado se efetive, os resultados mostram que: a) é preciso fazer com que o aluno perceba que ele está lidando com uma narração,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[narração], a qual, diferentemente de outros textos, utiliza [recursos peculiares] como a linguagem visual atrelada à verbal;	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
b) a narrativa se dá por uma sequência cronológica,	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
[uma sequência cronológica], a qual é marcada pela divisão vertical d[os quadrinhos] que compõem as tirinhas;	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Qualificação) 2. (Pré-tematização + Qualificação)
c) os balões, com seus diversos contornos, marcam a expressividade dos personagens, isto é, apresentam a linguagem verbal de uma tirinha;	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)
d) [as onomatopeias], [recursos sonoros] utilizados nos quadrinhos,	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação + Pré-tematização + Relação de contiguidade Pd R-Loc)
as onomatopéias [...] indicam movimento e dão mais vida à ação da narrativa; e) o discurso predominante nas tiras em quadrinhos é o diálogo entre os personagens.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)

Resumo 27: A organização composicional da tira em quadrinhos		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
Este artigo tem como objetivo apresentar como o trabalho com a organização composicional do gênero discursivo tira em quadrinhos ocorre em <u>[uma das oficinas] produzidas para a elaboração de [uma Sequência Didática (SD)] destinada à oitava série do Ensino Fundamental.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)	Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)</u>
<u>[Para tanto, como suporte teórico, utilizamos [os pressupostos de Bakhtin e seu Círculo], no que diz respeito aos estudos sobre interação e escrita e gêneros discursivos, e [de Dolz, Noverraz &amp; Schneuwly] (2004), no que concerne à produção de uma SD.</u>	<b>Unidade Retórica 2 - Contextualização da pesquisa</b> Subunidade 2 - Citando pesquisas/teorias/ modelos anteriores	<i>[Sequência explicativa: (É PARA QUE q, QUE p)]</i>
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade Pd R-Tmp + Qualificação)</u>
Com relação às tiras em quadrinhos, para que o aprendiz se efetive, os resultados mostram que: a) é preciso fazer com que o aluno perceba que ele está lidando com <u>[uma narração], a qual, diferentemente de outros textos, utiliza recursos peculiares como a linguagem visual atrelada à verbal;</u> b) a narrativa se dá por <u>[uma sequência cronológica], a qual é marcada pela divisão vertical dos quadrinhos que compõem as tirinhas;</u> c) os balões, com seus diversos contornos, marcam a expressividade dos personagens, isto é, apresentam a linguagem verbal de uma tirinha; d) <u>[as onomatopeias], [recursos sonoros] utilizados nos quadrinhos,</u> indicam movimento e dão mais vida à ação da narrativa; e) o discurso predominante nas tiras em quadrinhos é o diálogo entre os personagens.	<b>Unidade Retórica 4 - Sumarização dos resultados</b> Subunidade 1A - Apresentando fato(s)/achado(s)	Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequências descritivas: <u>1.(Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização+Qualificação)</u>
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização+Qualificação)</u>
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)
		Sequências descritivas: <u>1. (Pré-tematização+Qualificação)</u> <u>2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)</u>
		Sequência narrativa: (Situação final - Pn5)

## RESUMO 28

<b>Resumo 28: Oralidade e improviso em Marcelino Freire: ritmo, voz e subjetividade na leitura de Totonha</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
O artigo discute aspectos da oralidade, como ritmo e voz, presentes no conto Totonha, de Marcelino Freire, responsáveis pela construção da subjetividade na leitura da personagem Totonha.	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal
A análise aproxima literatura, filosofia e antropologia e amplia a ideia de leitura do mundo e do literário.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)

<b>Resumo 28: Oralidade e improviso em Marcelino Freire: ritmo, voz e subjetividade na leitura de Totonha</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O artigo discute aspectos da oralidade, como ritmo e voz	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[aspectos da oralidade, como ritmo e voz], presentes no conto Totonha, de Marcelino Freire, responsáveis pela construção da subjetividade na leitura da personagem Totonha.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação)
A análise aproxima literatura, filosofia e antropologia e amplia a ideia de leitura do mundo e do literário.	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)

<b>Resumo 28: Oralidade e improviso em Marcelino Freire: ritmo, voz e subjetividade na leitura de Totonha</b>		
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O artigo discute <u>[aspectos da oralidade, como ritmo e voz], presentes no conto Totonha, de Marcelino Freire, responsáveis pela construção da subjetividade na leitura da personagem Totonha.</u>	<b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1) <b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Qualificação)
A análise aproxima literatura, filosofia e antropologia e amplia a ideia de leitura do mundo e do literário.	<b>Unidade Retórica 5 - Conclusão(ões) da pesquisa</b> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões)	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação final - Pn5)

## RESUMO 29

<b>Resumo 29: Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>UNIDADES RETÓRICAS/ SUBUNIDADES</b>
<p>O artigo aborda o processo de “Letramento Acadêmico” em cursos de negócios, área de ciências sociais aplicadas, em específico o curso de Administração de Empresas e afins, ministrados em faculdades privadas populares. Como se sabe o curso é de formação curricular generalista-multidisciplinar; isto significa que sua grade curricular exige aos discentes que adquiram leitura e escrita científicas não apenas de conteúdos de textos, mas de diversos modais, linguagens ou gêneros típicos do nível acadêmico: resumo, resenha, fichamento, relatórios, gráficos, diagramas, fluxogramas, organogramas, tabelas e disposição lógica de números com a aplicação ou não da matemática.</p>	<p><b>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa</b> Subunidade 1A - Expondo o tópico principal</p>
<p>O objetivo geral do artigo é propor aos professores uma reflexão sobre o tema visando contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no âmbito do recorte admitido: faculdades privadas de grande escala (ou populares), cursos de negócios e afins dirigidos a alunos advindos em sua maioria da rede pública de educação brasileira. O objetivo secundário é demonstrar diferenças conceituais entre “alfabetização” e “letramento acadêmico”, estando este último em contexto específico, isto é, em cursos que, além de serem os mais populares do país, são capazes de representar, por seu multidisciplinarismo e difusão, uma preocupação necessária de uma nova agenda de debates em educação.</p>	<p>Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)</p>

<b>Resumo 29: Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares</b>	
<b>TRECHOS</b>	<b>SEQUÊNCIAS TEXTUAIS</b>
O artigo aborda o processo de "Letramento Acadêmico"	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
[o processo de "Letramento Acadêmico"] em cursos de negócios, área de ciências sociais aplicadas, em específico o curso de Administração de Empresas e afins, ministrados em faculdades privadas populares.	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização + Subtematização + Subtematização)
Como se sabe	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
o curso é de formação curricular generalista-multidisciplinar;	<b>Sequência descritiva:</b> (Pré-tematização + Qualificação)
isto significa que sua grade curricular exige aos discentes que adquiram leitura e escrita científicas não apenas de conteúdos de textos, mas de diversos modais, linguagens ou gêneros típicos do nível acadêmico: resumo, resenha, fichamento, relatórios, gráficos, diagramas, fluxogramas, organogramas, tabelas e disposição lógica de números com a aplicação ou não da matemática.	<b>Sequência explicativa:</b> (É EM RAZÃO DE q, QUE p)
O objetivo geral do artigo é propor aos professores uma reflexão sobre o tema visando contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no âmbito do recorte admitido:	<b>Sequência explicativa:</b> (SE p, É PARA QUE q)
[o recorte admitido:] faculdades privadas de grande escala (ou populares), [cursos de negócios e afins] dirigidos a alunos advindos em sua maioria da rede pública de educação brasileira.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)
O objetivo secundário é demonstrar diferenças conceituais entre "alfabetização" e "letramento acadêmico",	<b>Sequência narrativa:</b> (Situação inicial - Pn1)
["letramento acadêmico"], estando este último em contexto específico, isto é, em [cursos] que, além de serem os mais populares do país, são capazes de representar, [...], uma preocupação necessária de uma nova agenda de debates em educação.	<b>Sequências descritivas:</b> 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)
por seu multidisciplinarismo e difusão, são capazes de representar uma preocupação necessária de uma nova agenda de debates em educação	<b>Sequência explicativa:</b> (É POR q, QUE p)

Resumo 29: Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares		
TRECHOS	UNIDADES RETÓRICAS / SUBUNIDADES	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS
<p>O artigo aborda <u>o processo de "Letramento Acadêmico"</u> em cursos de negócios, área de ciências sociais aplicadas, em específico o curso de <u>Administração de Empresas e afins</u>, ministrados em <u>faculdades privadas populares</u>. Como se sabe <u>[o curso] é de formação curricular generalista-multidisciplinar</u>; <i>[isto significa que sua grade curricular exige aos discentes que adquiram leitura e escrita científicas não apenas de conteúdos de textos, mas de diversos modais, linguagens ou gêneros típicos do nível acadêmico: resumo, resenha, fichamento, relatórios, gráficos, diagramas, fluxogramas, organogramas, tabelas e disposição lógica de números com a aplicação ou não da matemática.]</i></p>	<p>Unidade Retórica 1 - Apresentação da pesquisa Subunidade 1A - Expondo o tópico principal</p>	<p>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</p>
		<p>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização + Subtematização)</p>
<p><i>[O objetivo geral do artigo é propor aos professores uma reflexão sobre o tema visando contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no âmbito d[<u>o recorte admitido</u>]: <u>faculdades privadas de grande escala (ou populares)</u>, <u>[cursos de negócios e afins] dirigidos a alunos advindos em sua maioria da rede pública de educação brasileira</u>. O objetivo secundário é demonstrar diferenças conceituais entre "alfabetização" e "[<u>letramento acadêmico</u>]", estando este último em contexto específico, isto é, em <u>[cursos] que, além de serem os mais populares do país, [são capazes de representar, por seu multidisciplinarismo e difusão, uma preocupação necessária de uma nova agenda de debates em educação]</u>.</i></p>	<p>Subunidade 1B - Apresentando o(s) objetivo(s)</p>	<p>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</p>
		<p>Sequência descritiva: (Pré-tematização + Qualificação)</p>
		<p><i>[Sequência explicativa: (É EM RAZÃO DE q, QUE p)]</i></p>
		<p><i>[Sequência explicativa: (SE p, É PARA QUE q)]</i></p>
		<p>Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc + Subtematização) 2. (Pré-tematização + Relação de contiguidade pd R-Loc)</p>
		<p>Sequência narrativa: (Situação inicial - Pn1)</p>
		<p>Sequências descritivas: 1. (Pré-tematização + Relação de contiguidade - pd R-Loc + Subtematização+Subtematização) 2. (Pré-tematização + Qualificação + Subtematização)</p>
		<p><i>[Sequência explicativa: (É POR q, QUE p)]</i></p>