



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SÁVIO REBOUÇAS DE CARVALHO

**ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO *PODCAST* DE MESA REDONDA:
LUGAR DE FALA E PROJEÇÃO DE IDENTIDADES NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2024

SÁVIO REBOUÇAS DE CARVALHO

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO *PODCAST* DE MESA REDONDA:
LUGAR DE FALA E PROJEÇÃO DE IDENTIDADES NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aurea Zavam.

Fortaleza

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C328e Carvalho, Sávio Rebouças de.
Estratégias argumentativas no *podcast* de mesa redonda: lugar de fala e projeção de identidades no 9º ano do ensino fundamental / Sávio Rebouças de Carvalho. – 2024.
230 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof.^a Dra. Aurea Zavam.
1. Linguística textual. 2. Gêneros multimodais. 3. Gênero *podcast*. 4. Consciência cidadã. 5. Estratégias argumentativas. I. Título.

CDD 400

SÁVIO REBOUÇAS DE CARVALHO

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO *PODCAST* DE MESA REDONDA:
LUGAR DE FALA E PROJEÇÃO DE IDENTIDADES NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da linguagem e práticas sociais.

Aprovada em: 20/06/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Aurea Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Aos meus pais, Apolo e Marleuza.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da prática discursiva de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por meio do uso de determinadas estratégias argumentativas em um cenário de verdadeira interação social, criado a partir da elaboração e da produção de um *podcast* de mesa redonda. Parte-se, aqui, do pressuposto de que os eixos da leitura, da escrita e da oralidade devem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa não de forma excludente, mas complementar, já que tais modalidades coexistem sem hierarquia nas diversas situações comunicativas que se concretizam no cotidiano, além de ratificar a percepção de que a prática linguística no contexto digital não se encerra com a produção de um dado gênero: as consequências e as implicações da sua publicação também são parte importante do processo discursivo. Para esse fim, foram trazidas à pesquisa contribuições teóricas acerca dos gêneros discursivos – a exemplo de Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2011a, 2011b), Amossy (2020) e Paveau (2021) –, da Linguística Textual – destacando-se, aqui, os trabalhos de Koch (2007, 2014), Marcuschi (2008, 2012) e Cavalcante e Brito (2022) –, dos multiletramentos – ressaltando-se, nesse caso, Rojo (2012) –, da argumentação e das estratégias argumentativas – tais como Abreu (2009), Weston (2009), Fiorin (2015) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) – e, na elaboração do caderno pedagógico, das noções de itinerário didático encontradas em Dolz, Lima e Zani (2020) e em Barros, Ohuschi e Dolz (2020). Esta pesquisa teve como método principal a revisão bibliográfica, sendo, dadas as suas finalidades, de natureza propositiva e de abordagem qualitativa. Seus objetivos apontam, assim, para a necessidade de trazer às práticas pedagógicas – principalmente no contexto das escolas públicas – gêneros discursivos condizentes com a dinâmica tecnológica e digital que envolve as relações interpessoais na contemporaneidade, bem como utilizá-los como plataforma para a realização de ações práticas que visem ao desenvolvimento da consciência cidadã e da capacidade crítica e criativa dos alunos através da utilização das estratégias argumentativas.

Palavras-chave: linguística textual; gêneros multimodais; gênero *podcast*; consciência cidadã; estratégias argumentativas.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the improvement of the discursive practice of students in the 9th year of Elementary School through the use of certain argumentative strategies in a scenario of true social interaction, created from the elaboration and production of a roundtable podcast format. Here, we start from the assumption that the skills of reading, writing and speaking must be worked on in Portuguese language classes not in an exclusionary way, but in a complementary way, since such modalities coexist without hierarchy in the different communicative situations that take place in everyday life, in addition to ratifying the perception that linguistic practice in the digital context does not end with the production of a specific genre: the consequences and implications of its publication are also an important part of the discursive process. To this goal, theoretical contributions were brought to the research regarding discursive genres – such as Bakhtin (2011), Schneuwly and Dolz (2011a, 2011b), Amossy (2020) and Paveau (2021) –, Text Linguistics – highlighting, here, the works of Koch (2007, 2014), Marcuschi (2008, 2012) and Cavalcante and Brito (2022) –, of multiliteracies – highlighting, in this case, Rojo (2012) –, of argumentation and argumentative strategies – such as Abreu (2009), Weston (2009), Fiorin (2015) and Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014) – and, in the preparation of the pedagogical notebook, the notions of didactic itinerary found in Dolz, Lima and Zani (2020) and in Barros, Ohuschi and Dolz (2020). This research had as its main method the bibliographical review, and, given its purposes, it was propositional in nature and had a qualitative approach. Its objectives thus point to the need to bring to pedagogical practices – mainly in the context of public schools – discursive genres consistent with the technological and digital dynamics that involve interpersonal relationships in contemporary times, as well as using them as a platform for carrying out practical actions aimed at developing citizen conscience and students' critical and creative capacity through the use of argumentative strategies.

Keywords: text linguistics; multimodal genres; podcast genre; citizen conscience; argumentative strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental trabalhadas no caderno pedagógico	149
Quadro 2 – Habilidades estimuladas no Caderno Pedagógico	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO ÂMBITO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E DOS DISCURSOS DIGITAIS	15
2.1	Uma breve reflexão sobre a noção de texto e suas representações sob a ótica da Linguística Textual	15
2.2	A Linguística Textual no contexto dos gêneros multimodais	33
3	CONSTELAÇÃO DE <i>PODCASTS</i>	47
3.1	O surgimento do <i>podcast</i> e seu protagonismo nas comunicações contemporâneas	47
3.2	Considerações sobre o <i>podcast</i> no âmbito do estudo dos gêneros discursivos ...	57
3.3	O protagonismo dialógico dos <i>podcasts</i> de mesa redonda no âmbito da “constelação de <i>podcasts</i>”	71
4	POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DO GÊNERO <i>PODCAST</i>	79
4.1	Um entendimento dos gêneros digitais como prática social	79
4.2	O ensino dos gêneros e o uso da tecnologia de acordo com a BNCC	91
4.3	O (des)uso da oralidade nas escolas brasileiras	102
5	O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NA ERA DOS GÊNEROS DIGITAIS	109
5.1	Argumentação no gênero <i>podcast</i> de mesa redonda: lugar de fala e projeção de identidades no Ensino Fundamental	109
5.2	Estratégias argumentativas voltadas ao gênero <i>podcast</i> de mesa redonda	123
5.2.1	<i>Os tipos de argumentos</i>	128
5.2.1.1	<i>Argumentos quase lógicos</i>	129
5.2.1.2	<i>Argumentos fundamentados na estrutura do real</i>	135
6	METODOLOGIA	145
7	CADERNO PEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	149
7.1	Apresentação do projeto	152
7.2	Módulo I – Noções gerais acerca da argumentação, da cidadania e dos gêneros digitais	152
7.3	Módulo II – Produção de um artigo de opinião	152
7.4	Módulo III – Aprofundando o gênero <i>podcast</i> de mesa redonda e os elementos implicados em sua produção	153

7.5	Módulo IV – Teoria das estratégias argumentativas	154
7.6	Módulo V – Delimitação do tema que será objeto da produção do <i>podcast</i> de mesa redonda	155
7.7	Módulo VI – Produzindo o roteiro e a primeira versão do <i>podcast</i> de mesa redonda	155
7.8	Módulo VII – Produção da versão final do <i>podcast</i> de mesa redonda	156
8	CONCLUSÃO	157
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO	173

1 INTRODUÇÃO

O cenário da educação brasileira pode ser observado a partir de duas realidades visivelmente dicotômicas. A das escolas particulares, que – ainda que não se possa generalizar – constituem-se por meio de uma lógica comercial que consiste na entrega de um *produto* a um *cliente* por meio de uma *contrapartida financeira* (o que garante, pelo menos em tese, o usufruto de uma estrutura mais condizente com o desenvolvimento adequado das suas atividades pedagógicas); e, em oposição a esse cenário, a das escolas municipais e estaduais, estruturadas em torno de políticas de governo¹ que, a depender da conjuntura, podem negligenciar mais ou menos a educação pública, desconsiderando – deliberadamente ou não – a sua natureza de verdadeiro agente transformador da realidade social.

Sob essa perspectiva – e sem querer delimitar estereótipos, visto que a realidade se mostra bem mais complexa –, tornam-se evidentes, também, as diferenças entre os papéis sociais de professores e alunos de escolas públicas e privadas no Brasil. O professor da rede pública, por exemplo, sobrepuja em diversas situações o conteúdo em sala de aula para se voltar à motivação dos seus alunos, evitando, assim, uma maior ocorrência de evasão escolar; em outras ocasiões, atua reiteradamente como ouvinte atento dos problemas que afetam o desempenho escolar e as relações interpessoais dos jovens.

Longe de consistir em um aspecto desfavorável à atividade docente, essas ações contribuem para desvencilhar a profissão da natureza autoritária e intangível que até pouco tempo atrás a caracterizava, e podem ser utilizadas para ressaltar a afetividade e o caráter de pertencimento que deve aproximar o aluno da escola, do professor e, conseqüentemente, dos próprios conteúdos trabalhados em sala de aula.

Essas dificuldades que tanto caracterizam o cotidiano das escolas públicas devem ser usadas, assim, como ponto de partida para que se desenvolvam estratégias capazes de retirar esses conteúdos do plano teórico para, então, situá-los em um cenário de efetiva prática social, reconhecendo-se nos alunos a capacidade de agir como sujeitos interventores e transformadores da sua realidade: os gêneros discursivos, aqui, apresentam-se como instrumentos naturais para a deflagração desse processo.

O trabalho com os gêneros nas escolas, no entanto, somente pode ser efetivado em toda sua plenitude se considerado dentro do cenário tecnológico no qual se consubstancia grande parte das relações interpessoais no mundo contemporâneo, principalmente quando

¹Ressalte-se a coerência desse termo com a nossa atual realidade: em um contexto de valorização da educação em nosso País, o termo mais adequado seria “política de Estado”.

considerado o público mais jovem, já nascido sob a égide da onipresença dos recursos digitais.

Nesse sentido, mais do que reconhecer o protagonismo dos gêneros tecnológicos no atual cenário comunicativo, é pensá-los como importantes artefatos capazes de potencializar a prática discursiva, repercutindo – como nenhum outro gênero do ecossistema não digital – a troca de informações, a produção e a disseminação de conhecimentos e de conteúdos para uma cadeia dialógica extraordinariamente dinâmica e imprevisível.

Realizadas essas considerações, o passo seguinte para a concepção deste trabalho consiste em delimitar um tema, dentre tantos trabalhados em Língua Portuguesa, capaz de conjugar, ao mesmo tempo, autonomia crítica, consciência cidadã e exercício criativo em torno de um projeto de desenvolvimento discursivo e pessoal dos alunos: chega-se, nesse ponto, ao estudo da argumentação e, mais particularmente, das estratégias argumentativas, naturalmente vetores de transformação e de integração social, ao despertar e ressignificar as relações intersubjetivas materializadas no cotidiano dos estudantes.

A seguir, mostra-se essencial vincular a prática dessas estratégias argumentativas a um gênero discursivo que possibilite coordenar o trabalho com as habilidades da escrita e da oralidade, bem como, no decorrer de sua produção, permita evidenciar o caráter multissemiótico e intergenérico que caracteriza a dinâmica das comunicações na atualidade. O *podcast* de mesa redonda, nesse caso, apresenta-se como um gênero capaz de conjugar naturalmente todos esses elementos, ressaltando-se, ainda, a sua natureza agregadora de interesses e de conteúdos.

Embora tenha surgido e se popularizado somente nos últimos anos, diversos trabalhos no âmbito acadêmico já tomaram o gênero *podcast* como ponto de partida para analisar diferentes aspectos do ensino da língua materna no ambiente escolar. Moura (2021), por exemplo, examinou como as atividades didáticas de produção textual relacionadas a esse gênero poderiam auxiliar o desenvolvimento linguístico e oral em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada na cidade de Teresina, no Piauí.

Ao final de seu trabalho, a autora percebeu, entre outros problemas, um limitado uso de repertório coesivo que afetou a progressão temática e textual na produção do *podcast*. Tal fator relacionou-se, principalmente, à falta de familiaridade dos jovens dessas séries com a leitura e a produção de textos: a escolha dessa ferramenta para analisar a competência escrita dos alunos nessa fase escolar, por isso, mostrou-se inoportuna, uma vez que os discentes ainda estão vivenciando aspectos lúdicos que os distanciam de produções textuais – e de gêneros – que envolvem uma maior complexidade em sua elaboração.

Por se tratar de um gênero relativamente recente – pelo menos se o confrontarmos com o universo de outros gêneros já consolidados nos planos de ensino das escolas brasileiras –, há uma multiplicidade de reflexões ainda a serem consideradas em relação às possibilidades pedagógicas do *podcast*, principalmente quando verificamos que, devido à grande adesão dos jovens, novas perspectivas de comunicação são a ela continuamente incorporadas.

Depollo (2020), por exemplo, associa a utilização do *podcast* ao gênero narrativa de aventura, como forma de instigar alunos com faixa etária dos 9 aos 11 anos a se envolverem na leitura da obra “A ilha perdida”, de Maria José Dupré. Decerto, uma das inúmeras possibilidades do uso desse recurso se refere à formação de um público leitor nas escolas, principalmente em turmas de 6º e de 7º anos. Reconhecido e trabalhado esse aspecto basilar, entretanto, nas séries finais do Ensino Fundamental é também o momento de se incentivar uma visão mais crítica do aluno, estimulando-o a entender e, conseqüentemente, a intervir em sua realidade social, da qual fazem parte temas sensíveis como corrupção, violência doméstica e sexualidade, apenas para citar alguns.

Aspectos mais lúdicos – que, ressalte-se, jamais podem ser abandonados no processo pedagógico, mesmo nas séries finais do Ensino Médio – devem, nesse instante, coexistir com o surgimento de um jovem mais crítico, mais ciente de seu papel social e de seu poder de ação e de transformação; nesse passo, o professor deve ser um agente fomentador dessa inquietude já característica em alunos que estão se reconhecendo como sujeitos interventores.

Franco (2008), partindo de outro viés, propôs-se a analisar as possibilidades do uso do *podcast* na educação, identificando, para esse fim, seus usos sociais (ainda incipientes nesta área à época). Esse trabalho, contudo, não associa o emprego desse recurso a nenhum conteúdo curricular em específico, limitando-se a investigar aspectos como a flexibilidade em sua utilização e o baixo custo que facilitaria sua inclusão nos ambientes escolares, além de descrever particularidades técnicas relacionadas à produção de um *podcast*. Ressalte-se que, à época da publicação desse estudo, a ferramenta ainda não era tão disseminada e incorporada ao dia a dia dos jovens, enfrentando mesmo resistência por parte de docentes que desconsideravam as suas potencialidades na área da educação.

Vem à tona, a partir da análise dessa pesquisa, o quanto os trabalhos voltados à interseção entre tecnologia e educação, sobretudo, estão, a partir do momento em que são concebidos, predestinados a serem reavaliados – e mesmo questionados – pela própria dinâmica da evolução dos recursos tecnológicos. Assim como a autora não pôde contemplar

em sua pesquisa recursos hoje indissociáveis da nossa prática comunicativa, como o *Whatsapp* (criado apenas em 2009), o presente trabalho também não poderá abarcar, obviamente, as novas ferramentas que, neste momento, estão sendo concebidas para se integrar ao nosso contexto interativo².

Para traçar um interessante paralelo entre esse primeiro momento de estranheza e a relevância desse recurso no atual contexto comunicativo e pedagógico, é pertinente citar o trabalho de Silva (2022), que teve como ponto de partida a criação de um canal de *podcast* por professores em uma escola pública em Mariana, no estado de Minas Gerais, durante o período de aulas remotas em 2021. No decorrer das aulas a distância, o resultado foi mostrado a alunos do 6º ao 9º anos, de modo a incentivá-los a produzir seus próprios *podcasts* relatando suas memórias do período das aulas presenciais.

Percebeu-se, com essa atividade, o entusiasmo dos estudantes, que passaram a produzir material a partir da lembrança e da narração de fatos engraçados e curiosos ocorridos na escola antes da pandemia. Essa atividade mostrou o quanto a utilização desse recurso foi fundamental para promover o engajamento – inclusive afetivo – dos alunos em um momento no qual a escola precisava reinventar suas práticas e os docentes necessitavam de um veículo para externar seus pensamentos e reflexões sobre o contexto pandêmico que tanto os afetava. A dinâmica, no entanto, não se propôs a avaliar quaisquer aspectos relacionados à argumentação.

Reconhecendo a multiplicidade de perspectivas pedagógicas que hoje se vislumbram nesse gênero, Leite (2018) também utilizou a produção de *podcasts* como recurso para que alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular entrassem em contato com o tema “variação linguística”, demonstrando, sob a perspectiva da Sociolinguística, a importância de se considerar os diferentes registros da língua. Ao fim de sua pesquisa, a autora reconheceu que a familiaridade dos alunos com um gênero textual advindo das tecnologias digitais contribuiu significativamente para um maior entendimento e uma maior percepção desse fenômeno, o que ratifica a pertinência da apropriação dos gêneros multimodais nas escolas como forma de engajar os alunos para os conteúdos de Língua Portuguesa.

²Ressalte-se, aqui, o desenvolvimento e a rápida popularização de assistentes virtuais de inteligência artificial, como o ChatGPT, que vem causando uma série de debates acerca dos limites éticos que envolvem o uso dessa tecnologia.

Considerando as inevitáveis lacunas e as várias perspectivas abertas por esses trabalhos acadêmicos que já abordaram o gênero *podcast* dentro de uma concepção pedagógica, a presente dissertação foi organizada em três capítulos que se intercambiam e dialogam entre si por meio de um eixo comum, o estudo da argumentação e das estratégias argumentativas na era das tecnologias e suas implicações no contexto das aulas de Língua Portuguesa ministradas na rede pública de Ensino Básico (mais particularmente em turmas do 9º ano), ramificando-se, cada qual, em outras discussões imprescindíveis a uma visão substancial e coesa acerca desse complexo objeto de estudo.

Assim, *Perspectivas e expectativas da Linguística Textual no âmbito dos recursos tecnológicos e dos discursos digitais*, o capítulo que segue esta introdução, objetiva traçar um painel acerca das novas concepções de “texto” trazidas à teoria da Linguística Textual com a onipresença da tecnologia e dos gêneros multimodais e multissemióticos no cotidiano dos indivíduos. A partir desse entendimento, o capítulo seguinte, *Constelação de podcasts*, direciona e projeta o aporte teórico trabalhado no capítulo anterior para o estudo particular do gênero *podcast* e para o seu protagonismo nas relações interpessoais consubstanciadas no âmbito digital, procedendo, para isso, à discussão acerca das especificidades e das nuances que envolvem a construção do próprio conceito de “gênero discursivo”.

A seguir, *Potencialidades pedagógicas do gênero podcast*, propõe-se a analisar esse gênero sob uma perspectiva de ação social, considerando-se a importância da construção e da projeção do discurso para a prática da cidadania e da afirmação das vozes e das identidades amadurecidas, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo-se dessa ideia, o capítulo passa, posteriormente, à discussão acerca de como o ensino dos gêneros digitais é abordado pela BNCC e como o eixo da oralidade – destacado atualmente com as inovações tecnológicas que a cada dia reconfiguram as relações dialógicas entre os indivíduos – é hoje trabalhado nas escolas brasileiras.

Por fim, a parte teórica deste trabalho é concluída com o capítulo *O estudo da argumentação na era dos gêneros digitais*, que, por sua vez, procede à investigação das nuances envolvidas na utilização da ação argumentativa nas escolas públicas como deflagradora do entendimento dos papéis sociais dos alunos, muitos dos quais situados em um contexto de extrema vulnerabilidade econômica, social e – também – afetiva. Mais adiante, o capítulo concentra-se na análise particular das estratégias argumentativas a serem utilizadas, posteriormente, no decorrer de um *podcast* de mesa redonda.

O aperfeiçoamento de diversos campos do conhecimento humano – tais como a Astronomia, a Engenharia e a Medicina – está intrinsecamente relacionado ao

desenvolvimento das tecnologias: hoje, essa ideia deve ser aplicada, da mesma forma, à área da Educação e aos diversos ramos originados a partir dos estudos da Linguística. Sob essa lógica, a Linguística Textual, que diversas vezes sobrepuja a análise linguística para volta-se ao exame do contexto da produção do texto, não pode negligenciar a dinâmica tecnológica e digital a partir da qual ela atualmente se desenvolve.

Sublinhar esse aspecto, contudo, não deve servir de subterfúgio para sobrepor o caráter tecnológico que envolve a análise dos gêneros discursivos nos ambientes digitais aos aspectos metodológicos que lhe dão forma e materialidade: é a análise detalhada desses aspectos, aliás, que torna possível vislumbrar os caminhos a serem trilhados para se alcançar os objetivos deste trabalho.

2 PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO ÂMBITO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS E DOS DISCURSOS DIGITAIS

Por mais recente que seja a história da Linguística Textual (LT) como ramo dos estudos linguísticos, sua breve existência já abarcou diversas transformações que afetaram irreversivelmente as relações do homem com seu meio. O texto, principal objeto de análise da LT, é o elemento mais sensível e delicado para observar e pôr em evidência essas transformações, porquanto ele próprio seja um reflexo da intensa dinâmica social que a todo tempo repercute na linguagem e nas interações entre os indivíduos.

É no interior dessa complexa teia de relações, cuja compreensão envolve signos e produção de significados, que se movimenta a Linguística Textual, precisando, ainda, abarcar as imprevisíveis mudanças que a cada instante se manifestam no uso da linguagem com o advento de novos recursos tecnológicos. Sob este prisma, o presente capítulo objetiva traçar um paralelo entre o desenvolvimento teórico das correntes linguísticas, mais particularmente a LT, e o entendimento na atualidade das conexões interpessoais a partir do tecido sobre o qual esse processo se desenvolve: o texto.

2.1 Uma breve reflexão sobre a noção de texto e suas representações sob a ótica da Linguística Textual

Para ligar-se ao mundo e com ele construir suas relações, o ser humano necessita agir para entender suas nuances, compreendendo, com isso, que quase sempre o ato de racionalizar e explicar pressupõe diferentes modulações e perspectivas em torno do objeto de estudo. Dessa forma, o homem não pode se livrar de elaborar, reiteradamente, teorias e conceitos que, por sua vez, irão pautar suas ações e suas formas de se relacionar com o mundo em que vive.

Assim, ao contrário do que ocorre com os outros animais, as ações humanas são projetadas e refletidas de modo, inclusive, a servir de aprendizado para o aperfeiçoamento de seus próximos passos. Essas ações, portanto, são transformadoras não só do próprio homem, mas também do seu contexto social, impactando, com isso, não apenas o tempo presente, mas também as ações que serão empreendidas no futuro, articulando-as.

Conquanto Bakhtin, de acordo com Faraco (2009), pontue um dualismo entre *mundo da teoria e mundo da vida*, incomunicáveis na medida em que “o mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo mundo da teoria como ele se apresenta

hoje” (Faraco, 2009, p. 18), *teoria* e *prática* apresentam conceitos indissociáveis, uma trazendo impactos e repercutindo diretamente em relação ao universo da outra, influenciando-se e se transformando mutuamente. Essa relação é observada por Pereira (1990, p. 76):

A questão é que toda vez que uma teoria tenta estabelecer-se fora do horizonte da prática, ela vira pura abstração. Assim, se por um lado a teoria mantém uma autonomia relativa com relação à prática, a prática com relação à teoria mantém uma *primazia* inquestionável.

No âmbito da educação, essa correlação mostra-se – talvez mais do que em qualquer outra área da atuação humana – complexa e heterogênea, uma vez que extrapola as teorias pedagógicas para, numa perspectiva política, serem reveladoras do próprio modelo de Estado que se pretende implementar, como observa Charlot (2007, p. 129-130):

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado, na sua relação com a educação, permanece um Estado Educador: pensa a educação em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores. A partir dos anos 50 e, sobretudo, 60, ele se torna Estado Desenvolvimentista: claramente (França, Japão, Coréia do Sul, Brasil, etc.) ou de forma disfarçada (Estados Unidos), ele pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento. Essa política encontra um amplo consenso social, por gerar novos empregos qualificados, que uma escolaridade mais longa permite ocupar e, portanto, por satisfazer as classes médias e despertar esperanças nas classes populares.

A chegada do século XXI e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, por sua vez, trouxeram consigo uma sociedade mais dinâmica, fazendo-se necessária a construção e o aperfeiçoamento de um indivíduo apto a lidar com esse novo contexto, dotado de habilidades que a formação tecnicista de outros tempos não pretendia abarcar, aberto para novos saberes e capaz de enfrentar uma sociedade em constante evolução tecnológica, social e cultural.

A própria ressignificação pela qual as escolas e o fazer pedagógico têm passado nas últimas décadas no Brasil está vinculada à visão de aluno – e, por conseguinte, de cidadão e de país – que se pretende construir. O formato de vestibulares para ingresso no ensino superior, por exemplo, foi substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais voltado à reflexão e a questões interdisciplinares que buscam avaliar não apenas o conhecimento do estudante, mas sua capacidade de articular os conteúdos apreendidos no decorrer de sua formação escolar.

Nessa dinâmica na qual abordagens pedagógicas se sucedem, com suas inevitáveis lacunas e possíveis acertos, foram ressignificadas, igualmente, a profissão de educador e a relação deste com os discentes. Se antes tal vínculo era caracterizado pelo distanciamento e

pela via unilateral na produção do conhecimento, hodiernamente procura-se instigar o protagonismo dos alunos como forma de prepará-los, desde os primeiros anos do ensino fundamental, para o exercício da cidadania. Uma educação que se propõe não somente a preparar os jovens para o mercado de trabalho e para ascender ou se manter financeiramente, mas que objetive a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse percurso, é impossível desvincular as teorias das interferências – muitas vezes negativas – das paixões, desejos e sonhos daqueles que as elaboram. Reitera Pereira (1990, p. 76):

E quando falamos em caráter teleológico da teoria (ou do aspecto teórico da prática), isto é, no fato de o homem poder projetar ou idealizar uma prática antes de acontecer, é aí que a teoria deve servir de instrumento de práxis social. Aqui entra também o aspecto de *utopia*, do projeto humano (individual e social), tanto do ponto de vista do pensamento como da ação.

As utopias naturais à elaboração das teorias – contradizendo o próprio entendimento do termo *utopia* – são mediata ou imediatamente responsáveis por trazer para a materialidade da prática diversas transformações culturais, tecnológicas, sociais e científicas. Cite-se, apenas para ficar em alguns exemplos, a Escola Psicanalítica de Freud, a dialética materialista e o materialismo histórico de Marx (que defendia, inclusive, a criação de uma base científica que pudesse fundamentar a revolução dos trabalhadores) e a Teoria da Relatividade, de Einstein, cada qual com sua contribuição específica para expandir a compreensão do homem sobre o mundo. É na área da educação, entretanto, que as reverberações da aplicação das teorias mais se fazem sentir, visto que impactam a sociedade tanto cultural quanto economicamente, repercutindo ainda diretamente nas esferas da segurança pública e da saúde da população.

Não é possível enveredar em uma discussão acerca de práticas pedagógicas sem relacioná-las às contribuições da teoria da aprendizagem, de Skinner, da teoria do construtivismo, de Bruner, da teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, e da pedagogia da autonomia, de Freire, entre tantos outros arcabouços teóricos que, cada qual a sua maneira, desenvolveram e constituíram novas possibilidades e visões em relação ao ato de ensinar. Muitas dessas teorias, inclusive, acabam por ser diluídas pela prática, sendo frequentemente utilizadas no cotidiano das escolas sem, no entanto, qualquer sistematização.

É dever do educador conhecer e compreender essas teorias para usá-las na efetivação de sua prática pedagógica, o que se mostra essencial para a formação de cidadãos mais esclarecidos e conscientes de seu lugar no mundo. Libâneo (2005) observa a relação

entre o surgimento das teorias modernas da educação e acontecimentos históricos que – cada qual com seu contexto particular – revolucionaram e reinventaram as relações do homem com seu meio.

As teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. Comênio lança em 1657 o lema do “ensinar tudo a todos” e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento. As teorias pedagógicas modernas estão ligadas, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização.

Poucos agentes podem modificar e ressignificar tanto uma teoria quanto o advento de uma nova tecnologia; ela pode ser responsável por tornar instantaneamente obsoleta uma teoria outrora aceita e consagrada na sociedade. A invenção do telescópio, por exemplo, revolucionou de forma radical a percepção que o homem tinha sobre si e sobre o universo, sendo determinante para a constatação de que, ao contrário do que apregoava a teoria geocêntrica da Igreja Católica, a Terra não era o centro do universo.

Da mesma forma, pode-se mencionar como acontecimento marcante para emergir uma nova abordagem pedagógica no século XXI a democratização dos computadores pessoais e o desenvolvimento da internet, bem como a consequente transformação do usuário de consumidor passivo da informação para criador de seu próprio conteúdo, fazendo com que ele precise gerenciar uma incalculável quantidade de informações disponíveis na rede. Nesse sentido, pondera Chaverra (2020):

O homem atual está sacrificando conhecimentos profundos de qualidade em prol de informações cada vez mais reduzidas, o que dá uma imagem incompleta do mundo em que cremos viver. Por isso as numerosas notícias de hoje serão esquecidas amanhã, uma vez que serão substituídas por outras numerosas notícias. Quanto mais informações tem uma sociedade, um acúmulo excessivo, menos memória guardamos, o que diminui sua profundidade histórica, e, por conseguinte, também a capacidade que se tem para conduzi-la com as nossas próprias mãos.

Tal quantidade de informações, potencializada ainda pelo contexto da globalização, acaba por preferir determinados suportes e gêneros textuais para abarcar outros mais condizentes com os recursos tecnológicos e com a atual dinâmica da troca e do compartilhamento de conteúdos, o que faz surgir, por seu turno, uma proliferação de meios audiovisuais capazes de transformar qualquer tipo de informação em potencial conteúdo a ser consumido por milhões de usuários. Prossegue Chaverra (2020), comparando essa conjuntura ao mito da caverna, de Platão:

A versão moderna do antigo mito consiste em que, em vez da caverna, agora existem realidades virtuais com meios audiovisuais, em vez de homens que projetam imagens na parede, agora o fazem em jornais, revistas, anúncios, televisões e telefones, e em vez das escassas sombras ou imagens projetadas, agora tem acesso a elas.

Essa dinâmica, obviamente, trouxe diversas reverberações para a forma como o homem se relaciona com a linguagem e, conseqüentemente, com o texto – incrementando suas possibilidades de uso e ampliando-o como objeto de estudo –, bem como com o espaço comunicativo por meio do qual ele se manifesta.

Em vista disso, surgem alguns questionamentos: como as correntes que investigam o texto sob pontos de vista diversos absorveram a atual relação do homem com o ato de se comunicar? Essas teorias que utilizam o texto como objeto de estudo, dentro do contexto dessa nova conexão do homem com sua realidade, permanecem relevantes ou, como incontáveis outras teorias, perderam validade com o advento das novas tecnologias? As respostas passam invariavelmente pelo entendimento do texto como expressão humana no decorrer da história.

As primeiras evidências que reconhecem no homem a intenção não apenas de se comunicar, mas de registrar essa comunicação visual e graficamente, remontam à arte rupestre, em cujas representações já era possível identificar um conjunto de símbolos que se relacionavam ao cotidiano, aos rituais da época, a valores e a crenças. Aqui, o homem já manifestava seu desejo (ou sua condição natural) de projetar a si mesmo e o seu mundo em um suporte, utilizando-se, para isso, dos limitados recursos e técnicas então disponíveis.

O ato de socializar experiências através de um suporte pode ser identificado, assim, nas primeiras manifestações de uso da linguagem humana, quando o homem entendeu, ainda, a necessidade de se organizar em grupos cada vez maiores para garantir a sua sobrevivência³, o que, por sua vez, fez surgir a necessidade de formas mais complexas tanto de organização social quanto de utilização da própria linguagem. As sociedades, dessa forma, expressaram-se por meio da oralidade, de símbolos ou de desenhos até o surgimento da escrita, que reconfigurou todas as relações que o homem havia projetado oralmente ou graficamente com ele próprio e com o seu meio.

Apesar de não ser possível delimitar com precisão quando o homem elaborou, de fato, a escrita, por ser ela fruto de um processo que perpassa por vários povos e por variados

³Nas sociedades constituídas ao longo da história da humanidade, inclusive nas contemporâneas, apartar alguém do convívio social é a maior sanção ou castigo para uma conduta socialmente reprovável, o que sugere que privar o homem do contato com o outro, e, conseqüentemente, de se comunicar de forma livre, é, de fato, a mais gravosa e severa punição social.

contextos, seu uso sistematizado surgiu apenas por volta de 3500 a.C., época em que os sumérios desenvolveram na Mesopotâmia a escrita cuneiforme, cujos registros se relacionavam a temas cotidianos, econômicos e políticos. Ressalte-se que a escrita, desenvolvida nesta mesma época no Egito, através dos hieróglifos, era dominada somente por uma restrita parcela da sociedade detentora do poder, como os escribas e os sacerdotes⁴. Tamanhos eram o prestígio e a autoridade relacionados a ela, que muitos povos na Antiguidade acreditavam ter a escrita origem divina.

O traço de permanência característico da atividade escrita, em contraponto à imaterialidade da comunicação oral (em uma época na qual não havia tecnologia disponível para registrá-la), foi indubitavelmente um fator de desenvolvimento da política, do comércio e de todas as atividades que envolviam as relações humanas, favorecendo, ainda, o fluxo de informações e o contato e a convergência entre várias línguas para o surgimento de diversas outras, como as línguas latinas.

Paralelamente ao caminho em que a linguagem – e, por consequência, sua maior manifestação, o texto – se desenvolvia, absorvendo novas significações com a evolução das comunicações, o homem, usuário e observador, foi desenvolvendo-a também como objeto de estudo, consagrando-a como expressão da própria vida, e, por isso, sujeita às interferências de suas próprias convicções.

Passando por Dionísio, o Trácio, a quem se atribui a elaboração da primeira Gramática Ocidental, até chegarmos a Saussure e ao desenvolvimento da linguística moderna, quando houve a delimitação da língua como seu objeto de estudo, teorias diversas e muitas vezes antagônicas passaram a coexistir para tentar explicar diferentes modelos de língua (não obstante o modelo que se emula nunca seja, essencialmente, a língua em si). A esse respeito, pontuam Matos e Brito (2010, p. 171):

O estudo de um sistema comum a todos, a língua, se tornou mais produtivo que o estudo da fala permeada de variações ocorridas de falante para falante ou mesmo em um único falante em momentos de intercâmbio linguístico, pela sua generalidade [...]. Ainda em justificativa da escolha do estudo da língua em detrimento do da fala, [Saussure] propõe que a análise desta seria dificultosa pelo problema de fixação advindo da impossibilidade de grafar os atos de fala em todos os seus pormenores.

Em razão disso, foi desenvolvida a ideia de uma dicotomia entre *língua* e *fala* que, ainda nos dias de hoje, parece preterir o ensino da oralidade no contexto pedagógico da

⁴Tal relação entre poder e escrita, inclusive, somente foi atenuada – porém não extenuada – com a democratização da internet e com a popularização das redes sociais. Antes desse contexto, as informações, incluindo aquelas publicadas em jornais impressos, eram predominantemente produzidas por grandes empresas que controlavam os meios de comunicação de massa, abrigando, por isso, os interesses daqueles que as veiculavam.

maioria das escolas brasileiras. Diante dessas circunstâncias, afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15):

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares.

É inconcebível, no percurso teórico que pretendemos traçar para entender a noção de texto até os dias atuais, não recorrermos, ainda, aos estudos linguísticos de Bakhtin, que já observava as distinções fenomenológicas entre as noções de *palavra* e de *enunciado*. A palavra, não necessariamente parte de um ato comunicativo, pode, por isso, ser separada de seu contexto. Considerada de forma isolada, ela não suscita qualquer atitude responsiva do outro: apenas quando é organizada em torno de orações e, posteriormente, de um enunciado, a palavra, de fato, passa a ter a propriedade de simbolizar e projetar as intenções do enunciador, abrindo, portanto, margem à projeção do enunciatário.

Bakhtin (2011) pontua ser exatamente essa alternância de sujeitos do discurso – projetados nas figuras do enunciador e do enunciatário – que converte a oração em um enunciado pleno. Acerca desses elementos linguísticos que estão presentes no texto, mas que com ele não se confundem, esclarece o pensador russo:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta (Bakhtin, 2011, p. 278).

Faraco (2009, p. 25), por seu turno, explica que

a abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas.

Malgrado não seja possível, também, destacar em Bakhtin uma teoria de texto sistematizada, as suas investigações sobre o enunciado⁵ e a sua concepção de linguagem como

⁵Bakhtin (2011, p. 297) assevera que “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. Tal percepção distende os estudos da linguagem para uma perspectiva que abrange as relações entre os sujeitos do discurso e suas intenções comunicativas.

sistema dialógico de signos ajudaram a constituir uma concepção de texto como ato comunicativo desenvolvida e aprofundada, posteriormente, nos campos da linguística e da semiótica.

Ressalte-se que, aqui, estamos diante de duas concepções distintas: Bakhtin trata os enunciados como a “*real unidade da comunicação discursiva*” (2011, p. 274), concretos, únicos e irrepitíveis (relacionando-se a um evento único, jamais poderão ser repetidos, apenas citados, o que corresponde, por si, a um novo evento que, igualmente, passa a ser único); já Fávero e Koch (2012, p. 88), referindo-se à perspectiva defendida por Ewald Lang, afirmam que o texto consiste no “*resultado da integração das significações do enunciado*”.

Para Bakhtin, texto é “todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva”, como destaca Machado (1996, p. 92). Nesse sentido, transcende-se a noção de texto de mera produção linguística para entendê-lo como fenômeno sociocultural, ou seja, vinculado às condições concretas do contexto em que foi produzido. Segue ratificando Machado (1996, p. 90):

Como representação cronotópica, *texto é evento* que se desenrola *entre* discursos e em enunciações precisas. Não podemos nos esquecer de que, para Bakhtin, *tudo o que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz*. Situar o texto no centro da investigação sobre a linguagem, valorizar as formações discursivas como agentes desse tecido complexo, e, com isso, desvendar o funcionamento do mundo verbal e de seus signos - eis a tarefa ambiciosa que Bakhtin anunciava em seus estudos sobre o *texto* e seu papel no vasto campo das ciências humanas, onde se constituiu a linguística, que ele enfrenta, e a metalinguística que ganha voz para fazer do texto o objeto privilegiado da *ciência do discurso*.

Em torno dos estudos bakhtinianos, assim, passaram a orbitar diferentes correntes que procuravam examinar, cada qual com sua peculiaridade, as diferentes nuances em que se desdobram as relações do sujeito, do contexto e do texto. Uma das ramificações desses estudos linguísticos, a Linguística Textual, começou a se desenvolver mais particularmente na Alemanha, por volta da década de 1960, transformando os mecanismos científicos a partir dos quais se investigavam a dinâmica e o uso da língua.

Juntamente com outras correntes linguísticas – como a Análise do Discurso (AD) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) –, a Linguística Textual passa, então, a observar a língua não mais no nível da frase, dentro de uma concepção mais superficial, e, portanto, mais limitada⁶, mas fundamentada em uma perspectiva interacional que envolve, necessariamente, a presença de sujeitos que se comunicam em diferentes contextos e em diferenciados níveis de conhecimento linguístico. Como esclarecem Cavalcante e Brito (2022, p. 17):

⁶Fávero e Koch (2012, p. 26) confirmam que “as tentativas de desenvolver a linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida foram sendo abandonadas, por se mostrarem pouco adequadas”.

Esta é a razão pela qual não desvinculamos a noção de texto da noção de **contexto** e, com isso, estamos dizendo que o texto não é uma simples materialidade física e acabada de segmentos verbais, como muitas vezes se supôs na escola, e alhures. O acontecimento do texto comporta todo o contexto social (e histórico, portanto), necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto.

Desse modo, houve a passagem do que se denominava *teoria da frase* – impessoal e abstrata, pois que não reveladora do homem e de seu contexto – para uma abordagem mais condizente com as novas perspectivas e com os novos horizontes a partir dos quais se ampliava o estudo da linguagem, das comunicações e das relações humanas, a *teoria do texto*, como salientam Fávero e Koch (2012, p. 20): “adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito de 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”. Assim sinaliza Guimarães (2007, p. 38):

Voltando a explorar o sistema de conexão do texto, lembramos que a capacidade para perceber a função do contexto é de fundamental importância na atividade de leitura/escrita. O componente cotextual, ou o cotexto que define as relações e propriedades internas do texto, deve, pois, integrar-se no componente contextual, ou seja, no extralinguístico.

A partir dessa ótica, a Linguística Textual se expande até assumir definitivamente como foco de análise o texto, considerado, aqui, “a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (Koch, 2004, p. 11).

Sobre essa corrente linguística que servirá de esteio para o itinerário a ser percorrido neste trabalho, ponderam Fávero e Koch (2012, p. 15): “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. Dessa forma, evidenciam-se as distinções entre *frase* e *texto*, uma vez que não se pode resumir o conceito deste à simples ideia da soma daquelas, essas diferenças são, pois, de caráter *qualitativo*, e não, como se poderia pensar em uma análise de sua superfície, de ordem *quantitativa* (Koch, 2004).

Em outras palavras, o texto é a unidade fundamental da língua que se utiliza das sentenças para produzir sentidos; ademais, não é por meio das frases que se perfaz o processo comunicativo – entendendo esse processo como uma ação organizada da linguagem para transmitir um pensamento –, mas através dos textos (Fávero; Koch, 2012). As sentenças,

consideradas isoladamente, encerrariam, portanto, uma mera expectativa de comunicação, que apenas se concretiza, retirando-se do campo da neutralidade, quando organizadas qualitativamente em torno de um texto, este sim uma *ocorrência de comunicação* (Marcuschi, 2012), assentando-se, dessa maneira, nos planos da individualidade e da conclusibilidade.

O protagonismo e a autoria, evidenciados na produção do discurso e na resposta ao discurso do outro, ressalte-se, é um aspecto que nos direciona à própria razão de existir da linguagem. Bakhtin e Volochínov (2006), nessa perspectiva, pontua a impossibilidade de determinar nossa posição sem relacioná-la com outras, ou seja, devemos considerar no processo comunicativo toda uma dinâmica social que insere um discurso prontamente em uma cadeia de posicionamentos diversos que vão conferir a ele valores igualmente diversos. Assim como, na História, civilizações se desenvolveram e evoluíram culturalmente graças ao fluxo intenso de informações e ao convívio com diferentes identidades em seus territórios, a competência discursiva, da mesma forma, é beneficiada quando um discurso, consubstanciado em um texto, é posicionado dentro de uma teia de relações que envolvem incontáveis outros discursos.

Essa teia de relações complexas e heterogêneas envolvidas no ato de se comunicar é observada, novamente, pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin; Volochínov, 2006), ao asseverar que, uma vez produzido o discurso, este não mais pertence com exclusividade àquele que o produziu, visto que passa a fazer parte – pode-se afirmar, no contexto tecnológico, instantaneamente – de uma teia de relações da qual fazem parte os diversos atores sociais envolvidos na comunicação. Assim como o locutor tem seus “direitos imprescritíveis” sobre a sua palavra, o ouvinte, bem como todos aqueles envolvidos no discurso, tem seus próprios direitos. O discurso, uma vez produzido, é na era da tecnologia imediatamente atravessado por incontáveis outros discursos (no contexto tecnológico, aliás, essa cadeia dialógica é tanto infinita quanto imprevisível).

É exatamente a correlação e a simbiose desses direitos que dão vida ao processo comunicativo: também fazem parte da fisiologia desse processo dinâmico e contínuo o mal-entendido e o não entendido, o contexto e a falta dele, a colaboração e o antagonismo, a criatividade e a alteridade, compreendida no fato de que se comunicar pressupõe sempre a relação com outros sujeitos. Em outras palavras, a intenção da linguagem, seja produzindo ou consumindo um discurso, é sempre se revelar para alguém, numa constante expectativa de retorno e de integração com o próximo (com todas as irregularidades e distorções decorrentes desse processo), daí o seu caráter eminentemente social e dialógico, a ponto de o criador do discurso não ter, de fato, domínio sobre o que foi por ele produzido.

Sobre essa cadeia dialógica que dá concretude ao texto, pondera Guimarães (2007, p. 43): “cada texto só pode ser escrito e compreendido a partir de um feixe de reenvios. Nenhum texto pode subsistir isoladamente – tal como, afinal, tudo o que existe –, ele é, antes, sempre tomado numa totalidade de reenvios ou numa conexão de significados”.

A compreensão de um texto em um contexto discursivo, dessa forma, é uma tarefa compartilhada, sob perspectivas distintas, entre autor e interlocutor, falante e ouvinte; este usando o seu conhecimento de mundo para interagir com o conteúdo e com os recursos nele empregados; aquele, para construí-los e relacioná-los da forma mais atrativa e eficiente possível, por meio, por exemplo, de recursos como a argumentação. Complementa Guimarães (2007, p. 38): “daí decorre ainda a noção de que um texto escrito não se destina a ser lido passivamente; pressupõe, antes, efetivo processamento cognitivo por parte do leitor”. Continuando o raciocínio, prossegue a autora: “por isso, cada nova leitura pode gerar uma nova interpretação. Aí, o gesto da repetição se metamorfoseia em inovação” (Guimarães, 2007, p. 39).

Mais do que um mero amontoado de frases e palavras, portanto, o texto apresenta-se como uma complexa macroestrutura dotada de sentido e, por isso, capaz de transcender os aspectos puramente gramaticais usados na sua estrutura visível para revelar camadas mais profundas, nas quais se manifestam, reiteradamente, imagens, ideias, pensamentos, convicções e o lugar social não somente do sujeito que o elaborou, mas também daqueles que com ele mantiveram algum tipo de contato, seja lendo-o ou ouvindo-o, conforme examina Coelho (2023, p. 111):

É por meio dos textos que os sujeitos objetivam e subjetivam as representações, produzem, preservam e transmitem seus conhecimentos, conseguem perceber o real e o implícito e nos provam que sociocognitivamente existem. “O mundo não para”. Talvez possamos associar essa frase ao fato de precisarmos, a todo instante, de novas e variadas denominações para as representações do conhecimento, seja ele qual for. É a prova de que, no mundo, os textos, assim como os sujeitos, estão em permanente evolução.

Essas considerações permitem vislumbrar, inclusive, a existência de uma habilidade específica no que tange à elaboração e à intelecção de um texto, habilidade essa que se distingue, por exemplo, da própria competência linguística, o que, por seu turno, direciona o estudo do texto a um campo característico e próprio que, por mais interdisciplinar que seja sua natureza, o diferencia dentre outros objetos de estudo que envolvem a projeção de um discurso.

É o que ratificam Fávero e Koch (2012, p. 19): “sendo o texto muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito”. Ainda sobre essa concepção, discorre Maingueneau (2001, p. 45): “a competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado: a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial”. Logo, se a compreensão textual depende do uso coordenado de diversos mecanismos gramaticais e linguísticos por parte do autor, mais ainda se subordina ao conhecimento de mundo e ao repertório sociocultural do leitor para desvendar suas outras múltiplas camadas.

Por trás do texto, ademais, são idealizados projetos de dizer, a fim de gerar, se não uma adesão que se materialize em uma ação imediata do interlocutor, pelo menos uma convergência de pensamentos que podem, no mínimo, gerar essa expectativa. O autor, assim, não deseja uma reação passiva à produção de seu discurso, mas um retorno (nas redes sociais, inclusive, esse desejo de retorno passou a ser imediato).

Da mesma forma, não é comum à essência do processo comunicativo, salvo casos específicos (como, por exemplo, em textos produzidos nas redes sociais com o objetivo de gerar visualizações ou “engajamento”), a produção de um texto que vise à discordância do interlocutor – apesar da natureza da elaboração de qualquer texto já trazer consigo, intrinsecamente, elementos que podem refutá-lo –, por isso, pode-se considerá-lo, também, a projeção do *eu* no mundo social e de sua contínua necessidade de ter seu discurso validado pelo outro.

Assim, é da substância da elaboração do texto reduzir (é inconcebível, pois, eliminar), consciente ou inconscientemente, as possibilidades de “ruídos” em sua compreensão: o texto bem elaborado é, nesse viés, aquele entendido – naturalmente – pela maior quantidade de interlocutores. Para esse projeto em que se busca a compreensão e também a aderência do outro concorrem, por exemplo, elementos da gramática, da oratória e da linguagem corporal, entre tantos outros utilizados com o objetivo de gerar cognição – e, por que não, empatia – pelo discurso produzido. Demonstrem Fávero e Koch (2012, p. 103):

As intenções comunicativas do emissor e do receptor são, na maioria das vezes, coincidentes. A intenção unificadora do autor leva-o a decidir quais as frases que se podem combinar de modo adequado em um texto: embora, por vezes, as frases singulares não estejam suficientemente bem relacionadas ou pareçam até contradizer-se, uma só frase final da cadeia pode deixar claro o tema do conjunto. É neste ponto que entram as intenções do receptor, já que este espera que as frases que

lhes são oferecidas em um texto estejam conectadas de algum modo. Cabe ao autor apresentar-lhes o conjunto do texto de modo a satisfazer tal expectativa.

Ao contrário do que ocorreu com os estudos da língua como ciência em suas incipientes manifestações, a Linguística Textual passou a explorar, além disso, as possibilidades do texto em suas dimensões tanto oral quanto escrita, verbal e não verbal, uma vez que são justamente nesses ambientes comunicativos que a língua se manifesta e, por conseguinte, materializa-se como objeto de estudo. Nesse sentido, discorrem Rocha e Silva (2017, p. 28):

São vários os aspectos multiculturais que configuram um texto, pois o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo de forma escrita ou falada. As questões sociais, cognitivas e interacionais fazem com que os estudos da LT transformem o texto em um canal estruturado da seguinte forma: processo/ ação/ interação. Isso faz com que a LT represente um marco nas novas vertentes da linguística moderna.

O texto, sob o viés da Linguística Textual, nesse passo, desenvolve-se além dos limites do próprio texto, além das intenções de seu autor – já que também é ele objeto de interpretações –, extrapolando suas fronteiras, anteriormente, para as circunstâncias da sua elaboração e, posteriormente, para a projeção dos seus sentidos. A esse respeito, pontua Marcuschi (2012, p. 30):

O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa.

Por isso, dentro de uma perspectiva linguística, pode-se afirmar que o texto se mostra hierarquicamente superior à palavra, uma vez que, se uma palavra pode ter a propriedade de modificar o sentido do texto, mais o texto pode ser empregado para ressignificar e manipular o sentido de uma palavra. A projeção de sentidos se apresenta, assim, como um fator inerente à produção de qualquer texto, mesmo aqueles de natureza supostamente objetiva, elaborados com a intenção (por mais que, na prática, esse intento não seja possível) de delimitar as suas possibilidades de interpretação.

Na seara jurídica, por exemplo, essa projeção de sentidos é a razão de existir do próprio Direito. Uma interpretação objetiva e literal da lei, baseada exclusivamente nas suas palavras e nos seus elementos gramaticais e linguísticos, desconsideraria as circunstâncias políticas e sociais – ou seja, os elementos extralinguísticos – que envolveram e legitimaram a

sua criação. Nesse sentido, a “intenção do legislador” é reiteradamente confrontada – completada, reconfigurada ou mesmo desconfigurada – com as inúmeras possibilidades que envolvem a interpretação do texto legal, seja através do trabalho de um advogado a favor de seu cliente ou por parte daqueles que, na prática, aplicam a lei: o juiz (ele mesmo um intérprete autêntico). Assim ressalta Grau (2014, p. 26):

Em suma, a interpretação do direito não é atividade de *conhecimento*, mas *constitutiva*; portanto *decisional*, embora *não discricionária*. Dizendo-o de outro modo: a interpretação do direito envolve não apenas a declaração do sentido veiculado pelo texto normativo, mas a constituição da norma a partir do texto e da realidade.

Com base nesse pressuposto, é correto afirmar que a interpretação da lei envolve, concomitantemente, a interpretação de uma série de fatores de ordem linguística e extralinguística, ou seja, o texto normativo é apenas uma fração da norma (Grau, 2014), esta muito mais ampla e abrangente⁷.

Na seara política, igualmente, o alcance social do texto é objeto de uma complexa teia de relações e de significações que envolvem, inclusive, fatores linguísticos caros à Linguística Textual, como o semântico, o lexical e o pragmático. Observa Lord (2018, p. 287) que:

O discurso político, mais do que qualquer outro discurso, tem sua verdade sempre ameaçada por outros discursos que buscam impor suas verdades. E essa é uma característica, porque o discurso político é aquele destinado à sociedade mais ampla, o que exige por um lado grande esforço para consolidar seus significados, e grande esforço para combater outros significados que se apresentem. Isto porque um discurso tem como característica excluir outros, oferecendo uma verdade que necessita silenciar ou desconstruir as outras verdades de outros discursos.

Enveredar pelas nuances que envolvem a produção desses discursos e a análise de textos descortina, ainda, preconceitos e equívocos que se confundem e se misturam à estruturação do texto, às suas intenções e à própria figura do autor/orador, como fica demonstrado no artigo publicado no jornal Folha de S. Paulo:

O falar errado de Lula não constitui um dado isolado e sem consequências. Sua "palavra tosca" arrasta consigo o "pensamento banal", que, por sua vez, responde pelo "ato irrelevante". As aberrações linguísticas condicionam a banalidade do pensamento e a irrelevância dos atos de um governo sem forma nem figura de governo. Se tudo se limitasse aos erros gramaticais de Lula, seria fácil absolvê-lo.

⁷Um exemplo de como o sentido da norma não se encerra no texto da lei pode ser encontrado no art. 235 do Código Penal Brasileiro (Brasil, 1940): “Contrair alguém, sendo casado, novo casamento: Pena – reclusão, de dois a seis anos [...]”. Esse dispositivo prevê, portanto, o crime de bigamia; contudo, através de uma interpretação extensiva do texto legal, também é possível utilizá-lo para fazer referência à poligamia, termo o qual o Código Penal Brasileiro ainda não faz menção expressa.

Mas o que denunciam aqueles erros não se resume à quebra das regras acadêmicas da linguagem, e sim algo muito mais grave - o simplismo das idéias, inadequado à complexidade dos problemas de governo, e a ineficácia da conduta, limitada a medidas irrelevantes, isto é, paliativas (Kujawski, 2005).

A ressonância dos estudos textuais na esfera da comunicação humana, sob essa perspectiva, desvela uma série de elementos extratextuais que amplificam e torna ainda mais complexa a tarefa de estabelecer os limites do texto e as suas exatas dimensões (por mais que uma análise textual tenha que, contraditoriamente, organizar-se por meio de uma delimitação⁸). O estudo do texto, assim, ganha contornos interdisciplinares que resvalam para diversas outras ciências humanas e sociais, dentro e fora do âmbito dos estudos linguísticos.

De acordo com Koch (2007), a contribuição da Linguística Textual também abarca, obviamente, as metodologias de estudo do texto nas escolas, oferecendo ao docente subsídios imprescindíveis para que os alunos possam construir e dominar um repertório de recursos linguísticos úteis à produção de um texto. Prossegue a autora:

a ela [LT] cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. Isto significa, inclusive, uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesma, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe à disposição, nos textos que lemos ou produzimos, constitui um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido (Koch, 2007, p. 47-48).

A esse percurso repleto de bifurcações em que se transita ao proceder-se à anatomização dos fatores que levam à produção e à recepção de um texto, portanto, somam-se e se misturam, necessariamente, a análise de ações linguísticas, o estudo de elementos gramaticais, o entendimento do texto como lugar de interação, o contexto sociocognitivo e sociocultural dos participantes dessa mesma interação, a investigação das circunstâncias que esteiam todo o processo criativo do uso da língua, as condições sociais que envolvem a elaboração de um texto e, por fim, o uso de estratégias argumentativas com o propósito de convencer o interlocutor acerca de um projeto de dizer (tema esse que será objeto de um capítulo mais à frente).

Tais elementos endógenos e exógenos ao texto se confundem com a própria Linguística Textual, que, por meio deles, busca fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da compreensão e da capacidade de expressão dos sujeitos do discurso em situações reais de

⁸Fávero e Koch (2012, p. 25) esclarecem: “de maneira geral, contudo, a linguística textual trabalha com textos delimitados, cujo início e cujo final são determinados de um modo mais ou menos explícito. As demarcações mais evidentes são decorrentes de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem um texto”.

comunicação, sejam elas orais ou escritas. Essas diferentes dimensões são observadas por Cavalcante e Brito (2022, p. 15):

O tratamento analítico de um texto, para a linguística textual, pressupõe a integração de um conjunto de aspectos que respondem por sua coerência em contexto. Esses aspectos estão presentes em diferentes dimensões e dependem de condições discursivas postas em funcionamento por meio de um contrato social presumido e de um circuito comunicativo, no qual os participantes da comunicação assumem papéis sociais. Além disso, relacionam-se motivações argumentativas definidoras dos efeitos possíveis que um locutor pretende gerar em seus interlocutores diretos e, por vezes, em participantes indiretos. Tais estratégias argumentativas supõem uma negociação entre os participantes da interação sobre como decidem construir sentidos e expressá-los por diferentes sistemas semióticos, de acordo com as condições com que se deparam em cada interação.

Nesse sentido, importante também destacar as palavras de Koch (2014, p. 30), para quem:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Essa perspectiva coloca em primeiro plano, aliás, um elemento impreterível para se tentar entender os múltiplos papéis sociais⁹ envolvidos na essência do processo comunicativo: a interação. Sobre esse aspecto, pontuam Cavalcante e Brito (2022, p. 75):

A **interação** vai muito além do que está expresso no contexto: ela envolve um processo amplo de construção de sentidos, que abrange o conteúdo apresentado no gênero ou no conjunto de gêneros, mas também os papéis sociais exercidos pelos interlocutores, os objetivos comunicativos pretendidos, a mobilização de conhecimentos prévios, entre outros aspectos.

Ainda sobre o aspecto da interação, sem o qual se perderia a substância que fundamenta os estudos do texto sob a perspectiva da Linguística Textual, reiteram Custódio Filho e Hissa (2018):

A compreensão e a transformação dos processos, pelos indivíduos, permite concluir que, se a interação pressupõe ação dos sujeitos (e não apenas submissão), então, a percepção dos objetos e dos eventos do mundo se efetiva mediante reelaborações, dependentes dos interactantes e do contexto em que se encontram.

O texto, em cujo interior podem ser identificados, dessa forma, tanto propósitos interacionais quanto funcionais, é um processo do qual fazem parte contextos dinâmicos

⁹Importante lembrar, nesse ponto, que “a produção e a compreensão de textos dependem dos papéis assumidos pelos sujeitos, sendo que tais papéis são flutuantes, dependentes de cada interação” (Custódio Filho; Hissa, 2018).

reiteradamente remodelados e reconfigurados, muitas vezes, no decorrer dessas próprias interações. Nesse contínuo processo, ressalte-se, estão implícitos – alternando-se ou complementando-se – diversos outros processos, tais como intertextualização, retextualização, contextualização e descontextualização, cada qual delimitado ou extrapolado, conforme a conveniência, pelas intenções discursivas daqueles envolvidos na atividade comunicativa.

Da mesma forma, as intenções consubstanciadas em um texto são marcadas não pelo que está explícito, mas pelos elementos implícitos que nele (não) podem ser encontrados. Nesse sentido, ratificam Koch e Cunha-Lima (2005, p. 296):

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse enriquecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder.

Ademais, certos aspectos de nossa realidade social apenas são concebidos através da sua representação, conquistando, uma vez representados, validade e relevância social (Koch, 2003). Nesse passo, os textos não apenas dão visibilidade ao conhecimento, mas o situam dentro de uma cadeia de sentidos para o qual convergem diversos outros caminhos. O texto, dessa forma, reifica a cultura e a cidadania, conferindo a elas materialidade e, conseqüentemente, uma dimensão coletiva; por sua vez, os gêneros textuais são os artefatos semióticos e simbólicos utilizados pelos usuários para compreender e se fazer compreender nessa trama intersubjetiva de relações.

Os estudos que se debruçam sobre o texto e suas significações devem, por isso, examinar conjuntamente cada um desses fatores que orbitam a produção e a interpretação textual, pois que a todo tempo eles interagem e geram, a partir desse diálogo, outras formas de representação que necessitam, tão logo ganham contornos mais ou menos definidos, de novas abordagens. É o que observam, mais uma vez, Custódio Filho e Hissa (2018): “com essa perspectiva, a LT contribui para a solidificação de uma proposta, de alcance multidisciplinar, que advoga em favor da intrínseca relação entre pensamento, linguagem, cultura, situação de comunicação e discurso”.

Nesse sentido, uma análise textual que refute a importância dos gêneros multimodais e/ou multissemióticos, como o *podcast*, no desenvolvimento da competência discursiva ou que desabone, da mesma forma, a pertinência do hipertexto na cadeia de relações que perfazem a leitura de um texto, projetando-o para outros textos, será preterida em

favor de modelos que o considerem como produto multifacetado resultante da interseção imprevisível de diversos mecanismos linguísticos e extralinguísticos, tendo como pano de fundo a tecnologia, pela qual hoje passam, necessariamente, os vínculos afetivos e profissionais que ligam o homem à sociedade.

Os textos na atualidade, dessa forma, devem ser pensados em relação à dinamicidade, ao movimento e à fluidez a partir da qual se constituem as relações humanas contemporâneas, voltadas em grande parte aos contextos digitais, por isso mais maleáveis e voláteis, tais como a sociedade líquida preconizada por Bauman (2001). Importante salientar que essa plasticidade e essa liquidez do texto (e, conseqüentemente, da linguagem) não estão sujeitas apenas às relações humanas no tempo presente, mas também projetam essas relações para o futuro – por meio da sua continuidade – e desvendam aspectos do passado, através da análise de sua historicidade, como salientam Zavam, Dolz e Gomes (2022):

a ação pela linguagem tem sempre antecedentes, e isso permite formular propósitos educativos voltados para: i) a aproximação com documentos escritos, fonográficos e imagéticos em diferentes recortes temporais; ii) a conexão entre a história global da humanidade, nacional, regional e local (considerando as peculiaridades de cada região para explicar as variações e mudanças linguísticas, por exemplo); iii) a construção de uma memória social, que contribui para o desenvolvimento da sociabilidade; iv) e a formação cidadã, incluindo reflexões acerca de temas pertinentes à complexidade da sociedade no passado e na atualidade.

Essa perspectiva linguística e textual contemporânea que envolve escrita, oralidade, imagens e sons – ou seja, a convergência de uma cadeia de sentidos e semioses em busca da significação do texto – é absorvida hoje pelos gêneros multimodais, arquétipos da evolução pela qual passou (e está passando) a atividade comunicativa nos últimos anos. Esse é o tema que será a seguir objeto de discussão.

2.2 A Linguística Textual no contexto dos gêneros multimodais

Se a faculdade de se comunicar parece ter sido dada naturalmente ao homem, através do seu corpo e da sua voz, partes indissociáveis dele próprio, ele precisou, no decorrer de um longo processo que se confunde com a sua evolução, buscar e otimizar outros mecanismos para que, a essa comunicabilidade natural, juntassem-se outras formas artificiais com o intuito de potencializar sua interação com os demais indivíduos.

Em outros termos, se a comunicação é algo inerente à condição humana, o homem, naturalmente inconformado com suas limitações, precisou agir para criar ferramentas

que incrementassem essa possibilidade, modificando-se e estabelecendo as bases para que outras gerações também se modificassem, em um movimento contínuo e ininterrupto que chega até os dias de hoje. Pontua Saviani (2007, p. 154):

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

Assim, o homem é, antes de tudo, um agente criativo e inovador do seu espaço, do seu tempo e, por conseguinte, do seu mundo, obstinado em mudá-lo de acordo com as necessidades que se impõem no convívio com o seu lugar e com o outro. Prossegue Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Esse processo de “formação do homem”, bem como a tomada de consciência do seu lugar no mundo, passa necessariamente pela criação da língua e dos recursos linguísticos para expressar seus desejos, suas emoções e suas expectativas, entre tantos outros fatores que, juntos, formam a complexa e singular experiência humana¹⁰.

A interação verbal, como observado no tópico anterior, é o elemento que fundamenta e justifica esse processo de construção e de acumulação de conhecimento, bem como a aquisição de novas competências, sendo ela a própria razão de existir da língua. É ela que impõe ao processo comunicativo um constante e sucessivo movimento pendular, não obstante coexistam nessa sucessão de idas e vindas diversas modulações que conferem a esse movimento não um caráter mecanicista, mas uma extrema dinamicidade. Nesse sentido, discorrem Bakhtin e Volochínov (2006, p. 125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

¹⁰ Embora as formas que o homem desenvolva para concretizar tal intento, como o texto, não sejam propriamente uma refração ou reflexo, mas uma (re)construção do mundo (Marcuschi, 2008).

Nesse contexto, as palavras (com todas as identidades nelas envolvidas), como matéria-prima dessas relações verbais – e como mediadoras das relações sociais –, assumem um preeminente papel na interação entre os indivíduos, como pontuam, novamente, os pensadores russos:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (Bakhtin e Volochínov, 2006, p. 40).

Bakhtin (2011), ainda, considera que, para existir essa interação verbal, são fundamentais, além das palavras e das formas da língua materna (a exemplo da gramática), as formas do discurso – ou gêneros –, relativamente estáveis, flexíveis, combináveis e, por isso, condizentes com as transformações sociais que rodeiam a língua.

Esse pensamento traz uma abordagem que amplifica o próprio entendimento de *língua*, uma vez que a enxerga além de seus elementos puramente linguísticos para adentrar nas próprias práticas sociais internalizadas pelos indivíduos durante suas experiências cotidianas. Aponta, mais uma vez, o autor russo:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional [...] (Bakhtin, 2011, p. 283).

O discurso, dessa forma, reflete cada aspecto da transformação da sociedade, pois que veicula e valida no domínio coletivo seus conhecimentos e preconceitos, suas linhas e entrelinhas, sendo, ao mesmo tempo, continuamente modulado por essas transformações. O discurso representa, assim, o plano em que as relações simbólicas são tomadas como instituintes do sujeito e das realidades que o situam (Soares, 2008). O seu uso capacita e modula o homem para o convívio em sociedade, permitindo a ele, e conseqüentemente à sociedade em que está inserido, desenvolvimento social, político, científico e cultural.

Para se projetar socialmente, o discurso necessita, contudo, de uma organização e, mais do que isso, de modelos mais ou menos acabados e delineados, colocados à disposição para serem usados – ou mesmo adaptados – pelos indivíduos de acordo com a diversidade de situações comunicativas do cotidiano (porquanto tais modelos não sejam inabaláveis ou inalteráveis, como não o são, aliás, as próprias condições que levaram à sua criação). Pondera Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso 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 um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Os gêneros discursivos são, portanto, a materialização das diversas modalidades comunicativas criadas e aperfeiçoadas pelo homem para socializar um discurso, seja em diálogos mais simples, no campo da oralidade (ao que Bakhtin denomina *gêneros primários*), ou a partir de situações mais complexas, como a produção de um romance ou de um texto científico (chamados por ele de *gêneros secundários*). Alves Filho, Santos e Ramos (2017, p. 175) definem dessa forma os gêneros:

Gêneros, de forma bastante resumida, são todas as regularidades que ocorrem nas mais diferenciadas atividades de comunicação, tanto orais quanto escritas. São as recorrências de temas, estilos e de composição que vemos nas cartas, nos e-mails, nas exposições em sala de aula, nos seminários, nas conversas espontâneas, nos romances, nos contos, entre tantas outras possibilidades. Podemos notar que a menção a qualquer um destes nomes de gêneros já nos antecipa informações de como serão os textos, antes mesmo do contato com eles.

Por sua vez, as formas relativamente estáveis (ou regularidades) identificadas nesses gêneros do discurso são imprescindíveis à medida que seria impraticável a essa atividade comunicativa inventar-se, reiteradamente, a cada nova situação de interação, como assevera Bakhtin (2011, p. 283): “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.”

Amossy (2020, p. 245), a respeito do tema, afirma que os gêneros de discurso “permitem socializar a fala individual, colando-a em modelos endossados e repertoriados que

determinam um horizonte de expectativa”. Usando outras palavras, mas reiterando a noção da relativa padronização de suas formas, reforça Paveau (2021, p. 324):

[...] diremos que um gênero de discurso é uma forma textual derivada de um conjunto de normas coletivas pré- e extra-discursivas, que permitem uma mediação que fornece aos sujeitos produtor e receptor instruções para a elaboração e a interpretação dos discursos: designação (o gênero de discurso tem um nome: a carta, o debate, o comunicado), composição (o gênero de discurso segue certo número de regras de composição que mobilizam elementos obrigatórios, como local e data, expressões de tratamento ou a assinatura, no caso da carta), desenvolvimento sintagmático (um gênero de discurso corresponde a um programa de encadeamento de sequências) e seleções paradigmáticas (um gênero de discurso propõe variantes unidas pelos mesmos quadros: cartas de amor, de ameaça, de demissão, etc.).

Determinada a essencialidade dos gêneros para a comunicação do ser humano e para o estabelecimento de suas relações sociais, mostra-se imperioso verificar de que forma o seu estudo sistematizado poderia aprimorar as competências discursivas e as habilidades sociais dos indivíduos, considerando-se, nesse processo, os fatores linguísticos (ensino da gramática, da oratória e da argumentação) e extralinguísticos (desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, percepção da coletividade e reconhecimento de identidades) inerentes ao uso dos gêneros.

Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017) apontam, inclusive, que o próprio conceito de *competência*, dentro das particularidades que envolvem o estudo da linguagem, reveste-se de outra perspectiva, sugerindo a existência de diversos níveis em que ela pode se realizar: a *competência situacional* (que considera a identidade dos parceiros, a finalidade do ato e os contratos de comunicação); a *competência discursiva* (que diz respeito à capacidade dos sujeitos de reconhecer e manipular as estratégias envolvidas no ato comunicativo); a *competência semântica* (considerados, aqui, os imaginários sociodiscursivos nos quais se estruturam as representações sociais); e, por fim, a *competência semiolinguística* (que corresponde à estrutura do texto e aos seus aspectos gramaticais e lexicais).

Se o ser humano se comunica e, conseqüentemente, desenvolve-se por meio dos gêneros discursivos, portanto, é natural proceder à sua didatização e à sua sistematização a fim de trazê-los para o local onde, naturalmente, adquirem-se as primeiras percepções da língua como produto social: a escola. Esse processo de incursão dos gêneros no contexto escolar, aliás, já parece consolidado na realidade de nosso País, como reconhece Wachowicz (2012, p. 25):

Nas orientações curriculares dos últimos 15 anos, pelo menos, as propostas de trabalho com o texto convergem para um conceito central: o gênero. A partir do que se esboçou anteriormente – que texto é discurso, que as esferas de atividade social

humana têm suas opções de comunicação, que esses processos são adquiridos naturalmente e que a escola tem o papel de desvendar ao aluno as experiências complexas de letramento –, o elemento-chave para o trabalho com o texto em sala de aula passa a ser o gênero.

Nesse sentido, se a escola deve servir de laboratório para que o aluno entre em contato e aprimore as práticas sociais e linguísticas demandadas – paralelamente e *a posteriori* – pelo convívio coletivo, deve, então, servir-se desses mesmos textos de circulação social, consubstanciados por meio dos gêneros, para promover tais práticas.

Sob essa perspectiva, não é possível vislumbrar uma aula de português, inobstante o seu conteúdo e os seus objetivos, desconsiderando a circulação dos textos na forma de gêneros discursivos. Se o professor discorre sobre a função referencial da linguagem, por exemplo, logo tratará do gênero notícia, assim como a função conativa – ou apelativa – confunde-se com os próprios elementos textuais do anúncio publicitário. Sem mencionar que o estudo dos elementos de coesão e coerência textuais, hoje, é potencializado quando considerados os seus usos nos chamados gêneros digitais.

Além disso, trazer esses gêneros do discurso – ou gêneros textuais¹¹ – para a sala de aula é determinante para que os alunos, sobrepujando os exercícios de metalinguagem que em pouco enriquecem a experiência com a língua, reflitam acerca de questões do seu dia a dia através da compreensão do momento de fala e do contexto em que se fala, procurando-se, com isso, estimular, além da exposição de suas opiniões, o adequado entendimento de como opera e se manifesta a linguagem como organismo vivo e indissociável de seu contexto social.

Observa Schneuwly (2011a, p. 116): “[...] o gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é o instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo”. Sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, discorrem Schneuwly e Dolz (2011a, p. 144):

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral.

¹¹ Marcuschi (2008, p. 154) enxerga tais expressões como equivalentes: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente”. Apesar de haver autores que trabalhem diferenças conceituais entre os dois termos, a exemplo de Rojo (2005), para os propósitos deste trabalho elas serão usadas no mesmo sentido.

É partindo dessa visão que os professores de língua portuguesa, como agentes instigadores do desenvolvimento das diversas competências relacionadas ao uso da língua (e não apenas da *competência semiolinguística*), precisam empregar esses gêneros discursivos em suas práticas pedagógicas, utilizando-os como ponto de partida para demonstrar, por exemplo, quais fatores e circunstâncias levaram à sua escolha, uma vez que é justamente o reconhecimento desses fatores que vinculam as intenções comunicativas às funcionalidades de determinado gênero.

O estudo das características de um gênero, todavia, mostra-se acessório se considerado dentro de um contexto comunicativo que envolve diversas outras habilidades, entre as quais o próprio *agir discursivo*, que, por sua vez, compreende uma série de questionamentos que devem ser incentivados pelo professor. Afirmam Cavalcante *et al.* (2017, p. 103):

A produção de textos pode ser encarada como atividade de proposição de representações da realidade, as quais dependem das intenções do produtor. Isso implica que o produtor-estudante deve ser estimulado a considerar o “conflito” entre as escolhas (como dizer de forma mais competente aquilo que contribui para a representação pretendida?) e as restrições (como dizer de forma competente considerando as limitações impostas pelo entorno sociocultural e discursivo?). A tarefa de produção é, portanto, muito mais desafiadora do que apenas estudar, de forma mecânica, as características de um gênero do discurso para produzir modelos semelhantes aos que o livro didático apresenta.

Em outras palavras, deve-se, no decorrer das aulas que envolvam a produção ou a análise de textos, estimular nos discentes questionamentos que compreendam desde o fato gerador e os fatores sociais e históricos que levaram à sua produção até as propriedades específicas para que determinado gênero, no universo de tantos outros, seja escolhido para manifestar um ponto de vista. Ponderam Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017, p. 50):

Para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos, talvez seja preciso abandonar certa noção tradicional do que se entendeu por texto: a de que ele é o produto, resultado de uma sequenciação de frases, que sai da cabeça de um autor, a que deve aderir a sensibilidade do leitor. Em vez da prática comum de se captar primeiro o significado, *o que*, finalidade maior de certas correntes do ensino escolar, deve-se partir para o enfoque do *modo* como o texto foi produzido, ou seja, deslocar-se do significado/conteúdo original para os efeitos de sentido a partir do exame das operações linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se buscar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado *modo* trará consequências importantes para o desvendamento de sentido como um todo.

Dessa forma, mais importante do que o domínio dos elementos linguísticos peculiares a cada gênero, mostra-se fundamental reconhecer os mecanismos de elaboração e

organização do discurso por ele envolvido, associando-o, ainda, ao debate de temas sociais relevantes, à manifestação de opiniões e, por fim, à solução de problemas. Travaglia (2013, p. 4), convergindo para esse viés, observa que “o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza”.

Schneuwly e Dolz (2011a), inclusive, propõem uma organização (ou agrupamento) desses gêneros a partir de semelhanças entre as suas situações de produção, tratando-os como “[...] autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” (Schneuwly e Dolz, 2011b, p. 66). Reforçando a função social inerente aos gêneros discursivos, Travaglia (2017, p. 73), novamente, aponta:

Eles se caracterizam principalmente por exercerem uma função social específica de natureza comunicativa, atendendo a uma necessidade de uma comunidade comunicativa ou esfera de ação social. Portanto, os gêneros são o instrumento de comunicação por excelência, de ação social, estabelecidos ao longo da história para uso em áreas ou esferas de ação social diversas como a religiosa, a jornalística, a da indústria e comércio, a do entretenimento, a militar, a jurídica, a educacional etc.

Presentes na gênese de toda e qualquer interação verbal, os gêneros do discurso sempre fizeram parte desse contexto dinâmico no qual novas formas de se expressar surgem, evoluem e transformam em anacrônicas aquelas usadas pouco tempo antes. É a essência do processo comunicativo, uma vez que está ligado intrinsecamente ao surgimento de recursos mais práticos e eficientes que impactam a forma de relacionamento do homem com a linguagem – foi assim com o telégrafo, com a máquina de escrever, com o telegrama e, mais recentemente, com gêneros como a carta pessoal, que a cada dia tem seu espaço de produção e circulação reduzido. Observa Wachowicz (2012, p. 27):

Como Schneuwly aponta, se o gênero se transforma, transformam-se igualmente as maneiras de os interlocutores se comportarem. Se há uns 30 anos, uma matéria de jornal era sensivelmente mais densa e recheada de subjetividade, hoje ela é bem mais rápida e recheada de citações. Isso acarreta inúmeras questões discursivas: a voz do jornalista se omite, mas as escolhas das citações a salvam. O leitor, por seu turno, lê mais rapidamente, mas não pode deixar de inferir esses implícitos.

Assim, com a dinamicidade que passou a caracterizar a produção e a circulação de informações, sentiu-se também a necessidade de incorporar às palavras novos elementos que, juntos, desenvolveram no interior do texto uma cadeia de semioses completamente diferenciada. Como consequência, novos gêneros passaram a fazer parte das interações materializadas a partir da crescente utilização dos ambientes digitais como canais de comunicação. Atesta Marcuschi (2005, p. 19-20):

Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas.

Ressalte-se que, para Marcuschi (2005, p. 20), “esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes”, sendo, dessa forma, uma transmutação de gêneros anteriormente consolidados no processo comunicativo. Prossegue, novamente, o linguista gaúcho:

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudaram a criar, vão por sua vez propiciando e abrigo gêneros novos bastante característicos (Marcuschi, 2005, p. 20).

Com o desenvolvimento da internet, portanto, passou a ser necessário ao estudo dos gêneros considerá-los dentro de uma cadeia dinâmica de comunicação que potencializou, ainda, a afluência de uma diversidade de recursos que concorrem, simultaneamente, para o entendimento de um texto, como percebem Alves Filho, Santos e Ramos (2017, p. 171):

É muito comum que, ao falarmos de gêneros da internet, logo pensemos na velocidade e na mudança, o que nos leva a dizer um tanto apressadamente que nesse espaço os gêneros são voláteis, dinâmicos e mudam muito rapidamente. De um certo ponto de vista, isso é verdadeiro, principalmente quanto aos recursos tecnológicos e à agregação de múltiplas funções técnicas ligadas a diversas semioses, como imagem, som e filme.

Nesse contexto, destacam-se os textos multimodais, constituídos a partir de uma combinação de linguagens variadas que se projetam, para além da palavra, em imagens, cores, gestos e sons que se integram na construção de sentidos. Destacam Vieira e Silvestre (2020, p. 45):

Ressaltamos que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com

linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo.

Se o surgimento da internet não foi responsável pela criação do conceito de multimodalidade – já bastante explorado pelo homem nas mais diversas situações comunicativas da era pré-digital – foi o seu desenvolvimento que potencializou o uso desses recursos e alargou ainda mais as suas potencialidades pedagógicas. Prosseguem Vieira e Silvestre (2020, p. 42):

E, como consequência, não só o surgimento dos *media* e das tecnologias e das avançadas redes de informação moldam novas reconfigurações nas relações de poder da sociedade, mas também o próprio discurso reconfigura-se por meio da multimodalidade e pelas modernas formas de distribuição digital da linguagem, pois essas inovadoras práticas discursivas on-line e off-line têm contribuído para essa reconfiguração neste contexto globalizado, ao lado de um mundo colorido que deixou em segundo plano o preto e o branco para incorporar cores, imagens, sons e movimentos aos discursos multimodais. Ademais, o uso pela sociedade contemporânea de avançados instrumentos tecnológicos e informatizados fez mais pela linguagem do que acelerar a sua velocidade transformadora, marcou de modo irreversível os seus contornos, reconfigurando-a, desenhando outros gêneros e diferentes padrões discursivos, dando-lhe nova feição e novas práticas.

A elaboração dos textos multimodais parte, portanto, das escolhas do autor e das possibilidades de composição entre diferentes signos com o objetivo de criar uma diversidade de sentidos. Silva, Souza e Cipriano (2015, p. 136) contribuem para o entendimento desses textos:

[...] os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.

Sob essa perspectiva, “odos os gêneros textuais materializam aspectos e elementos multimodais” (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p. 136), ou seja, essa propriedade também abrange os gêneros orais. Retomam os autores: “[...] embora um dado texto seja predominantemente construído por meio da modalidade escrita da linguagem, ele materializa elementos multimodais e semióticos, como é o caso: da cor, da fonte, do tamanho das letras etc.” (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p. 144).

Esse contexto abre, inclusive, novas perspectivas para as atividades de leitura e de escrita nas escolas, como observam Alves Filho, Santos e Ramos (2017, p. 166):

Essa ideia do espetáculo multimídia imaginário pode ser pensada como uma noção sugestiva para trabalhar com leituras de texto em sala de aula, porque induz a pensar o processo de leitura não como algo apenas centralmente racional e verbal, mas

também sensorial e multimodal (ou multimidiático). Ou seja, podemos conceber a leitura como uma ação capaz de fazer com que, a partir de estímulos verbais, por exemplo, pensemos em imagens, sons, movimentos e sensações decorrentes das associações que criamos.

O estudo dos gêneros discursivos desde o fim do século XX, portanto, perpassa necessariamente pela sua inserção no contexto da tecnologia e da multimodalidade, nos quais, quase sempre, os exercícios da leitura e da escrita se consomem por meio de suportes digitais. Afirma Rojo (2012, p. 19):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

A esses multiletramentos, “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (Rojo, 2012, p. 21). Essa prática, portanto, depende da existência de gêneros que abracem todas essas novas perspectivas de interação, para além das possibilidades daqueles que possuem um âmbito restrito de uso.

Em vista disso, deve-se considerar o multiletramento dentro de uma perspectiva que envolve “diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (Rojo, 2012, p. 22), por isso, esses textos têm um alto grau de interatividade (são, mais do que isso, colaborativos), apresentam uma transgressão nas relações de poder estabelecidas e possuem natureza híbrida, fronteira e mestiça (em relação à convergência de linguagens, mídias e culturas).

Desse modo, a interação verbal que esteia as análises de Bakhtin acerca da língua, consideradas as propriedades dos textos multimodais dentro do universo digital, ganha particularidades cujo entendimento é determinante para se compreender as novas relações do homem com o ato de se comunicar. Os diferentes níveis de interação viabilizados por esses textos presentes no ambiente digital são apontados por Rojo (2012, p. 25):

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Paveau (2021), reconhecendo a pertinência dos gêneros criados e difundidos a partir do ambiente digital – como o blog –, atribui a eles uma nomenclatura própria que os distingue dos demais gêneros por seu contexto de produção tecnológico:

Definiremos o tecnogênero de discurso como um gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico [...]. O tecnogênero de discurso é, portanto, marcado por ou derivado da dimensão tecnológica do discurso, o que implica um funcionamento e propriedades particulares. (Paveau, 2021, p. 328).

Os tecnodiscursos conservam, assim, determinadas particularidades que os distinguem dos discursos exteriores ao âmbito tecnológico, pois devem ser analisados e interpretados a partir de outros discursos do universo digital, sendo, portanto, parte de uma cadeia de semioses mais densa e não linear do que os discursos não digitais. Por essas idiosincrasias, tal dinâmica exige uma maior capacidade crítica e reflexiva do usuário, visto que esses discursos podem ser mais facilmente manipuláveis.

Atenta a essa perspectiva que impacta, inclusive, a própria noção de *textualidade*, a Linguística Textual – por meio de autores como Koch e Marcuschi – procura agregar esse contexto dos gêneros digitais para analisar o texto dentro dessa cadeia comunicativa orgânica e imprevisível. Se entendemos por *textualidade* a conjugação de elementos (tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade¹²) capazes de transformar um simples emaranhado de frases em um produto final – o texto –, temos que esses fatores, quando analisados sob o prisma das comunicações do âmbito digital, revestem-se de características próprias que demandam, por isso, novas perspectivas teóricas desmembradas daquelas relacionadas ao contexto não tecnológico.

Uma notícia publicada em um jornal comprado em uma banca de revistas, por exemplo, possui características e propriedades distintas se o relacionarmos ao mesmo texto divulgado em um ambiente digital, uma vez que este se situa dentro de uma cadeia comunicativa dinâmica e imprevisível que o relaciona, instantaneamente, a outros textos que podem, inclusive, ser lidos de forma simultânea. Ponderam Alves Filho, Santos e Ramos (2017, p. 167):

Mas qual seria então a novidade do caráter intertextual nos chamados gêneros digitais? Parece-nos que uma das novidades é o fato de que, em função das *affordances* do meio digital, ou seja, do conjunto de recursos disponíveis para uso nesse ambiente, o autor de um texto pode sugerir uma quantidade potencialmente maior de links entre textos. Ou seja, os hipertextos mentais e cognitivos, que sempre

¹²Esses critérios são relacionados por Marcuschi (2008).

nos acompanharam nos processos de leitura, agora se transformaram numa tecnologia facilmente operacionável [...]. Como consequência disso, os textos digitais exibem uma quantidade importante de links em vários pontos da estrutura textual, o que funciona como um convite para o leitor “ir beber em outras fontes” e explorar outros mapas de navegação.

Nesse entendimento, se qualquer unidade linguística, seja uma frase ou uma oração, somente se torna uma unidade de discurso – ou um enunciado – ao serem relacionadas a outras, no âmbito dos discursos digitais, quando essa relação ocorre com outros discursos pertencentes ao ecossistema digital, faz imergir um conjunto de propriedades somente analisáveis dentro desse contexto específico de produção e de recepção discursiva. Essa abordagem, assim, precisa dar conta das variadas semioses decorrentes da inserção de um discurso no âmbito digital, associando-as ainda, dentro das perspectivas de ensino da língua abarcadas pela Linguística Textual, aos mecanismos linguísticos que são próprios da elaboração de qualquer texto.

Transportar os gêneros digitais para as escolas, em vista disso, pressupõe a investigação de todo o processo criativo que envolve a língua dentro de uma dinâmica real de uso, isso inclui também, na natureza agregadora dos vários elementos linguísticos que compõem um texto e geram seus significados, a análise dos aspectos gramaticais, como discorre Marcuschi (2008, p. 57): “é claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua”. Nesse mesmo raciocínio, pondera Wittke (2012, p. 18):

O fato de optar pelo texto como foco de estudo não implica que se deixe de trabalhar com os elementos gramaticais. Pelo contrário, o texto também serve como campo enunciativo e pragmático para entender as regras da modalidade padrão em funcionamento, pois, ao entender o sentido do texto, o aluno também compreenderá o uso efetivo das regras gramaticais, as quais são importantes para a construção da coesão e coerência. Enfim, continuamos a estudar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), porém, com uma abordagem diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso e não à prática mecânica de metalinguagem, com o objetivo de identificar, classificar e descrever, o que já está mais do que provado (e mostrado por vários autores) que não faz sentido à vida cotidiana do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado em aula.

O professor de português precisa, assim, destacar que o estudo da língua e o ensino da gramática não se equivalem, mas se complementam para o adequado entendimento da complexidade do ato comunicativo. Mais ampla e abrangente, a língua é parte indissociável de nossa identidade cultural, histórica e social, destacando-se como o principal veículo para mobilizarmos nossos valores e nossas crenças: os elementos gramaticais, ao

contrário, consistem na forma orgânica elaborada com a finalidade de materializar e posicionar esses valores e crenças da melhor forma possível dentro de uma cadeia que envolve diversos outros discursos, sempre sob a perspectiva da interação verbal. Wittke (2012, p. 19) reforça esse aspecto:

Após selecionar o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), entendemos ser o exercício de diversificadas estratégias de leitura e de produção textual um procedimento metodológico pertinente para atingir o objetivo de nosso ensino de língua: promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno, via processo de interação verbal. Nossa prática didática e pedagógica visa a criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, através da fala e da escrita, no meio em que vive (...). Isso implica que se leia, fale e escreva nas aulas de língua, sendo o texto/gênero textual um elemento-chave a essa prática didático-pedagógica.

Nesse sentido, o papel da escola, mais do que o de ensinar a língua, é o de gerar uma discussão em torno do uso da língua, cumprindo de forma mais proveitosa “seu papel na promoção social do indivíduo e prepará-lo para o desempenho linguístico adequado às diversas situações de sua vida, explorando sua versatilidade linguística” (Silva, 2012, p. 95), o que não descartaria, obviamente, o próprio ensino da variante padrão da língua, ainda um importante fator de aceitação social.

Assim, os aspectos formais da língua, incluindo-se aqui os textuais e os discursivos, juntam-se às questões pragmáticas, sociais e cognitivas, que, por sua vez, somente poderão ser consideradas em textos realizados em gêneros. Discorre Marcuschi (2008, p. 62):

Certamente, quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do “*sistema linguístico*” com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

É a partir desses aspectos que a Linguística Textual deve abordar os estudos textuais na atualidade, sendo ela, “uma perspectiva de trabalho orientada por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real” (Marcuschi, 2008, p. 76). Desse modo, ainda segundo o autor, “não seria possível produzir ou entender um texto considerando somente a linguagem, uma vez que o nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 88).

Nesse contexto de tantas particularidades, alguns gêneros multimodais se destacam pela extrema versatilidade com que são capazes de percorrer esses diversos nichos

que, juntos, conferem significação a um texto, além de oportunizar um contato com as camadas mais subjetivas – e, por isso, mais criativas – da língua, tudo isso dentro de uma perspectiva de autêntica interação social: são os *podcasts*.

Descrito por Villarta-Neder e Ferreira (2020) como um gênero discursivo oral, o *podcast* é fruto direto do desenvolvimento tecnológico e da democratização do acesso à internet nas últimas décadas, e está em consonância com uma dinâmica comunicativa e pedagógica necessária ao professor para promover uma apropriação da linguagem e, por consequência, de uma identidade discursiva por parte dos seus alunos. Esse gênero será, a seguir, objeto de estudo deste trabalho.

3 CONSTELAÇÃO DE *PODCASTS*

A história da comunicação humana, necessariamente, remete-nos à evolução dos recursos tecnológicos. Até chegarmos aos dias de hoje, várias foram as formas que o homem criou e desenvolveu para reverberar seu discurso para a maior quantidade possível de pessoas. Nesse cenário, sucederam-se como canais de comunicação de massa mais populares o jornal, o rádio e a televisão.

O surgimento da internet, no entanto, não apenas ressignificou esses meios de comunicação já existentes, adaptando-os às novas necessidades do contexto tecnológico, como também possibilitou o surgimento de diversos outros recursos que transformaram permanentemente a relação entre o produtor e o consumidor da informação. É aqui que se destaca o *podcast*, com a sua natureza multifacetada que reflete toda a natureza dinâmica e plural das comunicações no século XXI.

3.1 O surgimento do *podcast* e seu protagonismo nas comunicações contemporâneas

Desde as primeiras manifestações teatrais, surgidas na Grécia Antiga por volta do séc. V a.C., percebeu-se que a comunicação humana deveria ser veiculada dentro de uma macroestrutura que possibilitasse reverberar a mensagem para um grande número de indivíduos. Essas manifestações, inicialmente de cunho religioso, adotaram *a posteriori* uma marcante função social e cívica, o que sublinhou ainda mais a importância de se levar esse discurso a mais pessoas, uma vez que a sua disseminação passa a ser instrumento determinante para o desenvolvimento da própria sociedade.

A estrutura física dos teatros gregos, por exemplo, demonstra essa consciência: as peças eram apresentadas em arenas, teatros ao ar livre em forma de meia-lua – situados geralmente nos declives das encostas – cuja acústica ainda hoje serve de parâmetro para a construção dos teatros e das arenas modernas. A engenhosidade empregada nesses lugares, em uma época na qual a tecnologia se expressava por métodos distintos, era usada de modo que cada palavra proferida no palco e cada gesto encenado pelos atores se projetassem para as centenas de pessoas que ali estivessem presentes.

Essa é, pois, a intenção precípua da comunicação, uma vez que visa a impactar, a persuadir, a atingir o interlocutor/espectador para que este, por sua vez, assimile, ressignifique e transmita a mensagem recebida para outra indeterminada quantidade de pessoas, em uma

reação em cadeia na qual não mais se distingue os limites do pensamento próprio e da influência do discurso alheio.

Não é difícil concluir, portanto, que, logo que o homem reconheceu a faculdade e a necessidade de se comunicar, criar modos de manifestar suas ideias a interlocutores distantes e indeterminados tornou-se, para ele, uma obsessão. Todas as maiores invenções da história da humanidade, nesse passo, guardam intrínseca relação com o ato de comunicar-se.

Com esse propósito, inventaram-se e, depois, incrementaram-se suportes e tecnologias para que o pensamento humano fosse registrado e, posteriormente, disseminado para outros indivíduos. Primeiramente nas paredes das cavernas, em seguida, com a invenção do papiro e do pergaminho. Se hoje as informações são elementos de um cenário tecnológico que as fazem reverberar instantaneamente, conferindo-lhes uma natureza dinâmica e interativa, em outros contextos da História apresentavam outras peculiaridades que ajudam a entender a evolução da comunicação do homem e a necessidade de potencializar o alcance de seu discurso.

Na Roma Antiga, por exemplo, informações acerca das decisões tomadas pelo Senado e das conquistas militares do Imperador eram divulgadas através de uma publicação oficial, a *Acta Diurna*, criada durante o governo do líder e general romano Júlio César para ser exposta em praça pública, a fim de dar publicidade ao seu conteúdo. Para transmitir mensagens a distância na Antiguidade, era comum, ainda, a utilização de fumaça, de sons codificados por meio, por exemplo, de tambores, e, posteriormente, o uso de mensageiros que, através do desenvolvimento de uma articulada rede de comunicação que envolvia pontos de revezamento, serviam para garantir – ainda que de forma lenta – o fluxo de informações dentro dos vastos limites do Império Romano.

Caracterizada pela predominância da comunicação oral, a Época Medieval, por sua vez, foi cenário para a atuação de uma importante figura para a disseminação da informação em um contexto anterior às tecnologias que, mais tarde, serviram a esse intento, como aponta Aguiar (2020):

Neste ambiente é que entram em ação os trovadores. Eles eram quem levavam a informação e conteúdos de um lugar para outro. A linguagem oral se estabelecia em formas de trova para que não se esquecessem do conteúdo. A rima era condição fundamental para que não se perdesse o conteúdo e se estabelecesse uma estrutura lógica ao texto. Falar de feitos heroicos, dizer de notícias de lugares distantes, fazer críticas ao poder dos nobres ou do clero, contar histórias de amor e ou propagar lendas eram temáticas comuns. Muitos dos trovadores se tornaram portadores da “verdade”. O olhar sobre coisas do mundo transformava o trovador em alguém amado ou odiado pelo poder estabelecido. Muitos foram perseguidos e outros eram feitos porta-vozes do poder.

Ainda dentro do contexto das comunicações na Medievalidade, destaca-se também o trabalho dos monges copistas¹³, que, entre os séculos V e XV, reproduziam, através da escrita manual, livros que divulgavam a teologia da Igreja Católica em uma época na qual ler e escrever ainda eram práticas restritas a segmentos da nobreza. Obviamente, essa técnica caracterizava-se pela lentidão no processo de reprodução das obras, além de torná-las caras devido ao intenso cuidado e à dedicação na sua confecção (cada uma delas era, pois, um objeto único). O homem, consciente ou inconscientemente, já sonhava e maquinava formas para que as informações escoassem com maior fluidez e eficiência.

Embora muitos conhecimentos tenham se perpetuado na história por meio do seu trabalho, a função dos monges copistas começou a perder importância com o advento do Renascimento e consequente ressignificação da Igreja Católica no mundo ocidental. Outro fator, no entanto, mostrou-se decisivo para que eles fossem apagados do cenário da escrita no fim do século XV: a invenção do papel, pelos chineses.

O acontecimento definitivo para que o homem ingressasse irreversivelmente na modernidade da história das comunicações ocorreu ainda no século XV, quando Johannes Gutenberg, trazendo o papel até o Ocidente, aperfeiçoou os mecanismos que o levaram à criação da imprensa, revolucionando, com isso, os processos de leitura e escrita, uma vez que a produção dos livros, barateada, passou a intensificar-se e a disseminar-se por toda a Europa.

Da mesma forma, a Revolução Industrial, iniciada na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, apresentou-se como um momento decisivo para o desenvolvimento tecnológico e econômico das economias capitalistas, impactando, obviamente, não apenas as relações de trabalho e de consumo, mas também proporcionando o surgimento de novas formas de energia e de meios de transporte mais rápidos e eficientes que afetaram de forma direta – quantitativa e qualitativamente – a relação do homem com a informação. Nesse sentido, destaca Silva (2017, p. 18-19):

A efervescência do conceito de informação na contemporaneidade é fruto de novas formas de analisar o sistema capitalista e até mesmo manter este modo de produção ativo, mas é principalmente forma de compreender relações humanas em seus diversos níveis (pessoais, institucionais, presenciais, virtuais etc.). A informação passa a representar ou pelo menos a se associar de forma múltipla a questões como expressões de pensamento, armazenamento de conteúdos, esclarecimento da linguagem, compreensão de ideias e estratégias para ações, com vistas a resolver/elucidar determinadas questões (científicas, profissionais, cotidianas, ambientais, religiosas etc.).

¹³ Um recorte do trabalho dos monges copistas pode ser observado no filme *O Nome da Rosa*, de 1986, baseado no livro homônimo de Umberto Eco.

Recortando momentos importantes que intensificaram a produção e a disseminação do conhecimento humano – como a invenção do rádio e do telefone –, chegamos ao século XX com o advento dos meios de comunicação em massa expandindo, como nunca, as possibilidades de entretenimento e de consumo da informação, por meio da utilização de recursos de som e de imagem, como discorrem Couto *et al.* (2008, p. 108):

Rádio, cinema e televisão representaram o retorno do som e da imagem, meios que entram em contato constantemente e automaticamente com as pessoas. Uma forma de viver com as mídias e por intermédio das mídias. Desde então, passamos progressivamente a ser e a estar imersos no mundo das mídias em todos os momentos. De maneira que, enquanto o processo da grande mídia é considerado de mão única, a comunicação entre emissor e receptor não é, pois existem trocas traduzidas em emoções, informação e prazer. Sensações entre as necessidades de ambos – relação entre o espectador que busca informação e prazer, de um lado, e do outro, o emissor, que depende de sua audiência.

O desenvolvimento dos computadores pessoais e, posteriormente, a criação e a popularização da internet, ainda na primeira década do séc. XXI, por seu turno, representaram a conexão global e, com ela, a transformação mais radical, profunda e definitiva nas nossas relações sociais e nas formas de se criar, de se aplicar e de se consumir conteúdos.

As tecnologias que, antes, serviam apenas à reprodução não síncrona das informações passaram, então, a viabilizar processos que representaram, entre outros efeitos ainda não reconhecidos ou inteiramente explorados, a dissolução – ou fragmentação – da linearidade do pensamento, além de produzir uma rede de hiperlinks pela qual a informação percorre e se transforma *ad infinitum*. Nesse sentido, “o objeto central não são mais os meios de comunicação em si e nem a recepção das mensagens da mídia por parte dos receptores, mas as mediações¹⁴” (Couto *et al.*, 2008, p. 113).

O *podcast*, fruto direto das inovações tecnológicas, surgiu na primeira década do século XXI como produto imediato de uma sociedade que consome e se relaciona com a informação de forma distinta em relação àquela de contextos anteriores. Os vínculos antes remotos e abstratos entre autor e consumidor de conteúdos assumiram contornos tangíveis, nos quais a dinâmica de interação torna as reações ao conteúdo produzido instantaneamente parte dele (é bastante comum, inclusive, utilizar-se de um discurso polêmico deliberadamente como forma de gerar maior engajamento por parte dos usuários).

Esse novo tipo de relação do homem com o mundo, fruto do uso – ou da dependência – dos recursos tecnológicos, obviamente, suscetibilizou transformações em todas

¹⁴ Segundo Couto *et al.*, tais mediações consistem em “dispositivos técnicos, culturais, sociais e políticos das relações entre o receptor e os meios de comunicação” (2008, p. 113).

as relações sociais imagináveis (profissionais, sentimentais, afetivas, familiares etc.), dado que novas perspectivas de interação foram viabilizadas com o advento da tecnologia.

Cortella (2014), ao discorrer sobre a forte presença do mundo digital – e, conseqüentemente, dos gêneros dele advindos – na produção do discurso, pontua que o contexto tecnológico não produziu obrigatoriamente uma sociedade mais veloz, mas sim uma sociedade mais apressada, resultando desse apressamento uma superficialidade que se reflete nas relações, na pesquisa, no contato e, por conseguinte, na própria afetividade. Essa predisposição à superficialidade decorrente do uso, muitas vezes, inapropriado de ferramentas tecnológicas cada vez mais onipresentes no dia a dia deve ser entendida como o prelúdio para que se vislumbre uma nova abordagem – sem preconceitos – na qual, ao contrário de combatê-las, sejam reveladas as suas camadas mais produtivas e reconhecidas as suas múltiplas possibilidades (inclusive no que tange à educação).

Os *podcasts* consistem em conteúdos gravados em áudio, organizados em episódios e disponibilizados/hospedados em plataformas *online* – como o Spotify, o Deezer, o Google, o Youtube, a Apple e a Globoplay, entre outras –, diferenciando-se das transmissões de rádio por não seguir uma grade de programação predefinida.

Ao ouvir o rádio, por essa característica, o usuário condiciona-se passivamente àquilo que está programado pela emissora; no *podcast*, ao contrário, são oferecidas a liberdade e a autonomia de se selecionar o que e como se quer consumir determinado conteúdo, uma vez que cabe ao usuário escolher, inclusive, o momento em que deseja ouvi-lo. Essas circunstâncias são observadas por Assis (2014, p. 41):

Diferente de um programa de rádio que depende de horários e programações, um podcast não precisa ter essas questões. Pode-se ter uma periodicidade, mas ela não é necessária. Até mesmo porque, com a assinatura do feed, não há a necessidade de verificar se o programa foi lançado no horário programado, pois o agregador faz isso automaticamente assim que o programa for atualizado.

Tal fator, por si, já representa uma quebra de paradigmas com os modelos outrora já desenvolvidos e utilizados pelo homem. Analisa, novamente, Assis (2014, p. 30):

Imaginar a mentalidade do cidadão daquela época (virada do séc. XIX para o séc. XX), acostumado com o recebimento de notícias através de impressos ou de ouvir música ao vivo, talvez seja um exercício interessante de mudanças de paradigmas estéticos. O rádio, quando surgiu, apresentou uma nova forma de experimentarmos – não apenas o som e o áudio, mas também todas as mensagens que o áudio podia carregar e uma nova forma de consumir cultura. Por mais acostumados que fossem com as mensagens de áudio, essa nova mídia modificou a relação com ele. O mesmo acontece com o podcast atualmente.

Essa relação inovadora do usuário com esse tipo de conteúdo ganhou terreno ainda no fim do século passado, com a popularização dos aparelhos portáteis reprodutores de arquivos de áudio – mais notadamente o MP3 – e foi edificada pela criação de novas formas de se automatizar o acesso a eles. Entre essas tecnologias, destaca-se o RSS (*Really Simple Syndication*), como esclarece Luiz (2014, p. 10):

Explicando de uma forma bem simples, o RSS é uma maneira de um programa chamado agregador de conteúdo saber que um blog foi atualizado sem que a pessoa precise visitar o site. Ou seja, em vez de o internauta ir até o conteúdo, é o conteúdo que “vai” para o internauta.

Resumindo os aspectos relacionados à evolução da tecnologia de acesso aos arquivos e recepção das notificações de atualizações, explica Cardoso (2022, p. 6):

Dave Winder possibilitou a habilitação do RSS (Really Simple Sydication) para áudio, sendo assim viável a transferência desses arquivos para o agregador a partir de um *script* de Adam Curry e Kevin Marks. Essas ações contribuíram para a chegada na Revolução da Música Digital, descrita pelo jornalista Ben Hammersley, que cunhou o termo *podcast* para descrever essa forma de transmissão de áudio dos agregadores para os aparelhos de reprodução de MP3.

Freire (2015, p. 395), por sua vez, ratifica o papel decisivo desse recurso na ressignificação das formas de se criar e de se consumir conteúdos, viabilizando, a partir disso, um cenário fértil para o advento de gêneros que abarcassem essas novas circunstâncias:

Além de poder ser descarregado como qualquer outro arquivo, clicando-se em um *link* postado em *site* ou *blog*, o *podcast* também propicia uma recepção periódica de modo automatizado através de um sistema de RSS. Na verdade, essa função, que habilita a possibilidade de assinatura de um *podcast* e, igualmente, colabora ao estabelecimento de uma periodicidade e sua publicação, foi o critério original a diferenciar qualquer postagem de áudio em um *blog* – conhecidas como *audioblogs* – de um *podcast*.

O desenvolvimento desse modelo de transmissão foi, assim, o momento embrionário do *podcasting*, termo criado a partir da junção do prefixo *pod* (*personal on demand*), da palavra iPod, com o sufixo *casting*, da expressão “broadcasting” (que, no idioma inglês, refere-se ao compartilhamento de mídia em grande escala). Obviamente, esse sistema não ficou restrito ao iPod: o termo popularizou-se e passou a denominar os programas de áudio distribuídos por esse meio (posteriormente, o termo *podcast* também passou a fazer alusão aos programas no formato de vídeo gravados e distribuídos dessa forma).

Uma característica marcante própria à natureza do *podcast* – além do seu poder de alcance e da sua praticidade – consiste em que, apesar de apresentar características próprias

que o distingue dos demais gêneros (o que será analisado no tópico seguinte), sua natureza tecnológica possibilita uma simbiose com elementos de uma diversidade de outros gêneros e suportes. Assim, é possível que um *podcast* apresente recursos utilizados, por exemplo, em programas de rádio e de televisão, ao mesmo tempo em que pode veicular textos associados aos gêneros resenha, debate, notícia e entrevista, apenas para citar alguns. É precisamente a sua natureza agregadora – fruto de um contexto digital capaz de aglutinar e reverberar uma quantidade incalculável de informações e de referências – que o faz assumir peculiaridades que o aproximam de outros gêneros sem, no entanto, confundir-se propriamente com eles.

Outro atributo que se manifesta em decorrência da natureza tecnológica do gênero *podcast* é a sua atemporalidade, como pontua Assis (2014, p. 31):

Precisamos compreender que a base do podcast está na tecnologia do feed. As principais características e potencialidades dessa mídia acabam se relacionando à tecnologia que permite sua transmissão. Uma dessas características é sua atemporalidade, ou seja, um mesmo programa em formato de MP3, distribuído via podcasting continua disponível para acesso enquanto o feed e o arquivo estiverem hospedados na internet.

Tais propriedades tecnológicas intrínsecas a esse gênero o transformam em uma zona de conversão de uma infinidade de temas, abordados sob uma diversidade de formas e de modelos (que, no lugar de descaracterizá-lo, o define), em uma espécie de *Aleph*¹⁵ no qual se identifica, em um só ponto, um amálgama plutifacetado das interações do indivíduo não mais apenas com o seu mundo, mas com todo o universo. O *podcast* é, assim, uma representação da necessidade humana de absorver tudo, ao mesmo tempo e agora, se possível, sem desapegar-se da atividade que estiver praticando no momento.

A praticidade e a acessibilidade, somadas ao uso de uma tecnologia que tem o poder de convergir vários tipos de interesse, ademais, têm tornado esse gênero uma ferramenta importante para disseminar conhecimentos em um contexto comunicativo no qual muitos não dispõem de um tempo específico para consumir informações, ou simplesmente preferem recorrer à praticidade que singulariza esse recurso. Esse tipo de relação com a informação e com o entretenimento na era tecnológica, aliás, também pode ser observada na quantidade cada vez mais consistente de usuários das plataformas de *streaming*, em detrimento dos canais de televisão convencionais.

¹⁵ A noção de *Aleph* foi introduzida na matemática pelo professor e doutor Georg Cantor (1845-1918) em suas tentativas de explicar a natureza do infinito. Na literatura, o escritor argentino Jorge Luís Borges (1899-1986) trabalhou a ideia no conto *O Aleph*, parte do livro de mesmo título publicado em 1949, para representar um ponto no qual está condensado todo o universo.

O consumo de conteúdos, neste cenário, está muitas vezes associado ao desempenho de outras atividades, uma vez que muitas pessoas acessam *podcasts*, geralmente por meio de aparelhos de *smartphone*, enquanto estão no trânsito, no supermercado, na academia, realizando afazeres domésticos, navegando na internet ou mesmo, de olhos fechados, antes de dormir. Este hábito, assim como ocorre com o uso das plataformas de *streaming* (que trouxe, ao contrário do que acontece no cinema, a dinâmica de se pausar, voltar, adiantar ou interromper um conteúdo), vai ao encontro do gerenciamento e da otimização do tempo que marca o cotidiano da maior parte dos usuários da tecnologia.

Identificando esses usuários entre o público mais jovem, pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e noticiada pelo site Olhar Digital, em 25 de outubro de 2023, identificou que 95% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos em todo o País estão conectados à internet, totalizando mais de 25,1 milhões de pessoas nessa faixa etária. Ainda que, segundo revela a mesma pesquisa, uma parcela considerável desse grupo (mais de 580 mil indivíduos) nunca teve a oportunidade de acessar a internet – o que exhibe também a tecnologia como fator de segregação e de desigualdade social –, o Brasil mantém uma tradição de adotar de forma efetiva novas mídias relacionadas à rede mundial de computadores.

A análise de dados recentes permite ratificar o crescente protagonismo que o gênero vem assumindo nos últimos anos no cenário comunicativo nacional. Em pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD), entre 2020 e 2021, por exemplo, identificou-se um total de ouvintes entre 20 milhões e 34,6 milhões no Brasil. Por sua vez, outro estudo divulgado pelo site *DataReportal*, em abril de 2023 (e veiculado na versão *online* da revista *Exame* em novembro desse mesmo ano), mostra que o País lidera o ranking mundial de consumo de *podcasts*, apontando, ainda, que 42,9% dos brasileiros com acesso à internet, na faixa etária de 16 a 64 anos, consomem programas nesse tipo de formato semanalmente¹⁶.

Outro indicativo da consolidação desse gênero no País é a quantidade crescente de produtores que o utilizam para criar conteúdo (potencializado pela simplicidade e pelos baixos custos para a sua produção, se comparado com outros formatos de mídia), seja por *hobby*, para complementar a renda – em paralelo a outras atividades profissionais – ou, em algumas raras situações, como fonte de renda principal. Em outros casos, os programas representam a ponta de um complexo modelo de negócios e de um sofisticado esquema empresarial, como é

¹⁶ Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/estudo-do-spotify-revela-que-audiencia-de-podcasts-e-35x-maior-nos-dias-uteis/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

o caso dos Estúdios Flow, que abrange alguns dos *podcasts* de maior audiência e de maior repercussão no Brasil, a exemplo do *Flow Podcast*¹⁷, do *Venus* e do *Ciência Sem Fim*.

A disseminação desse formato na cultura comunicativa no Brasil e no mundo fez surgir, inclusive, termos bastante úteis para tentar entender os horizontes e os vieses a partir dos quais se alargam de forma contínua as possibilidades de estudo do tema: *podcaster*¹⁸ consiste no indivíduo que produz conteúdos utilizando o formato do *podcast*; *podosfera*, por sua vez, é uma expressão que se refere à rede de relacionamentos e de assuntos associados a esse universo, tendo como habitat natural, obviamente, a internet. O meio digital que serve de terreno para se propagar – ou se viralizar –, as informações na contemporaneidade, além disso, “privilegia ainda mais os entrelaçamentos de relações e a construção do conhecimento de forma coletiva”, sendo a cibercultura – e dentro dela, especificamente, o *podcast* – “uma das expressões mais autênticas dessa coletividade” (Bonassoli, 2014, p. 15).

O caráter de mídia colaborativa do *podcast* também pode ser destacado. Ainda que existam programas realizados por uma só pessoa (a exemplo do *Café Brasil* e do *Escreba Cafe*) seu modelo de expansão – e de manutenção – envolve um esforço coletivo, bem como a utilização de estratégias que demandam a necessidade de uma rede de apoio, como sinaliza Bonassoli (2014, p. 17)

O *podcast* é um produto barato e que pode impactar milhares de ouvintes. Para expandir seu alcance é necessário que as pessoas assinem seu feed e é nesse ponto que entra o pulo do gato: *podcasters* compartilham de estratégias para ampliar o alcance e crescimento dos programas e sua expansão para um público maior através das trocas de influência, compartilhamentos e apadrinhamentos.

Os *podcasts* sobre entretenimento estão entre aqueles mais consumidos no Brasil, tratando de temas como horóscopo, atualidades do meio artístico, tendências da moda e debates sobre música, jogos eletrônicos e filmes; também são bastante acessados pelos brasileiros programas com temáticas relacionadas ao esporte, à tecnologia, ao jornalismo e à literatura. Entre os programas mais populares nesse formato, podem ser citados o *NerdCast*¹⁹, que aborda temas gerais (desde séries cinematográficas a discussões acerca da bolsa de

¹⁷ Este *podcast*, inclusive, teve um papel de destaque nas eleições presidenciais de 2022. A participação do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT) neste programa, em 18 de outubro daquele ano, chegou a atingir a marca de 1 milhão de espectadores simultâneos.

¹⁸ Interessante observar que, nos últimos anos, diversos personagens que atuam como *podcasters* passaram a protagonizar filmes e produções para os *streamings*. São exemplos as séries *Bodkin* (2024) e *Truth be Told* (2019) e os longas-metragens *Monolith* (2022) e *Vingança* (2022).

¹⁹ Segundo o site Nosso Meio, em matéria publicada em 27 de abril de 2023, o *NerdCast* foi o primeiro *podcast* do Brasil – e o terceiro do mundo – a ultrapassar a marca de 1 bilhão de downloads de seus episódios. Disponível em: <https://nossomeio.com.br/jovem-nerd-faz-21-anos-e-se-consolida-como-maquina-de-podcasts/>. Acesso em 19 fev. 2024.

valores) por meio de conversas informais com os convidados, o *Podpah*, que segue o formato de mesa redonda, e o *Mano a Mano*, voltado a entrevistas com a apresentação do rapper Mano Brown. Acerca da cristalização do *podcast* no Brasil, discorre Luiz (2014, p. 14):

A podosfera brasileira já se tornou suficientemente sólida (do ponto de vista de quantidade e qualidade, embora ainda não de popularidade) a ponto de podermos encontrar programas sobre praticamente todos os temas e, mesmo que existam muitas “cópias” (tanto do Nerdcast quanto de outros programas mais conhecidos), muitos podcasts acabam desenvolvendo uma “cara” própria.

Todas essas considerações se juntam aos elementos linguísticos – coesão e coerência, argumentação – e extralinguísticos – senso de coletividade e desenvolvimento das competências socioemocionais – trabalhados necessariamente na produção de um *podcast* para fornecer argumentos consistentes acerca da importância de se trabalhar esse gênero no contexto educacional brasileiro, principalmente por se tratar de um canal de comunicação voltado ao universo digital e, por isso, mais facilmente aceito pelo público jovem.

Os *podcasts*, principalmente aqueles que promovem uma afluência de pontos de vista distintos de forma simultânea, como os de mesa redonda, apresentam-se como um importante instrumento para a criação e a projeção de um discurso na fase de desenvolvimento mental, cognitivo e intelectual que caracteriza os últimos anos do Ensino Fundamental. A produção do discurso, dessa forma, é alçada a verdadeiro agente transformador da realidade em uma fase na qual, por natureza, aflora uma necessidade irrefreável não somente de manifestar um ponto de vista, mas também de refutar, validar ou reavaliar o discurso do outro.

Ademais, como já mencionado, outro fator capaz de aproximá-lo do público jovem é a praticidade e os baixos custos empregados na sua produção – o que facilita e fundamenta o seu uso, inclusive, dentro do contexto de escassez financeira e material na realidade da ampla maioria das escolas públicas no País. Teoricamente, para realizar um programa no formato de *podcast* é necessário um computador, um microfone e uma placa de áudio com capacidade de gravação e reprodução de sons. Há, ainda, a realização de etapas de pré-produção, como a elaboração de uma pauta, e pós-produção, como a edição do material gravado e o upload dos arquivos para posterior distribuição na internet.

A importância de se reconhecer a apropriação desses recursos tecnológicos como fator essencial à construção e à aquisição do conhecimento no Ensino Fundamental, aliás, é pontuada em diversos pontos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo o *podcast* considerado, inclusive, um instrumento para exercitar a autonomia que será, mais tarde,

ampliada e aprofundada nos anos do Ensino Médio. O grande desafio, absorvida essa conjuntura, é converter o uso dessa tecnologia fruto de um contexto social em que se privilegiam, muitas vezes, conteúdos superficiais e fragmentados à prática capaz de estimular o senso crítico em um público ainda em processo de formação para o exercício da cidadania.

Antes, contudo, de se proceder à análise das múltiplas potencialidades pedagógicas do seu uso em sala de aula, mostra-se imprescindível o enfrentamento de uma discussão teórica acerca da natureza do *podcast*: consistiria ele, de fato, em um gênero discursivo – encerrando, dessa forma, as especificidades em relação à composição e à forma textual capazes de assim defini-lo –, ou, como um suporte, seria apenas o meio a ser utilizado como base para a materialização de um texto?

3.2 Considerações sobre o *podcast* no âmbito do estudo dos gêneros discursivos

Cada informação hoje parte do *zeitgeist* é fruto da associação, da soma ou da subtração de um conjunto de informações anteriores. Não é possível vislumbrar, dessa forma, uma criação humana totalmente original, dado que cada uma delas possui uma história e sua própria árvore genealógica, construída a partir de uma cadeia que a relaciona, inevitavelmente, a outros vários conhecimentos construídos ao longo do tempo.

Nesse passo, a história do homem é, sobretudo, a história da ramificação do seu pensamento, das suas potencialidades, da sua criatividade e das suas expectativas. O desenvolvimento da linguagem não foge, obviamente, a essa regra: a língua latina, por exemplo, deu origem a idiomas como o português e o espanhol; as palavras, por sua vez, possuem cada qual a sua própria etimologia, que ajuda a entender o percurso que trilharam para a construção de seu significado.

Nos âmbitos da ciência e da matemática, igualmente, cada menor aspecto de seus amplos arcabouços teóricos remetem a séculos de descobertas – entre equívocos, adaptações e acertos – em um contexto no qual, muitas vezes, conceitos aplicados na atualidade contradizem aqueles praticados em um momento histórico anterior. Por sua vez, a tecnologia deixa um rastro histórico que ajuda a compreender, também, a evolução dos gêneros textuais²⁰.

Antes do desenvolvimento do RSS, tecnologia que – como já observado – viabilizou o surgimento do *podcast*, os *blogs* eram bastante populares entre os usuários da

²⁰ Um exemplo disso é a evolução do uso da carta para a utilização do e-mail, que, por sua vez, já deu lugar a formas mais dinâmicas de se comunicar.

internet, em uma conjuntura sociocomunicativa na qual as redes sociais eram incipientes e, pelo menos se considerando o tempo dentro dos parâmetros tecnológicos atuais, ainda estavam longe de se tornar onipresentes no cotidiano dos indivíduos. Os *blogs*, bastante difundidos no início da década de 2000, exerceram um importante papel na democratização e na produção de uma variedade de conteúdos *online* que podiam ser associados a viagens, cultura pop, receitas culinárias, notícias, cinema, música, moda e beleza, até àqueles produzidos a partir do compartilhamento de experiências e perspectivas da vida e do cotidiano de seus próprios criadores – os chamados *blogs* pessoais.

O surgimento desses tipos de *blog* representou, assim, uma quebra de paradigmas em relação ao gênero que serviu imediatamente de embrião – em um contexto não digital – para o desenvolvimento de suas características: o diário pessoal. Aqui, o cenário tecnológico e digital a partir do qual foi constituído um novo gênero oportunizou uma metamorfose na dinâmica de interação entre o criador e o consumidor do conteúdo; ademais, a periodicidade e a possibilidade de atualizar em tempo real os conteúdos desses blogs são traços que, posteriormente, serviriam de parâmetro para a formação de outros vários gêneros no âmbito digital. Observam Medeiros e Lima (2023, p. 23):

[...] os avanços tecnológicos têm redefinido a maneira como nos comunicamos e interagimos. Dentre esses avanços, as redes sociais e os gêneros colaborativos ocupam uma posição de destaque, uma vez que o advento dessas redes e de plataformas de compartilhamento de conteúdo trouxe uma mudança nas formas de comunicação e interação online. Com a expansão dos contextos digitais, os gêneros discursivos têm se adaptado para se adequar a essas novas formas de comunicação. Gêneros como blogs, microblogs (como o Twitter) e wikis permitiram a criação colaborativa de conteúdo. Com isso, a realidade de comentar e compartilhar informações em tempo real com usuários a milhares de quilômetros de distância está ao alcance de todos que têm acesso à internet.

A evolução da tecnologia no decorrer de um curto espaço de tempo, ainda no começo dos anos 2000, repercutiu no desenvolvimento de recursos que trouxeram, com eles, perspectivas ainda mais inovadoras de criação de conteúdo, além de proporcionar formas mais dinâmicas de se acessar e de se dialogar com essas informações. A ampliação da banda larga – em contraponto à conexão discada, morosa, cara e irregular – representou, por seu turno, a oportunidade de consumir esses conteúdos audiovisuais com maior fluidez e celeridade.

A internet não era mais apenas, como em seus primeiros anos de popularização, um ambiente de lazer voltado predominantemente à leitura de textos; agora, em uma sociedade cada vez mais imagética e apressada, constituía-se em um universo que, em tempo real, abrangia todas as relações humanas, através de sons e imagens, fazendo emergir, ainda,

uma expressão hoje indissociável dos estudos dos gêneros digitais: a *cibercultura*. Constatam Medeiros e Lima (2023, p. 26):

A era digital testemunhou uma revolução na forma como nos comunicamos e interagimos. A ascensão da comunicação online e a diversidade de plataformas digitais redefiniram a forma como nos comunicamos e participamos da cultura contemporânea. Assim, as características únicas dos contextos digitais, como instantaneidade, interatividade e globalização, moldaram profundamente nossas experiências de comunicação.

Nesse cenário de novas necessidades comunicativas – surgidas a partir do aprimoramento de novas tecnologias – desenvolveram-se e se multiplicaram os denominados gêneros digitais, que, em comum, possuem como principal traço a existência dentro do âmbito da internet, não sendo, por isso, estanques (uma vez que a própria evolução das tecnologias traz para eles uma transfiguração de suas características, o que, a depender do caso, faz emergir um novo gênero).

A BNCC, inclusive, faz referência a diversos desses gêneros digitais, entre os quais podem ser citados o currículo *web*, o *vlog*, o meme e, talvez aquele que melhor represente e englobe todas as características multimodais desse tipo de gênero, o *podcast*. Assim observam Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 37):

A relevância desse olhar para com os gêneros discursivos reside de maneira ainda mais crucial pelo fato de que vivemos atualmente em um mundo sincrético, multifacetado, com relações entre práticas sociais e de linguagem que entrecruzam semioses, práticas socioculturais, modalidades da língua e níveis de acesso e participação, sendo que tudo isso se (re)constrói rápida e intensamente entre fronteiras fluidas do mundo digital e do não-digital. Entre tantos gêneros que são produzidos, circulados e recebidos, cabe apontar o *podcast*.

Para entendê-lo e analisá-lo dentro do contexto dos estudos dos gêneros discursivos, entretanto, faz-se necessário uma breve consideração acerca desse conceito, o que nos remete, inicialmente, à noção de enunciado²¹. Constata Bakhtin (2011, p. 261):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

²¹ “Nos estudos bakhtinianos, a noção de gênero encontra-se estreitamente imbricada ao conceito de enunciado, o qual, por sua vez, assume relevante importância no curso das formulações do linguista russo” (Zavam, 2012, p. 251).

Para organizar e dar forma a esses enunciados, o indivíduo precisa, necessariamente, recorrer a estruturas composicionais previamente estabelecidas para situá-lo socialmente, em um processo que envolve uma conduta mais passiva (quando, involuntariamente, elas nos são colocadas, como no caso de uma entrevista de emprego) ou mais ativa (quando, no universo de várias dessas estruturas, escolhemos uma para sociabilizar um discurso, como, por exemplo, na produção de um *podcast*).

Essas estruturas são os gêneros discursivos, que permeiam nosso cotidiano em suas diferentes esferas comunicativas, e são assim exemplificados por Rojo e Barbosa (2015, p. 16):

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos *e-mails* [...]; ao chegar ao emprego, entregamos o relatório de vendas solicitado pela chefia e que, mais tarde, vamos apresentar em reunião. Se formos professores, ao entrar em sala de aula, fazemos a chamada; lemos, com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; passamos uma lista de exercícios com questões e instruções; pedimos uma redação ou uma opinião sobre um fato controverso para postarmos no *blog* da turma. Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial.

Ponderam Guimarães, Brisolara e Sobral (2020, p. 509) que esses gêneros do discurso “nascem, portanto, das relações dialógicas da língua e atendem às necessidades dos falantes nos diferentes contextos de enunciação”. Tais necessidades, obviamente, são heterogêneas e, por isso, dependem de diferentes formas para a sua materialização. Continuam, pertinentemente, as autoras:

Assim como tudo na língua, os gêneros também nascem como uma resposta a determinada necessidade dos sujeitos que os mobilizam, o que faz que o gênero não possa ser reduzido ao texto que o realiza materialmente, sendo ele um de seus elementos, que é necessário, mas não suficiente (Guimarães; Brisolara; Sobral, 2020, p. 509).

Ademais, a expressão “gênero discursivo” – ou, como é mais comumente utilizado fora do círculo de autores de inspiração bakhtiniana, “gênero textual”²² – é empregada de forma intencionalmente vaga para fazer alusão a esses textos materializados no cotidiano e que exibem propriedades sociocomunicativas (Marcuschi, 2005), abarcando, com isso, também as repentinas e imprevisíveis transformações que, porventura, possam reverberar

²² “Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas o desenvolvimento dos temas e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como **gêneros de discurso** e não como **gêneros de texto**” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 42).

nas relações sociais e comunicativas com o advento de novos recursos tecnológicos; tais gêneros são, por isso, “radicalmente uma entidade da vida” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 27), e, portanto, sujeitos às transformações que nela se operam cotidianamente. Prosseguem as autoras, ratificando esse viés:

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os **gêneros** (Rojo; Barbosa, 2015, p. 64).

Essa noção vaga – ou fluida – que permeia todas as tentativas de se conceituar os gêneros discursivos é, em parte, realçada pela ideia de “relativa estabilidade” apontada por Bakhtin, entendimento que se mostra parte indissociável desses gêneros²³ e sem o qual é impossível prosseguir no exame das suas propriedades. Refere-se Zavam (2012, p. 252) a esse aspecto:

Quando se refere à estabilidade relativa dos enunciados, Bakhtin está acenando para a possibilidade de os gêneros serem passíveis de variação, uma vez que suas formas são mais maleáveis e livres que as formas da língua, mais padronizadas, condicionadas a leis normativas. Por outro lado, mesmo sendo mutáveis, os gêneros não são criações individuais, já que, para serem reconhecidos, necessitam retomar certas formas que se encontram acordadas nas esferas em que circulam, necessitam ainda se submeter a certas condições postas pelo contexto sócio-histórico e discursivo em que estão envolvidas as pessoas que interagem naquela determinada atividade enunciativa.

Tal concepção – em consonância com a modernidade líquida observa por Bauman nas relações contemporâneas – se molda perfeitamente à fluidez que marca as práticas sociais da atualidade, voltadas, sobretudo, ao individualismo (ainda que, de forma contraditória, não se perca totalmente de vista a importância da ideia de coletividade, ainda que de maneira utópica ou quando se manifestam grandes ameaças e desafios).

O contexto sociocomunicativo no qual as informações e o entretenimento eram consumidos, geralmente, em grupos – seja através das TV em praça pública ou nas salas, na qual se reuniam as famílias – foi substituído, com o advento da tecnologia, por hábitos mais individualistas e interações humanas mais precárias, mesmo que, quantitativamente, tenham se acentuado²⁴.

²³ Segundo Bauman (2001), as coisas que fazem parte da vida cotidiana podem ser compreendidas de forma razoável até que seja necessário defini-las.

²⁴ Ressalte-se que a tecnologia oportunizou, ainda, o contato com uma infinidade de informações e, com isso, o hábito de não se aprofundar em nenhuma delas. Exemplo disso é o Instagram, que desenvolveu nos seus usuários a prática de ler apenas a manchete de uma notícia, atendo-se à superfície de seu conteúdo.

A tecnologia – ainda que não por si própria – aprisionou o homem em sua casa, relativizou verdades até então incontestáveis, transformou as viagens, o tempo, as informações e as relações afetivas em produtos, reduziu os espaços físicos de socialização (como nos casos dos almoços e jantares em família) e, como decorrência disso, fez surgir a necessidade de novos gêneros, mais condizentes e apropriados a essas novas circunstâncias. Examinam Rojo e Barbosa (2015, p. 118): “no contexto da hipermodernidade, o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hiperídia, dentre outros)”.

Ou seja, uma sociedade que se converteu em algo temporal e instável, que carece de aspectos sólidos, fez surgir a urgência de gêneros que abarcassem essas características. Em outras palavras, as relações interpessoais se tornaram cada vez mais voláteis, bem como os gêneros discursivos delas decorrentes. Tal processo, que atinge a sociedade e afeta a compreensão dos gêneros, é observado por Zavam (2012, p. 254):

[...] entendemos a transmutação como um processo constitutivo dos gêneros, já que nenhum gênero, quer seja primário, quer secundário, permanece inalterável no curso de suas manifestações. Esta nossa proposição nos leva a ressaltar a estreita imbricação entre história da sociedade e história dos gêneros do discurso. Se a sociedade se transforma, transformam-se também os gêneros, não importando de que natureza sejam.

Essa característica, cuja análise parte de um objeto inexaurível – a reiterada transfiguração das relações sociais no decorrer do tempo e sua repercussão na esfera do estudo dos gêneros discursivos – é assim apontada pela autora:

[...] a transmutação, para nós, responderia pela transformação por que passa um gênero (seja primário ou secundário), tanto na absorção de um gênero por outro (quer da mesma esfera ou de diferentes esferas), quanto na adaptação a novas contingências (históricas, sociais, entre outras) (Zavam, 2012, p. 257).

As tentativas de se compreender a natureza dos gêneros discursivos, ainda, passam necessariamente pela investigação do processo comunicativo como prática social e pela identificação do *enunciador* e do *enunciatório*, eles próprios partes essenciais na caracterização de determinado gênero, pensando-se-, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos “a partir de uma visão de discurso que privilegia o processo interativo que naturalmente envolve as atividades enunciativas, mediadas pela correlação de posições sociais, pela intenção dos enunciadores e pelas finalidades específicas de cada esfera” (Zavam, 2012, p. 252).

Importante ressaltar, nesse caso, que cada gênero – por pertencer a contextos e a finalidades comunicativas específicas – pressupõe uma noção diferente de interação entre os indivíduos que compõem o projeto enunciativo, o que afeta, evidentemente, os próprios conceitos de *enunciador* e *enunciatário*, como avaliam Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 43):

Assistir a uma aula expositiva ou ouvir o podcast da aula gravada são enunciados diferentes, não somente por diferenças de tipicidade de uma modalidade, mas, sobretudo, porque são fazeres diferentes. Essa diferença altera os sentidos do acontecimento, dos sujeitos e dos signos que constituem a materialidade semiótica do enunciado.

Avalia Bakhtin (2011, p. 301) que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”, afirmação essa que leva à necessidade de se constituir quem são os sujeitos que, dentre uma diversidade de gêneros colocados à sua disposição, selecionam o *podcast* para materializar seu discurso. Inicialmente, entretanto, mostra-se primordial destacar algumas considerações acerca das idiosincrasias que permeiam o universo digital, como examinam Oliveira e Almeida (2014, p. 72):

Na perspectiva de Pierre Lévy, filósofo e estudioso das novas tecnologias da informação e comunicação, a internet abre um novo espaço para a liberdade de expressão, porque todos podem publicar, editar e colher informações - mesmo que não tenha nenhum poder econômico. Mesmo com todos os riscos, a internet é uma forma de inclusão, cria possibilidades para os jovens mostrarem seus trabalhos artísticos, suas ideias, democratiza o acesso à informação e funciona como um instrumento de afirmação do potencial político desses indivíduos.

Nesse contexto de democratização do acesso à informação e de afirmação do potencial político proporcionado pela internet, o enunciador – no caso, o produtor do *podcast* – deve conhecer as nuances tecnológicas que envolvem a criação de um programa nos moldes desse gênero. Isso significa dizer que o sujeito precisa dominar – ou, pelo menos, delegar – as etapas a partir das quais deve desenvolver seu projeto de dizer, o que abrange, obviamente, detalhes técnicos associados à produção, à edição e à publicação do conteúdo, bem como a identificação do tipo de público que deverá atingir (e de que forma esse público será atingido): esses aspectos reverberam, por exemplo, na identidade visual e no tipo de linguagem utilizada no programa. Assim discorrem Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 39):

Se a produção, circulação e recepção de enunciados, sejam como atos de linguagem tomados especificamente, sejam eles tomados enquanto gêneros do discurso, dentro de esferas de atividade humana, os enunciados não podem prescindir desse movimento dos dizeres (de sua procedência e de seu endereçamento), então, é

plausível entendermos que, semelhantemente a outros referenciais teóricos, dizer é, também, *fazer*.

Em suma, o enunciador deverá ser, necessariamente, um sujeito conhecedor da tecnologia e das suas potencialidades para que seu discurso tenha um maior alcance (afinal, esse é o seu propósito ao escolher um *podcast*, e não, por exemplo, um blog, para projetar seu discurso). Afirmam Guimarães, Brisolara e Sobral, citando a contribuição de Bakhtin para o entendimento desse aspecto: “O autor descreve um sujeito discursivo, constituído pelo outro, através das relações que se estabelecem via linguagem com esse outro. Portanto, mediante a relação entre o “eu” e o “outro” é que se dá a dialogicidade da linguagem constitutiva do ser” (2020, p. 508).

Esse “outro” que constitui a dinâmica de dialogicidade que caracteriza os gêneros textuais, é, no gênero *podcast*, um consumidor da informação que valoriza, sobretudo, a praticidade e a dinamicidade com que ela lhe é oferecida. Como em qualquer relação que envolva a oferta de um produto, o enunciatário procura, no caso do *podcast*, uma identificação com aquilo que está consumindo. Nesse cenário, tão – ou mais – importante do que a qualidade da informação é a sua capacidade de entreter, de ser facilmente acessada, de ser consumida concomitantemente a outras atividades do dia a dia e de possibilitar a interação com esses conteúdos. Em suma, o enunciatário é o usuário da tecnologia entusiasta dos seus múltiplos recursos.

Acerca do processo que envolve a escolha de um determinado gênero na arquitetura, na materialização e na projeção de um discurso, em detrimento de outros, pontua Bakhtin (2011, p. 282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Tal escolha passa, assim, por questionamentos que envolvem “como”, “de que forma” e “para quem” se comunicar, sendo o gênero, portanto, um produto contextualizado dentro de um determinado projeto comunicativo e, em vista disso, um importante fator de descoberta e de construção de uma identidade discursiva, bem como de uma individualidade dentro do corpo social. Prossegue o filósofo russo:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e *nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade* (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2011, p. 285).

Esse projeto de discurso passa por transformações no decorrer do tempo, uma vez que se insere em um contexto social que, como observado, faz emergir constantemente novas formas de comunicação e de interfaces e, por consequência, de gêneros que precisem abarcar essas novas dinâmicas de interação entre os indivíduos, como reitera Zavam (2012, p. 252-253):

Dependendo de cada uma das mediações referidas, e de acordo com as transformações por que passam as sociedades, os gêneros desaparecem, migram para dentro de outros, intercalam-se, transformam-se, num contínuo processo de evolução, tanto dentro da esfera em que foram gerados como daquela que os adotou.

O *podcast*, em um movimento contínuo que envolve, ao mesmo tempo, elementos de diacronia e sincronia, apropria-se, assim, de certas características associadas a gêneros surgidos anteriormente a ele (transformando-os, como no caso dos *blogs*), constitui suas próprias peculiaridades por meio do âmbito digital em que está inserido, absorvendo, com isso, características de outros gêneros digitais que coexistem com ele (adaptando-os, como no caso das *fanfictions*) – e estende-se à frente, projetando-se para uma multiplicidade de conteúdos e formas cujo dinamismo ainda não foi totalmente abarcado pelos estudos acadêmicos²⁵.

Por essa razão, qualquer iniciativa de se analisar a natureza dos gêneros – sobretudo aqueles próprios do universo digital – deve considerar a pluralidade de critérios e de perspectivas a partir dos quais eles podem ser observados, como pondera Bronckart (2012, p. 138):

Os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de quem procedem, elas são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e, sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertencem, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas.

²⁵ Esse aspecto será mais à frente analisado sob o tema “constelação de *podcasts*”.

O uso dessas unidades linguísticas, por exemplo, não se mostra suficiente para definir um gênero discursivo, uma vez que, dentro de um mesmo gênero podem coexistir, sem comprometer as suas características, uma diversidade de estilos de linguagem (o *podcast* e sua constelação são exemplos disso: mesa redonda, entrevista, *storytelling* etc.). É somente no nível desses segmentos, portanto, que certas regularidades poderiam ser identificadas. Reitera Bulea (2010, p. 71):

Os tipos de discurso não são de maneira nenhuma superpostos aos gêneros textuais, ficando sua definição subjacente, desse ponto de vista, às duas constatações inter-relacionadas. A primeira é que as propriedades de gêneros de textos não são integralmente descritíveis sobre bases linguísticas, ou, mais exatamente, que a diferença entre gêneros não pode ser estabelecida segundo critérios exclusivamente linguísticos. A segunda constatação é a que a maioria dos textos comporta segmentos diferentes, quase intuitivamente distinguíveis (segmentos que relatem um acontecimento, segmentos de diálogo etc.), e que os segmentos assim identificados são atestados numa multiplicidade de gêneros de textos.

Diversos recursos expressivos próprios da natureza da comunicação humana, ademais, juntam-se a outras variadas semioses para também colaborar na concretização do projeto de dizer consubstanciado na escolha de determinado gênero textual, como pontuam Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 42):

Volóchinov, ao discutir os gêneros discursivos do/no cotidiano, aponta que o circuito dialógico que constitui o enunciado, indo da procedência para o endereçamento, não se limita à semiose verbal. Podem constituir elementos desse circuito os gestos. E quando ele menciona o *intercâmbio de enunciações* (com ênfase dele próprio), dá margem, após ter apontado essa relação entre o verbal e os gestos, para admitirmos a possibilidade de que outras semioses também participem desse diálogo.

Nesse passo, poucos gêneros se destacam por sua natureza agregadora de possibilidades comunicativas e por sua infinidade de formas de se projetar um discurso socialmente como o *podcast*. Acerca da natureza dialógica desse gênero – e a partir da perspectiva bakhtiniana na qual “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 298) – refletem, novamente, Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 48):

O que sinaliza a complexidade e a riqueza desse gênero discursivo oral não está nele mesmo, mas no diálogo que estabelece com outros gêneros e com a concretude dos acontecimentos da vida. E, embora possa parecer que ouvir uma gravação em áudio e/ou vídeo seja monológico, principalmente se for de uma palestra ou aula, cabe-nos lembrar que o diálogo está nesse circuito com o que antecede e com o que sucede cada enunciado. E é nesse diálogo que o posicionamento de cada sujeito sobre o que diz, como diz e para quem diz vai constituir seu *tom*.

Nesse sentido, somente é possível vislumbrar as potencialidades enunciativas do *podcast* se não o dissociarmos do ambiente multissemiótico e tecnológico que alicerça a sua estrutura e que potencializa, reiteradamente, sua natureza dialógica e interativa. Essas nuances, outrossim, somente podem ser vislumbradas como objeto de estudo e de interesse linguístico quando é reconhecida sua inscrição como gênero discursivo que possibilita a criação de um projeto de discurso – no caso, através de um texto oral, embora não prescindindo do texto escrito em sua elaboração – e a sua conseqüente inserção dentro de uma cadeia que o une, mediata e imediatamente, a vários outros discursos. Nesse sentido, pontua Adam (2019, p. 33):

Uma vez havendo texto, ou seja, uma vez reconhecido o fato de que uma série verbal ou verbo-icônica forma uma unidade de comunicação, há um efeito de *generacidade*, isto é, uma inscrição dessa série de enunciados em uma classe de discurso. Em outras palavras, não há textos sem gênero(s) e é pelo sistema de gêneros de uma dada formação sócio-histórica que a textualidade alcança a discursividade.

O *podcast* é, além disso, como todo gênero, inseparável de seu contexto de produção, elemento este que, como aponta Wachowicz (2012, p. 36), junta-se à composição e ao estilo para constituí-lo como um gênero discursivo:

O tema (*contexto de produção*), na visão bakhtiniana, compõe a tríade da constituição de um gênero discursivo, ao lado da composição e do estilo. Bakhtin, vale lembrar, imprime ao gênero uma relativa estabilidade a partir da relação socialmente previsível entre esses três elementos. Logo, um gênero como o *e-mail*, atualmente tem tema, composição e estilo, em suas imbricadas relações, em um formato relativamente cristalizado. É isso que permite com que os usuários reconheçam o gênero.

A noção de "formato relativamente cristalizado" (ou, em outras palavras, de padrões de regularidades estruturais e discursivas parcialmente detectáveis), ademais, encaixa-se acertadamente à multiplicidade de formas e de possibilidades criativas com que se pode criar um *podcast*, ainda que alguns elementos formais – ou estruturais – possam ser genericamente identificados em vários programas produzidos nesse formato (embora não seja possível afirmar que são intrínsecos ao gênero, dada a sua natureza dinâmica e versátil).

A elaboração de um *podcast* que se enquadre no formato de mesa redonda, a título de exemplo, pressupõe a identificação de algumas particularidades e o conhecimento de alguns passos (embora não sejam taxativos, visto que se trata de um gênero, como tudo o que é próprio aos universos tecnológico e discursivo, em constante evolução).

A estrutura a seguir, adaptada a partir da organização lógica sugerida por Cardoso (2022), pode ser encontrada, com mínimas variações, em *podcasts* como *Lado (B)lack*, *Anticast*, *Um Milkshake Chamado Wanda* e *Alô, Ciência?*, voltados a debates sobre temas diversos:

1. Recorte do que será o assunto ou o conteúdo do *podcast*, que passa também pela elaboração de um título de impacto que vise a despertar o interesse do usuário.

2. Elaboração de uma vinheta que será a identidade visual ou sonora do programa, sendo exibida na sua abertura e, muitas vezes, também no seu encerramento.

3. Apresentação de quem está gravando o *podcast*²⁶, do tema que será abordado no programa e, sendo o caso, do(s) convidado(s) que dele fará(ão) parte.

4. Exposição do comentário de abertura, que consiste em uma clara e breve descrição do tema a ser discutido. Nessa etapa, “o tema não pode ser esgotado e nem podemos avançar muito nos assuntos a serem debatidos” (Cardoso, 2022, p. 14), uma vez que o conteúdo deverá ser desenvolvido e aprofundado através das perguntas ao(s) convidado(s), no decorrer do programa.

5. Desenvolvimento do conteúdo, no qual se aprofundam as opiniões e os argumentos daqueles que estão participando do programa acerca do assunto abordado.

6. Considerações finais e agradecimento aos convidados e ao público, bem como a exposição do marketing digital, que consiste na divulgação do *podcast* de modo a persuadir e engajar os usuários da plataforma para aquele programa e para aquele tipo de conteúdo.

Temos, então, um conjunto de elementos que, juntos, compõem a estrutura do *podcast* de mesa redonda de forma a particularizá-lo como gênero discursivo (ou *tecnodiscursivo*, na terminologia de Paveau) dentro da esfera da dinâmica da interação social, viabilizando, ainda, um estilo de linguagem (as escolhas lexicais e o registro linguístico formal ou informal, a depender da sua proposta) e uma composição estrutural parcialmente definida a partir – e em torno – da qual a abordagem dos temas²⁷ e as construções dos enunciados se realizam. Bakhtin (2011, p. 266) afirma:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

²⁶ Também chamado, na cultura *podcasting*, de *host* ou *podcaster*, que pode apresentar o programa e fazer as mediações necessárias com a ajuda de um âncora ou de um coapresentador.

²⁷ Refere-se esse termo, aqui, à apreciação de valor que o autor confere ao conteúdo temático, sendo, portanto, o sentido ou propósito de determinado texto.

Por sua vez, Bulea (2010, p. 65) identifica que essas estruturas encontradas nos gêneros, ainda que de forma não categórica, ajudam a particularizá-los no universo de outros tantos gêneros, pontuando, contudo, que a forma como eles se vinculam às práticas sociais prevalece na identificação e no reconhecimento das suas características:

Os gêneros apresentam certas propriedades estruturais mais ou menos estabilizadas e mais ou menos identificáveis (um sermão tem características sensivelmente diferentes das de um editorial ou de uma reportagem sobre esporte); mas é sua articulação com as atividades sociais que constitui sua principal característica. Sob efeito de avaliações e indexações sociais permanentes, os gêneros adquirem a vantagem de serem adaptados ou não a tal atividade, mobilizáveis ou não em tal contexto, apropriados ou não em tal situação de interação.

Outros elementos necessários para que determinado gênero seja viabilizado como base para uma atividade de linguagem são enumerados por Schneuwly e Dolz (2011b, p. 64):

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

Mais do que um gênero discursivo que atende a sua forma, a seu estilo e, sobretudo à articulação com as atividades sociais, o *podcast* se apresenta como o espaço ideal para a apropriação da linguagem, pois que a vislumbra como forma de encontro e de interseção do sujeito com o mundo, podendo, a partir de conteúdos interdisciplinares, suprir, inclusive, omissões em relação à própria grade curricular das escolas de ensino básico, que não contemplam com a devida profundidade temas pertinentes para a realidade dos jovens, como educação sexual, educação financeira e direitos e deveres do cidadão, para citar alguns. Reiteram Lopes, Pereira e Araújo (2023, p. 11):

Nesse sentido, a individualidade do sujeito e os parâmetros reguladores do gênero atuam em conjunto para configurar a situação enunciativa e os efeitos por ela provocados. Assim, o papel desempenhado pelo conteúdo temático é o de orientar o discurso, colaborando na formação de uma apreciação valorativa do falante a respeito do objeto ou tópico abordado na enunciação, que é ou pode ser dizível por meio do gênero.

O estudo das características e da estrutura de um gênero discursivo, nesse aspecto, daria lugar à apropriação da linguagem por meio do reconhecimento das várias etapas que

envolvem o planejamento, a produção e a sociabilização de um discurso, transformando o estudo dos gêneros em verdadeira prática de linguagem e os indivíduos em sujeitos proativos e reflexivos acerca da sua realidade social.

Barbosa e Rovai (2012, p. 29), inclusive, criticam a abordagem anacrônica, não mais condizente com as novas perspectivas teóricas que se revelam com o advento dos recursos tecnológicos e dos chamados gêneros digitais, reproduzida ainda em considerável parte das escolas brasileiras:

Dessa maneira, formam-se “especialistas” em gêneros (ou repetidores de suas características), e não leitores literários, de periódicos, de textos de divulgação científica, tampouco produtores de textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais. Alunos submetidos a um trabalho equivocado com os gêneros produzirão, no máximo, textos adequados a várias situações sociais hipotéticas e às propriedades dos gêneros em questão.

A abordagem tecnológica e interativa própria desse gênero permitiria aos alunos a identificação necessária para o compartilhamento de experiências e pontos de vista capazes de transformar a dinâmica de uso da linguagem em um processo contínuo, irrepetível e irremediável, pois que focado no incentivo ao surgimento e à afirmação das identidades que, juntas, formam o tecido social. Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 53) reiteram essa perspectiva pedagógica:

Ao produzir um *podcast*, o aluno vivencia situações de uso da língua, de modo mais reflexivo, considerando o contexto enunciativo, promovendo, assim, a relação primeira entre língua e constituição do sujeito. O aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos a serem utilizados para a construção do projeto de dizer.

A pluralidade de vieses a partir dos quais podemos examinar o *podcast* no contexto do estudo dos gêneros discursivos, por sua vez, fornece elementos mais do que suficientes e necessários para enfrentar os argumentos daqueles que (ainda) insistem em caracterizá-lo como um suporte. Sobre o tema, debruça-se Marcuschi (2003, p. 11), afastando, logo de início, o conceito genérico de *suporte* encontrado nos dicionários:

Intuitivamente, *entendemos como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. Numa definição sumária, pode-se dizer que **suporte de gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra o texto**.

Nessa perspectiva, “os suportes são para **fixar** os gêneros e não para veicular ou transportar ou circular o texto como tal”²⁸ (Marcuschi, 2003, p. 12), sendo citados como exemplos o livro, a revista, o outdoor, o encarte e – de forma incidental – as embalagens, o para-choques de caminhão e o próprio corpo humano. Ainda que não encerre a discussão – principalmente no que tange à caracterização dos suportes nos gêneros discursivos orais –, o linguista e professor gaúcho pondera, pertinentemente, que a discussão acerca dos suportes é essencial na medida em que “nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros” (Marcuschi, 2003, p. 10).

O gênero, portanto, não se confunde com o suporte que o assenta, ainda que a estreita relação entre ambos determine naquele as suas características e as suas propriedades comunicativas, pois que, como lembra mais uma vez Marcuschi (2003, p. 13), “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. No caso do *podcast*, sua natureza de gênero discursivo se mescla à história e ao desenvolvimento dos suportes digitais por meio dos quais são fixados os seus conteúdos.

Ademais, em um mesmo suporte pode coexistir uma pluralidade de gêneros. Se em um suporte físico como o jornal, por exemplo, podemos encontrar um número limitado – ainda que em grande quantidade – de gêneros, tais como o editorial, a notícia, a charge e o artigo de opinião, um suporte virtual como a internet abriga todos os gêneros possíveis, entre os quais, evidentemente, o *podcast*, cujas múltiplas e imprevisíveis dimensões – ou pelo menos um recorte delas – serão a seguir objeto de análise.

3.3 O protagonismo dialógico dos *podcasts* de mesa redonda no âmbito da “constelação de *podcasts*”

Segundo a mitologia grega, o bebê Hércules foi levado por Zeus para ser amamentado por sua adormecida esposa, Hera, que ao acordar, em um gesto brusco, acabou derramando e espargindo acidentalmente seu leite materno por todo o firmamento, dando origem, assim, à Via Láctea. Passando para uma realidade mais empírica e mais verossímil, sabe-se que o Universo é formado por centenas de bilhões de galáxias, sendo a Via Láctea – composta por matéria escura, gases, poeira e diversos corpos celestes, entre outros elementos – apenas uma delas.

Essas breves considerações são necessárias para recorrermos à seguinte analogia: no imensurável Universo que envolve as variadas formas de comunicação e de interação

²⁸ Esse ponto, segundo o autor, é determinante para se distinguir as noções de *suporte*, *canal*, *serviço*, *meio* etc.

humana²⁹, a Via Láctea poderia ser representada pelo ambiente digital, cenário onde pode ser encontrada, de forma mais ou menos nítida, uma diversidade de constelações – gêneros discursivos surgidos a partir dele e que somente existem em função dele –, cada qual com suas próprias peculiaridades que as delimitam e que são capazes de distingui-las das demais³⁰ (ou seja, fora de seu contexto, tais gêneros perdem as propriedades que os definem e os particularizam).

Nesse Universo característico, repleto de idiosincrasias, o desaparecimento ou o apagamento de uma constelação quase sempre implica o surgimento de outra que abarca, total ou parcialmente, as suas características; por outro lado, sua investigação se torna ainda mais complexa e desafiadora quando considerarmos outros elementos que se movimentam desembaraçadamente entre as suas entrelinhas, tais como o enunciado e suas múltiplas tonalidades dialógicas (Bakhtin, 2011).

Outro fenômeno expressivo dessa imensurável macroestrutura, em analogia com o Universo real no qual busca afinidades, consiste no fato de que a percepção visual de uma estrela não pressupõe, necessariamente, que ela ainda tenha existência no plano concreto. Assim ocorre, por exemplo, com o telegrama, que, ainda que possa ser vislumbrado – pelo menos à distância – como gênero, já não possui aplicabilidade tangível no cenário comunicativo atual. Ressalte-se, por fim, que dentro desse Universo que abarca todas as formas criadas pelo ser humano para se comunicar, algumas constelações se manifestam mais nítidas, enquanto outras se apresentam mais apagadas e ofuscadas pelo brilho das outras.

Teorizar sobre esses diversos elementos que compõem a sua realidade – tenha ela existência concreta ou abstrata – é uma ação que se confunde com as primeiras tentativas do homem de compreender o mundo que o cerca; para isso, inevitavelmente, é necessário proceder à didatização de um objeto de estudo a partir de categorias que visem sistematizar e organizar os conceitos construídos em torno dele, ainda que de forma não definitiva.

As práticas de linguagem e, mais especificamente, os gêneros discursivos, como parte fundamental da atividade humana, não poderiam escapar dessas tentativas de categorização, sendo possível debruçar-se sobre a ideia de *constelação de gêneros*, por exemplo, a partir das perspectivas de estudiosos como Bhatia, Marcuschi, Swales e até mesmo de Bakhtin (ainda que o autor russo não se refira expressamente a essa categoria). Destaca Araújo (2006, p. 67):

²⁹ Que, como o próprio Universo, também se encontra em constante expansão.

³⁰ Embora várias delas possuam traços em comum.

Em primeiro lugar, é condição *sine qua non* que os gêneros sejam conjugados entre si por algum traço maior da esfera que os ambienta, capaz de irmaná-los [...]. Em segundo lugar, afigura-se importante destacar que o fato de os gêneros assumirem um caráter de “família” não significa que a constelação seja homogênea, pois, segundo a asserção bakhtiniana, os gêneros apresentam graus diferentes da(s) característica(s) que os congrega(m).

Observa Araújo (2012, p. 189), novamente, que “afirmar que os gêneros do discurso se congregam por meio de determinados traços é assumir que elaboramos categorias para agrupá-los, pois eles não são seres vivos, mas ferramentas semióticas criadas”. Citando a concepção de *constelação* proposta por Marcuschi, Araújo (2021) comenta, ainda, que um mesmo gênero pode conter uma variedade de eventos comunicativos, realizados sob uma diversidade de formatos: exemplo disso seria a carta, a partir da qual é possível identificar, a depender dos propósitos comunicativos, a carta pessoal, a carta aberta e a carta-convite, apenas para citar alguns. É essa concepção de Marcuschi (2000), ratificada por Araújo (2006), acerca das *constelações de gêneros* que aqui será utilizada para se constituir, brevemente, algumas reflexões em torno da ideia de uma *constelação de podcasts*³¹.

De acordo com Araújo (2006, p. 74), o termo *constelação de gêneros* refere-se a um “agrupamento de situações sócio-comunicativas que se organizam por meio de pelo menos uma característica comum à esfera de comunicação que os congrega, partilhando do mesmo fenômeno formativo e atendendo a propósitos comunicativos distintos”, pontuando, ainda, que essa definição pressupõe, necessariamente, considerar os ambientes em que estão inseridos os gêneros.

No caso do *podcast*, o ambiente tecnológico que lhe dá suporte proporciona que esse gênero – como já observado – assimile características próprias a outros gêneros surgidos em um contexto pré-digital, bem como possibilita que, assumindo também certas propriedades de outros gêneros do ambiente digital, ele se ramifique em diversos formatos e abordagens, cada qual voltado a uma necessidade comunicativa específica dentro da complexa teia de relações que envolve o Universo da comunicação humana.

É aqui que contemplamos a existência de uma *constelação de podcasts*, cujas estrelas, ou subgêneros³², encontram-se organizadas em torno de uma estrutura principal, o próprio gênero discursivo *podcast*, que as acolhe por suas diversas características em comum (ou por seus padrões de relativas estabilidades), abrindo, ao mesmo tempo, espaço para que

³¹ Não será objetivo deste trabalho, portanto, aprofundar-se nas distinções entre essa concepção de Marcuschi e a visão bakhtiniana acerca dos *subgêneros*, por exemplo.

³² Araújo (2006, p. 41-42), citando Bhatia, destaca que a criação dos subgêneros “tem a finalidade de dar conta das pequenas e sutis variações de propósitos comunicativos”.

cada qual constitua suas próprias particularidades, de acordo com os seus diferentes propósitos comunicativos.

Em outros termos, a estrutura fluida e versátil do *podcast* é capaz de se moldar – sem perder as propriedades que especificam e definem o gênero – a finalidades comunicativas diversas, a depender das intenções discursivas dos indivíduos que recorrem a esse gênero para sociabilizar seu discurso. Pode-se mencionar, sobre isso, o cenário pandêmico que afetou o cotidiano escolar no ano de 2019, responsável por reconfigurar as práticas pedagógicas em todo o País e inserir no cotidiano de muitos alunos e professores o hábito de produzir e consumir *podcasts* voltados à educação. Nesse sentido, analisam Balacó e Monteiro Filho (2020):

Com crescente demanda de escuta no País, os podcasts apresentaram como uma das características principais a hipersegmentação, que permite aos seus ouvintes se aprofundarem sobre os mais variados assuntos de seu interesse. Reside aí a dificuldade da academia em definir uma categorização para os tipos de podcast. Pode-se, contudo, destacar os formatos mais tradicionais. É possível, por exemplo, explorar o gênero de entretenimento através da produção de uma rádio-novela. Outra opção é o formato de debates (conhecido no meio como mesa-redonda ou mesa-cast). Também é possível trabalhar com contação de histórias (como fazem os podcasts narrativos), além dos modelos de caráter informativo, que fazem uso de entrevistas, produção de boletins e reportagens.

Tais finalidades comunicativas no universo do gênero *podcast*, assim, dão margem à elaboração de uma taxonomia que auxilia na sua classificação, atendendo a suas diferentes dimensões e repensando a sua utilização e diversidade (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009). Dessa forma, embora de forma não exaustiva, é possível detectar no interior da *constelação de podcasts* os seguintes tipos:

1. *Podcasts* informativos ou jornalísticos: por sua natureza de informar o público acerca de acontecimentos da atualidade, esses tipos de *podcast* são gravados e publicados com maior frequência, sendo, em grande parte, associados a empresas consolidadas na área da comunicação, como é o caso do *Café da Manhã*, produzido pela Folha de São Paulo, e do *O Assunto*, produzido pelo Grupo Globo.

2. *Podcasts* de história: ainda pouco produzidos e consumidos no Brasil, esses tipos de *podcast* apresentam uma estrutura de *storytelling*, ou seja, trabalham – com o auxílio de recursos sonoros – uma narrativa em que são desenvolvidos personagens, cenários e enredos, ficcionais ou baseados em um evento real. Um exemplo que se destaca em nosso País é o *podcast A Mulher da Casa Abandonada*, produzido pela Folha de São Paulo.

3. *Podcasts* de entrevista: um dos formatos mais populares no universo desse gênero, no Brasil e no mundo, os *podcasts* de entrevista são gravados a partir da interação

entre um apresentador (ou apresentadores) e um convidado, que pode ser um artista, uma celebridade ou um especialista em determinado assunto. Aqui, podem ser citados o *Bom Dia, Obvious*, voltado a temas do universo feminino, e o *Mano a Mano*, apresentado pelo rapper Mano Brown.

4. *Podcasts* educacionais: os *podcasts* produzidos nesse formato são focados na abordagem de conteúdos especializados que podem abranger desde as áreas da história e das ciências até temas que envolvem empreendedorismo e desenvolvimento pessoal. São exemplos os *podcasts Sala de Professor*, que trata de assuntos relacionados à educação, e *Dragões de Garagem*, que aborda temas voltados à ciência de uma forma mais descontraída e acessível para o público em geral.

5. *Podcasts* de entretenimento: devido à abrangência e à subjetividade do termo *entretenimento*, podem-se condensar nesses tipos de *podcast* aqueles voltados à literatura, ao cinema, à TV, à música, aos games, à chamada cultura *nerd* e ao humor, por exemplo. Podem ser mencionados, dentro dessa perspectiva, o *Rapaduracast*, o *Nerdcast* e o *Um Milkshake Chamado Wanda*, que tratam de conteúdos relacionados à cultura pop.

6. *Podcasts* de mesa redonda: também chamados de *mesacast*, abordam conteúdos diversos discutidos por duas ou mais pessoas, geralmente em um tom mais informal e descontraído que os *podcasts* de entrevista, de forma a aproximar e engajar o público ouvinte. Por seu caráter dialógico, dinâmico e interativo, consistem em importantes veículos para a promoção de debates sobre temas sociais relevantes, instigando a afluência de diferentes pontos de vista e, a partir disso, a liberdade de ideias e exercício da argumentação. São exemplos de *podcast* de mesa redonda o *Mamilos*, que debate e aprofunda temas polêmicos que estão em voga nas redes sociais e na internet, e o *Flow Podcast*, um dos mais populares no Brasil³³.

Cada um desses tipos é, assim, voltado a uma finalidade comunicativa particular que, dentro da amplitude de características abarcadas no âmbito dessa constelação de *podcasts*, faz com que não seja necessário recorrer a outro gênero. É essa finalidade comunicativa que determina, inclusive, certas características relacionadas a sua estrutura e o tipo de linguagem empregada no produto final, desenvolvendo, conseqüentemente, habilidades discursivas – e mesmo pessoais – distintas naqueles envolvidos em sua produção. A esse respeito, exemplificam Silva, Guadagnini e Santinello (2021, p. 262):

³³ Ressalte-se, ainda, que vários desses programas apresentam formatos híbridos – o que, aliás, está em consonância com o universo digital que os abriga –, podendo neles ser identificados elementos dos *podcasts* educacionais e de entrevistas, por exemplo.

Especificamente, o podcast educacional promove a possibilidade de haver aulas em formato continuado oferecendo, assim, a oportunidade de que o aluno possa manter um contato com a aula ou matéria explorada em outros horários e com possibilidades de imersões diferenciadas das expostas no tradicional ambiente escolar. Viabiliza-se, assim, que o comportamento do discente torne-se mais crítico e analise, a seu tempo, o conhecimento a ser explorado, retirando-o de vez do comportamento passivo e linear e levando-o a vivências críticas, complexas e autônomas.

Freire (2015, p. 404), aliás, observa que, mesmo dentro de um tipo de *podcast*, podem existir classificações ou categorias:

No contexto escolar, a bibliografia que pensa educativamente o podcast registra um uso primordialmente informativo dessa tecnologia. Trata-se da apropriação do podcast que pode ser classificada como *Trânsito Informativo*. Neste tipo, o podcast é utilizado como meio para a troca de informes entre os participantes de um dado contexto educativo. Essa prática contempla a veiculação de instruções relativas à realização de trabalhos escolares, orientações de estudo, bem como apresentação e resolução de exercícios, por exemplo.

Outras classificações são apontadas e explicitadas por Freire (2015) para os *podcasts* educacionais, cada qual atendendo a uma aplicação própria e a uma finalidade específica nos mais diversos contextos que se apresentam no processo de ensino e de aprendizagem: Ampliação Espaço-Cronológica, Material Didático, Desenvolvimento Oral, Expressão de Vozes, Lúdico, Introdução Temática, Ponto de Encontro Comunicativo, Cooperativo e Podcasts para surdos.

São essas propriedades singulares e ao mesmo tempo complexas encerradas em torno de um único gênero que, dentro da variedade de elementos que compõem a *constelação de podcasts*, destacam os de mesa redonda como importantes ferramentas de prática dialógica e discursiva, levando-se em consideração, ainda, que a práxis linguística se efetiva em toda sua plenitude somente quando é experimentada em uma verdadeira perspectiva de interação social.

Além disso, se os *podcasts* de histórias exigem uma maior elaboração de um roteiro e um conhecimento técnico mais apurado acerca de elementos como edição e sonoplastia, os *podcasts* de mesa redonda, em sua maioria, prescindem de uma compreensão mais aprofundada desses recursos, uma vez que podem ser gravados sem cortes e sem expedientes audiovisuais mais complexos. Ademais, dentro de um cenário no qual os meios de comunicação parecem convergir para o uso de uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão, esses tipos de *podcasts* são capazes de agregar, naturalmente, diferentes tipos de público e de interesse por sua dinâmica de “conversa de bar”, muitas vezes sem um roteiro definido, seguindo o fluxo de uma conversação em tempo real.

Essa informalidade que caracteriza os *podcasts* de mesa redonda, entretanto, não pode ser resumida a uma simples gravação de uma conversa entre amigos; para elaborar um produto de qualidade, é necessário, além de um trabalho de pesquisa sobre o conteúdo a ser abordado, um bom desempenho linguístico, adquirido através do estudo da coesão e da coerência textual e da utilização de determinadas estratégias argumentativas, por exemplo.

A atividade linguística desenvolvida na produção de um *podcast*, aliás, não se encerra na produção e na gravação de um programa; estende-se, ainda, *a posteriori* por meio de comentários publicados na rede (que, por sua vez, abrem margem a outras redes de discussões que se ramificam, a depender do caso, para outros gêneros discursivos), sobre os quais comenta Bonassoli (2014, p. 19):

Comentar é uma prática tão bem-vista que, depois de certo tempo, algumas pessoas se destacaram, primeiramente pela alta quantidade de podcasts que consumiam e segundo por comentarem com bom senso, crítica e propriedade em diversos desses programas. Surgiu um novo ser, o comentador de podcast.

Nesse sentido, os *podcasts* de mesa redonda não devem ser prioritariamente consumidos como fontes primárias de informação, mas como espaço democrático no qual convivem simultaneamente diferentes posicionamentos, constituídos sob uma diversidade de bases ideológicas, políticas, partidárias e religiosas que justificam e fortalecem a noção de democracia tão necessária ao atual momento político em nosso País.

Esse importante espaço democrático, é imperioso destacar, não pode ser utilizado para ferir direitos ou como plataforma para expressar discursos de ódio e opiniões preconceituosas de qualquer ordem, o que, inclusive, também converte esses tipos de *podcast* em ferramentas indispensáveis para se trabalhar conceitos relacionados à liberdade de expressão, aos direitos constitucionais e aos direitos humanos, promovendo, dessa forma, uma dinâmica interdisciplinar indispensável ao nosso atual contexto pedagógico. São essas potencialidades, entre outras próprias ao Universo do gênero *podcast*, que a seguir serão examinadas.

4 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DO GÊNERO *PODCAST*

A expansão dos limites da tecnologia, somada à facilitação do acesso a recursos tecnológicos cada vez mais incorporados às triviais ações de nosso cotidiano – como o simples ato de acender uma lâmpada ou comprar uma refeição –, é hoje responsável pelo surgimento de uma geração que praticamente desconsidera qualquer atividade social que não esteja relacionada, minimamente, a uma linguagem tecnológica, seja em seus momentos de lazer, em suas relações interpessoais ou no desempenho de uma atividade profissional.

Essa nova dinâmica social da comunicação, na era da tecnologia e da internet, pressupõe uma articulação pedagógica que o sistema educacional brasileiro, principalmente no contexto da rede pública, parece não conseguir acompanhar, apesar de se reconhecer que tecnologia e educação são, hoje, conceitos indissociáveis e complementares: a educação sem a tecnologia se mostra obsoleta e pouco atrativa; a tecnologia sem um projeto de construção de saberes, por sua vez, apresenta-se estéril, desprovida de substância e de objetivos.

O enfrentamento desses novos desafios pedagógicos decorrentes da onipresença da tecnologia nos mais variados contextos de interação social exige, obviamente, o emprego sistematizado e reiterado de uma série de recursos voltados à esfera digital: entre eles, gêneros multimodais como o *podcast* se apresentam como notáveis agentes nesse processo de convergência do interesse dos alunos para as práticas escolares.

4.1 Um entendimento dos gêneros digitais como prática social

Estudar a história da educação no Brasil representa tomar conhecimento de variados contextos econômicos e políticos que, no fim, sempre convergiram para a adoção de modelos pedagógicos que apresentavam um traço em comum: uma educação domesticadora e excludente que, disfarçada ou manifestamente, a depender do momento histórico, sempre serviu à manutenção do controle das elites sobre as classes menos favorecidas.

Proceder a essa análise histórica revela, ainda, que, desde a chegada das primeiras caravelas que trouxeram os portugueses ao País, tais projetos sempre estiveram voltados a um processo de catequização – entendendo-se esse termo em seu sentido mais amplo –, de extermínio de culturas dissemelhantes daquelas legitimadas pelos colonizadores e de supressão de identidades locais.

Sobre esse cenário, que envolvia, inclusive, a utilização de estratégias que objetivavam impor aos índios uma doutrina cristã, discorre Ferreira Jr. (2010, p. 20):

[...] a experiência catequética com índios adultos não prosperou porque já eram portadores de uma concepção de mundo que incluía no seu cotidiano a prática da antropofagia, da poligamia, da nudez, da pajelança, da guerra e do nomadismo, isto é, os chamados “brasis” praticavam hábitos culturais considerados pelos colonos como violação dos preceitos religiosos cristãos. Após constatarem a resistência que os adultos esboçavam em relação à ação missionária, os padres da Companhia de Jesus inverteram a prática da evangelização e voltaram a atenção para os curumins (crianças). Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais.

O processo de catequização das crianças ameríndias pelos jesuítas, de início, ocorreu por meio da gramaticalização da língua tupi para, posteriormente, ser adotado um catecismo em que se ressaltava a negatividade dos hábitos indígenas, considerados pecaminosos, e a positividade dos valores cristãos legitimados pelo Concílio de Trento (Ferreira Jr., 2010).

Muitos anos depois, já na época do Império, esse modelo que buscava preservar o *status quo* das elites permaneceu com a criação, na Corte e em algumas províncias economicamente privilegiadas, de escolas primárias que apenas podiam ser frequentadas pelos filhos da aristocracia agrária e dos setores relacionados à burocracia do Estado Monárquico, deixando, com isso, o restante da população do País – incluindo-se, aqui, os escravos desafricanizados – à margem da educação também durante esse período da história brasileira. Prossegue Ferreira Jr. (2010, p. 44):

Desse modo, podemos afirmar que as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império negaram a possibilidade histórica da educação para o povo em geral. Até porque, para elas, no contexto de uma sociedade agrária exportadora de um único produto (café), não havia sentido econômico e social em oferecer educação escolar para a massa dos escravos vindos da África, ou seja, para aqueles que formavam o grande contingente da população brasileira.

Durante os primeiros anos do período republicano, da mesma forma, “as classes dirigentes fizeram uso do sistema educacional existente apenas do ponto de vista dos seus próprios interesses sociopolíticos” (Ferreira Jr., 2010, p. 51), dando, assim, continuidade ao sistema excludente e elitista que caracterizou as escolas nos períodos históricos antecedentes.

Foi somente em 1930, com a transição de um modelo de sociedade predominantemente agrário para um modelo urbano-industrial, que se manifestou no Brasil uma demanda econômica e social de se levar a educação e a escolarização aos filhos das classes populares. Vislumbrando esse quadro, analisa, novamente, Ferreira Jr. (2010, p. 86):

Entretanto, a expansão quantitativa da escola pública obrigatória de oito séries não se realizou por meio de uma educação fundamentada nos conhecimentos clássicos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, se, por um lado, começava a ser resolvido o problema da expansão quantitativa referente ao acesso à escola pública obrigatória, por outro, essa mesma escola pública, frequentada majoritariamente pelos filhos das classes populares, caracterizava-se por ser uma instituição de ensino esvaziada de sua própria essência [...]. Isso porque a escola pública, desde então, vem caracterizando-se pelo vazio de conteúdos, pela ineficiência na transmissão dos conhecimentos essenciais à formação dessas crianças brasileiras. Basta observarmos os índices auferidos nas próprias avaliações implementadas pelos governos.

Ainda que, no decorrer das décadas posteriores, diversas teorias pedagógicas que visavam romper com esse modelo opressor e excludente tenham se destacado³⁴, o Brasil assistiu à chegada do séc. XXI reproduzindo em suas escolas velhos anacronismos que, longe de tornar a educação democrática e igualitária, reforçam preconceitos enraizados na sociedade e alargam, ainda mais, o abismo que historicamente sempre existiu entre as classes sociais, econômica e culturalmente.

Soares (2001) aponta o entendimento desse cenário – e também das suas contradições – como forma de promover uma discussão necessária a uma reformulação de posicionamentos que perpassa, necessariamente, pelas perspectivas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras. A evolução dos processos produtivos e tecnológicos, ela mesma também um fator de exclusão social, evidencia e agrava as contradições da sociedade, mas, ao mesmo tempo, motiva transformações capazes de criar novas formas de ler as realidades e de apontar novos caminhos a serem percorridos.

Nesse trajeto sinuoso, mostra-se fundamental se considerarem concomitantemente algumas ações: agregar ao processo pedagógico e às atividades curriculares parte dos conhecimentos constituídos pelos alunos ao longo de sua formação, considerando – ao contrário de outras épocas – as suas identidades e saberes, concretizar o projeto discursivo desses alunos dentro do âmbito digital, em consonância com a evolução dos recursos tecnológicos, e, como decorrência disso, empregar na sala de aula os multiletramentos, essenciais para absorver o dinamismo que envolve as novas formas de interação humana. Esse contexto, que requer uma mudança de postura em relação à forma como se entende a educação, é observado por Dias (2012, p. 99):

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os

³⁴ Ressalte-se, aqui, a “pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, que ressalta a importância da consciência crítica para que o homem se transforme em sujeito ativo da sua própria história, processo esse que somente pode ser viabilizado por meio de um trabalho desenvolvido no âmbito da educação.

textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.

A multiplicação de uma variedade de semioses que concorrem para que se efetive o processo comunicativo no ambiente digital requer, impreterivelmente, o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que transcendam o plano teórico e as assumam verdadeiramente como uma práxis para construção de uma habilidade discursiva por parte dos alunos, como apontam Lorenzi e Pádua (2012, p. 37):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Esse cenário multimodal, em que se conjugam – necessariamente – tecnologia e novas perspectivas de interação verbal e de compreensão textual (o que afeta, por sua vez, a própria abordagem dos gêneros em sala de aula), também é examinado por Leal (2023, p. 55):

A multimodalidade traz uma nova visão sobre os textos ao afirmar que todos os textos são multimodais. Esta premissa assenta na ideia de que todos os textos trazem a linguagem verbal a interagir com outro modo semiótico, seja do mais canônico, como a paragrafação, até a inserção de imagens. Sendo assim, hoje encontram-se textos com palavras, gestos, som, fotografias, entre outros. Além disso, os diversos modos semióticos estão sempre presentes nos contextos reais de comunicação, tornando-se características pertencentes a qualquer gênero.

A integração desses recursos multimodais e multissemióticos ao projeto discursivo, ademais, transfigura a própria noção de “texto” – e, conseqüentemente, de “Linguística Textual” –, atrelando os seus limites ao desenvolvimento contínuo de recursos tecnológicos que a cada dia surgem para revolucionar a relação do homem com o seu meio, como observam, mais uma vez, Lorenzi e Pádua (2012, p. 39):

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produção de saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Sob a ótica tecnológica dos gêneros digitais, assim, “a linearidade do texto é colocada em prova, e passa a ser construída a partir das ações daquele que lê” (Alcantara; Silva, 2018, p. 44), o que transforma o tecido textual, mais do que em outros contextos não digitais onde circulam determinados gêneros, em um território maleável “que exige escolhas dinâmicas do autor, uma vez que as possibilidades são inúmeras e inesgotáveis” (Alcantara; Silva, 2018, p. 43). Ademais, outro aspecto das hipermídias consiste “em sua capacidade de armazenamento de informações de forma não sequencial e multidimensional, o que faz surgir um novo tipo de leitor: o leitor imersivo, permitindo sua posição de coautoria” (Alcantara; Silva, 2018, p. 42-43).

As aulas e os recursos didáticos, dentro dessa perspectiva, assimilariam essa multiplicidade de semioses própria aos gêneros digitais por meio de sons, fotografias, desenhos, pinturas, animações, vídeos, jogos, dentre outros, contribuindo, dessa forma, “para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos” (Dias *et al.*, 2012, p. 93).

Essa dinâmica coletiva e plural na produção e na aquisição do conhecimento no universo multissemiótico que caracteriza as comunicações contemporâneas, aliás, afeta diretamente a relação dos indivíduos com as práticas da leitura e da escrita, que, com a convergência imediata e instantânea de uma diversidade de pensamentos e de textos com diferentes abordagens, realizados através de variados gêneros no âmbito digital, passam a exigir uma postura mais crítica e reflexiva dos indivíduos, como vislumbra Leal (2023, p. 62-63):

[...] o processo de leitura é realizado através da relação autor-texto-leitor, em que a língua é considerada um produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa concepção, a leitura é construída na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto* e, além disso, é fundamental o leitor ter um posicionamento crítico diante do texto.

A interatividade e a mudança na relação entre os sujeitos participantes da ação discursiva proporcionada pela tecnologia, ademais, é fator preponderante para que se trabalhe na escola uma interseção de conhecimentos e uma troca de informações entre alunos e professores, uma vez que, entre outras potencialidades, as tecnologias digitais (e também os gêneros delas decorrentes) exercem um importante papel na democratização – e até na ressignificação – da chamada “Cultura” estabelecida, desestruturando uma estéril hierarquia de valores culturais e de segregação de saberes que, como visto anteriormente, persiste no

âmbito da educação desde o processo de colonização de nosso País, como observa Rojo (2012, p. 13-14):

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais.

As consequências desse necessário processo de desconstrução de uma estrutura hierárquica histórica, que passa inevitavelmente pela democratização dos recursos tecnológicos e pela sua apropriação pelos ambientes escolares, são também apontadas pela autora:

[...] e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas) (Rojo, 2012, p. 28).

Diante de toda essa multiplicidade de identidades culturais que particularizam a realidade brasileira, distinguindo-a, por exemplo, da configuração étnica de muitos países europeus, “o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais” (Teixeira; Litron, 2012, p. 169). Esse aspecto agregador de práticas culturais e históricas próprio da educação também é observado por Lima e Lemos (2023, p. 124):

Desse modo, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas e didáticas capazes de aproximar teoria e prática de ensino no ambiente escolar, reconhecendo-o como *locus* onde está situada uma ampla prática social relacionada histórica e culturalmente com outros espaços e outras práticas que constituem a vida em sociedade. Por isso, o caminho a ser trilhado para a Educação Básica deve ser o da reflexividade, reconhecendo-se que o aprendizado é um processo amplo advindo de múltiplos conhecimentos e trocas de saberes que perpassam diferentes contextos sociais.

Os gêneros discursivos devem, dessa maneira, ser abordados nas escolas a partir dessa perspectiva heterogênea que envolve tanto a sua pluralidade semiótica no âmbito digital quanto a diversidade de conhecimentos e de culturas que, juntos, formam o multifacetado

tecido social brasileiro: o processo de ensino e de aprendizagem precisa, pois, ser uma prática de interseção, e não de exclusão e de planificação de saberes.

É precisamente essa postura que, ao contrário do que ocorria em outros contextos históricos, deve focar as práticas pedagógicas contemporâneas não na formação de um profissional apto a assumir uma colocação no mercado de trabalho, dentro das concepções de um sistema capitalista que propaga – convenientemente – a ideia de meritocracia, mas no desenvolvimento de um indivíduo crítico e proativo, capacitado, por isso, a descobrir e reivindicar, a partir do trabalho com os gêneros discursivos na escola, seu lugar na sociedade. Esse pensamento é ratificado por Lima e Lemos (2023, p. 126):

[...] a escola tem papel essencial ao proporcionar aos estudantes práticas sociais que requeiram múltiplos letramentos, para que, assim, percebam o propósito comunicativo dos textos e desenvolvam diferentes formas de uso da linguagem. A compreensão das diversas linguagens presentes nos textos torna os estudantes agentes ativos, críticos e protagonistas da sua realidade ao passo que entendem que as práticas de linguagem estão fundamentadas em estruturas culturais e de poder, pois estas são sócio e historicamente situadas.

Dessa forma, em um ambiente escolar plural, “Construção”, de Chico Buarque, pode dialogar com “Diário de um Detento”, do grupo Racionais MCs; o requinte harmônico e a sensibilidade poética da Bossa Nova pode conversar com a espontaneidade, com a politização e com a denúncia social do rap; o Surrealismo de Dalí pode se comunicar com os grafites encontrados nos muros da cidade; os filmes mudos de Charlie Chaplin podem interagir com a dinâmica sonora dos vídeos produzidos no *TikTok*, entre outros exemplos.

Essa dinâmica interativa e dialógica é certamente absorvida de forma mais natural e produtiva por alguns gêneros próprios do universo digital, em que se destacam, pelo ecossistema tecnológico no qual estão inseridos, as diferentes semioses e a atividade responsiva dos envolvidos na produção do discurso. As práticas sociais, importante ressaltar, também se estabelecem no espaço virtual: muitas vezes, inclusive, é impossível identificar se as práticas sociais no ambiente virtual reverberam para o plano físico ou se esse movimento ocorre de forma inversa.

Tal perspectiva plural – e desafiadora – de letramento, que envolve colaboração e diálogo na produção do conhecimento, somente pode ser atingida, pelo menos em toda a sua plenitude, com o auxílio das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), suportes para os gêneros digitais que englobam uma variedade de recursos como computadores, celulares, *tablets*, programas e sites. Sobre o uso pedagógico dessas tecnologias, ponderam Dias *et al.* (2012, p. 82):

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodalidade e hipermedialidade que compõem os textos da web, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos.

Acerca das possibilidades de multiletramentos e da nova concepção de texto decorrentes do aperfeiçoamento dessas ferramentas, ponderam Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 182):

Essa visão de texto decorre das novas práticas de leitura e escrita proporcionadas pelas TICS, o que tem demandado novas reflexões sobre as situações e as práticas de letramento escolar. As TICS podem gerar importantes efeitos para o processo de escolarização, principalmente, porque permitem e facilitam muitas possibilidades de trabalho em contexto escolar. Um protótipo didático pode ser trabalhado a partir de várias mídias que não somente a impressa e, algumas delas, mais próximas das atividades cotidianas dos alunos, como determinados gêneros de vídeos e canções, que podem ser acessados pelos meios digitais na internet.

No contexto das TIC, dessa forma, “as produções multimodais ou multissemióticas vão além da mera soma das várias modalidades em determinado meio de circulação e nos levam a refletir sobre como os significados são ampliados, transformados e multiplicados” (Pasquotte-Vieira; Silva; Alencar, 2012 p. 185).

Essa interseção entre conteúdo, gêneros digitais, TIC e recursos multissemióticos se mostra mais necessária sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental – e, mais particularmente, na rede pública de ensino – por se tratar de um contexto no qual os alunos mais necessitam de intervenções pedagógicas visando, inclusive, ao combate dos altos índices de evasão nessa fase escolar. Laboratórios de informática desequipados, precariedade ou ausência de sinal de internet, salas lotadas e sem condições estruturais para comportar inovações pedagógicas – pelo menos aquelas relacionadas à tecnologia –, todos esses quadros compõem um amplo painel no qual se deve transcender as teorias didáticas para se adentrar na conjuntura social e política em que se insere o aluno da rede pública no Brasil.

Nesse percurso, são inevitáveis as lacunas – e também as utopias – próprias ao fato de associarmos tecnologias digitais e práticas pedagógicas, pois essas estão em constante aperfeiçoamento, o que não ocorre, infelizmente, com as políticas públicas implantadas em nosso País na área da educação.

As escolas públicas brasileiras se tornam, nessa conjuntura, verdadeiros catalisadores de um movimento paradoxal. Se, fora de seus muros, a vida em sociedade

mostra-se cada vez mais dinâmica e dependente dos recursos tecnológicos e das TIC, pouco se mudou nelas em relação a esse aspecto nas últimas décadas.

É, no entanto, esse quadro multifacetado e heterogêneo, forjado por tantas adversidades, que faz com que a educação pública seja, por natureza, um lugar de revolução e inquietude, de concretização do ato de educar em um sentido *lato sensu*. A escola pública, espaço ideal para se fomentar a polifonia de saberes tão indispensável ao desenvolvimento humano, deve se reconhecer como um ambiente democrático em que são incentivadas reiteradamente práticas pedagógicas que possam ressignificar o conhecimento e, por conseguinte, os próprios envolvidos na ação educacional.

Nesse passo, o papel do professor é também ressignificado. Sua função, principalmente no contexto do ensino público, é estimular as vozes, incentivar a inquietação capaz de gerar transformação, promovendo, dessa forma, a inclusão daqueles que a sociedade, historicamente, insiste em excluir (também em relação ao contexto da tecnologia): essas ações são exteriorizadas, ganhando concretude e projeção social, por meio da manipulação dos gêneros discursivos, mais particularmente os digitais.

Dentro dessa perspectiva, os gêneros não devem ser entendidos como um meio para tornar os indivíduos aptos a exercer as práticas sociais, visto que eles próprios, os gêneros – como atividades comunicativas –, consubstanciam as próprias práticas sociais, adaptados e adaptáveis na medida de um contexto comunicativo que faz emergir uma necessidade discursiva específica dentro de uma estrutura composicional relativamente estável, conforme ressalta Leal (2023, p. 59):

A adaptação do gênero é estabelecida a partir dos objetivos sociocomunicativos normalizados na atividade de linguagem. Isto significa que as atividades de linguagem funcionam por meio de textos que, por sua vez, são estabilizados em formas circunstancialmente fixadas que podemos denominar de gêneros textuais. Assim, o produtor textual organizará seu texto a partir de um modelo de gênero com o propósito de atender a seus objetivos comunicativos de uma determinada atividade de linguagem.

No cenário de inúmeros desafios da escola pública, evidentemente, a abordagem dos gêneros discursivos digitais dentro de uma perspectiva de vulnerabilidade social e econômica traz inúmeros reflexos para a atividade comunicativa do jovem e, por consequência, para o próprio processo de ensino e aprendizagem, que deve estar voltado, sobretudo, a um projeto de amadurecimento da capacidade crítica e discursiva (e, por isso, transformadora). Sobre esse aspecto, discorrem Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 181):

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

O estudo dos gêneros discursivos, nesse passo, deve assumir essa (não tão) nova dinâmica digital que envolve as formas de interação social e incentivar uma abordagem crítica acerca, inclusive, dos inúmeros textos que a todo momento são disseminados na internet, sem desconsiderar, nessa ação, os variados contextos socioculturais em que eles são elaborados, conforme ressalta Custódio (2012, p. 199):

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com os quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo, o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos.

Ressalte-se que o contato com esses diferentes contextos culturais e com a pluralidade de discursos que coexistem dentro da teia de relações humanas abarcadas pelo estudo dos gêneros discursivos no universo digital, bem como a apropriação da tecnologia em favor da produção e da projeção de um discurso, também são fatores que habilitam os alunos para o exercício das práticas sociais que se apresentam, também na forma de gêneros, fora dos muros da escola. Prossegue Custódio (2012, p. 201):

Essa perspectiva teórica nos remete a não ignorar a situação em que determinado texto/enunciado (verbal ou não verbal) é/foi produzido – as características dos interlocutores (autor, leitor), do momento histórico, do suporte, dos lugares de produção e de circulação –, pois é o conhecimento do processo de produção dos textos pertencentes a gêneros do discurso que permite ao aluno desenvolver uma postura crítica de leitura, de apreciação e escolha de interpretação dos textos que o circundam. E é por essa característica dialógica dos gêneros que a ativa posição responsiva, ou réplica ativa, do ouvinte também deve ser trabalhada.

Assim, nunca se mostrou tão necessário repensar o estudo dos gêneros e abraçar novas metodologias que possam potencializar não somente a produção de um discurso por parte dos estudantes, mas também estimular a reflexão e a sua autonomia crítica, reverberando essas práticas para outras esferas de convívio social.

Tudo isso emoldurado pelo contexto tecnológico que irreversivelmente difundiu-se em nosso cotidiano e consiste em elemento indissociável do estudo dos gêneros, sobre os quais pondera Miranda (2023, p. 157): “os gêneros se (re)configuram historicamente, como produto de práticas sociais. A estabilidade relativa – ou melhor, a instabilidade e fluidez

constitutivas – tem a ver com um funcionamento sensível aos movimentos das práticas sociais”.

Se, em outros tempos, os gêneros eram levados à sala de aula em forma de simulacros, a partir de um recorte que apenas emulava de forma descontextualizada suas verdadeiras propriedades comunicativas, hodiernamente, com o advento dos gêneros digitais, surgiu a oportunidade de trabalhá-los nas escolas a partir de situações concretas de uso, destacando, com isso, o dialogismo, que consiste em um componente primordial à natureza de qualquer gênero discursivo, e a coexistência de outras vozes, como discorrem Miguel *et al.* (2012, p. 217):

Um princípio constitutivo do funcionamento dos gêneros do discurso, enquanto objetos sócio-históricos, que contribui para sua dinamização e flexibilização é o *dialogismo* e os conceitos nele implicados de *vozes* e *compreensão responsiva*. As relações dialógicas configuram o verdadeiro funcionamento da linguagem, definidas como confrontos de vozes que povoam os domínios culturais de uma sociedade, comunidade ou grupo social. O discurso é a arena de enfrentamento dessas diferentes vozes, o lugar da presença inerente do outro.

Nesse passo, considerar o gênero “como princípio orientador das práticas de linguagem e não como um artefato linguístico evita a modelização do gênero que pode resultar em uma classificação mais rígida e limitada a seus aspectos estáveis, especialmente os composicionais” (Miguel *et al.*, p. 218-219). Continuam os autores:

Um dos mais importantes elementos do gênero, quando se pensa em sua escolarização, é o projeto enunciativo. Ele contribui para que o aluno desperte para o conhecimento do lugar social assumido enquanto leitor e produtor de discursos devidamente orientado. Um encaminhamento didático que considere tal elemento permite ao aluno analisar, discutir, refletir criticamente sobre os discursos instaurados nas suas teias de relações sociais (Miguel *et al.*, 2012, p. 218).

A educação deve, sob essa perspectiva, ser pensada a partir de uma transformação que inicie no âmbito escolar e repercuta para fora dele. Para isso, é imperioso que a escola não seja mais vista como um ambiente onde se reproduzem saberes e conceitos prontos e acabados, ou no qual se excluem conhecimentos que, se bem trabalhados, podem ser extremamente úteis ao processo pedagógico.

O estudo dos gêneros digitais, ferramentas semióticas que se projetam para além de suas estruturas e formas composicionais – atingindo, assim, status de verdadeira prática social –, deve ser repensado, da mesma forma como repensamos e ressignificamos constantemente a própria vida e as relações sociais, como são repensadas continuamente as práticas pedagógicas no ambiente acadêmico, ou como são sucessivamente aperfeiçoados os

próprios recursos no universo tecnológico. Escola e tecnologia não podem, nessa conjuntura, trilhar caminhos distintos; isso seria desconsiderar os mecanismos que podem trazer novamente os jovens à escola – não em uma perspectiva meramente física, mas, sobretudo, emocional e afetiva – por meio da afinidade e da sintonia que, hoje, as tecnologias – e os gêneros digitais – têm o potencial de gerar.

Ademais, quando os horizontes que envolvem o ensino da prática linguageira são ampliados pela percepção de que ela é também prática social, por meio da utilização, por exemplo, de determinados gêneros digitais – a exemplo do *podcast* – propensos a expressar e a reverberar as vozes sociais que orbitam no âmbito coletivo, temos as condições pedagógicas próprias para o desenvolvimento de um indivíduo reflexivo e mais atuante sobre sua realidade, pronto para exercer a cidadania nas diversas situações em que a consciência desse termo será necessária. Fiorin (2018, p. 60-61), ratificando o pensamento bakhtiniano, observa:

A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. Por isso, os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. Isso explica a importância que tem a linguagem no projeto bakhtiniano de construção de uma teoria das superestruturas. A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância.

A sala de aula, como um lugar de interseção dessas diferentes vozes, representa um microcosmo da sociedade, sendo, em consequência disso, um território de constante negociação, como são, aliás, todas as esferas do convívio social. Nela, a aprendizagem deve ser vislumbrada como uma atividade social decorrente dessas reiteradas trocas dialógicas.

A perspectiva da escola como lugar de reflexão e de criação de condições que levem o aluno a agir sobre a realidade circundante por meio da habilidade linguística é reconhecida por Ribeiro (2001, p. 56):

O ensino de gramática deve partir do conhecimento teórico de seu objeto, mostrando a relação entre língua e pensamento para efeito de reflexão e subsídio técnico aos professores, mas no que tange aos alunos, estas reflexões devem resultar em atividades práticas, a fim de que estes possam adquirir uma segurança linguística necessária às diversas situações de interação comunicativa, evitando-se assim, que a ênfase exagerada da nomenclatura, ou exercícios de preenchimento de lacunas sejam a essência desse ensino.

O processo de ensino e de aprendizagem, sob a ótica dos gêneros digitais, será visualizado, assim, como um *continuum* no qual percorrer os múltiplos caminhos que se apresentarão será mais revelador e produtivo do que chegar propriamente ao destino. Como explica Possenti (1996, p. 94), corroborando essa visão: “o ensino deveria subordinar-se à aprendizagem”.

Tal perspectiva, contudo, não passaria do plano da utopia e dos esforços individuais sem o respaldo de documentos normativos que possam nortear o trabalho do docente. Observam, sobre isso, Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 149):

Os estudos linguísticos das últimas décadas têm levantado muitas questões em torno do ensino de línguas, principalmente relacionadas ao trabalho com os textos que materializam as práticas sociais situadas. Os significativos avanços científicos levaram as instâncias públicas a agir via documentos prescritivos para instruir os professores na realização de suas atividades pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse passo, exerce um importante papel no desenvolvimento de atividades pedagógicas que potencializam nos alunos competências e habilidades relacionadas às práticas discursivas e digitais, trazendo, para isso, uma abordagem que reconhece e valida a produção do discurso no âmbito dos gêneros multimodais.

4.2 O ensino dos gêneros e o uso da tecnologia de acordo com a BNCC

A educação é a base para a transformação e para o aperfeiçoamento das sociedades. A importância que um país atribui à educação de sua população está diretamente ligada aos seus índices de desenvolvimento humano e à formação de uma sociedade menos violenta, menos desigual e mais democrática.

Como a estrutura das sociedades se transfigura no decorrer do tempo, necessitando reiteradamente de novos olhares e de novas perspectivas teóricas que visem a assimilar essas transformações, a educação deve ser objeto de constantes reavaliações com o objetivo de adaptá-la aos conceitos e condições que, a todo momento, emergem do intenso fluxo de informações que caracteriza as sociedades contemporâneas. A educação está na base de uma estrutura móvel e flexível – a própria sociedade – e, por isso, como ocorre nos melhores projetos de engenharia, ela também necessita se mover para equilibrá-la.

A Constituição Federal, em seu art. 205, aborda essa intrínseca relação entre educação e sociedade: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115).

Alçada a instrumento de inclusão social, entendendo-se como fatores de inclusão – entre outros – o acesso democrático às tecnologias digitais, à informação e ao pensamento crítico, a educação deve proporcionar, assim, uma articulação prática do indivíduo com a sociedade, e o Estado, para a consecução desse fim, precisa materializar esses objetivos previstos constitucionalmente por meio de mecanismos que os situem e os legitimem no âmbito da coletividade.

Com essa perspectiva de expandir a educação para as práticas sociais, foram concebidos no Brasil – principalmente nos últimos 50 anos – diversos documentos normativos e prescritivos, entre os quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja abordagem evidencia em vários pontos a necessidade de se pensar a educação voltada à prática da cidadania, rompendo, assim, com modelos tradicionais que reduziam o ensino da língua ao “reconhecimento, classificação, memorização e uso das formas consideradas “corretas”” (Sousa, 2023, p. 168). Essa mudança de concepção pode ser observada a seguir:

[...] faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Brasil, 1997, p. 27).

Ressalte-se, ainda, o contexto histórico em que os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram à tona: em 1997, as tecnologias digitais no Brasil ainda se mostravam incipientes e inacessíveis para a maior parte da população³⁵; além disso, os PCN foram elaborados menos de uma década após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, rompendo com anos obscuros de restrição de direitos e de silenciamento de vozes, procurou abarcar a maior quantidade de garantias sociais e individuais possíveis (ainda que, muitas vezes, não concretizadas), sendo, por isso, chamada de “Constituição Cidadã”.

Assim, os PCN são, em grande parte, o reflexo de uma necessidade que se impôs no Brasil – em um contexto relativamente recente de redemocratização – de reavaliar suas práticas pedagógicas após mais de duas décadas em que direitos básicos relacionados à

³⁵ Posteriormente, com o desenvolvimento da tecnologia, novas formas de exercer a cidadania emergiram e ressignificaram o seu conceito.

cidadania, como as eleições diretas e o direito à liberdade de expressão, foram suprimidos com violência.

Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (Brasil, 1997, p. 27).

Os currículos escolares, dessa forma, não ficaram apartados da dinâmica plural e democrática consubstanciada nas novas relações sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil pós-Ditadura Militar. O resultado desse contexto e os seus reflexos na elaboração dos PCN são observados por Menezes e Santos (2001):

Uma das maiores inovações atribuídas aos PCNs é a orientação sobre os chamados temas transversais, assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes. Esses temas abordam valores referentes à cidadania e são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. A ideia da eleição desses conteúdos é oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida.

Se em um contexto político autoritário e repressivo a postura crítica e reflexiva dos indivíduos é desautorizada (e mesmo criminalizada), o processo de ensino e de aprendizagem em uma sociedade verdadeiramente democrática pressupõe, ao contrário, a existência de mecanismos normativos que viabilizem e incentivem a pluralidade de pensamentos, garantindo, com isso, a formação de sujeitos aptos a exercer a sua cidadania e, conseqüentemente, a amadurecer o próprio Estado Democrático de Direito. Nessa dinâmica, “se os objetivos de aprender mudam a depender do contexto, os espaços de saber devem ser moldáveis a depender desses objetivos” (Alcantara; Silva, 2018, p. 42).

Com essa perspectiva, em 20 de dezembro de 2017 – ou seja, em um período em que as tecnologias digitais já reverberavam em todas as relações humanas possíveis –, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada no País com o intuito de definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Acerca do contexto de sua homologação e dos seus objetivos, discorre Sousa (2023, p. 173):

[...] após um período de grande mobilização e participação da sociedade envolvida com a prática educativa, o país viu nascer, pela primeira vez, um documento que vem elencar quais saberes os alunos da Educação Básica deverão, ao longo dos anos escolares, aprender. A homologação da BNCC foi um avanço na história curricular do Brasil e constitui-se numa importante diretriz que irá determinar grande parte das ações políticas e institucionais para a educação no país, como a construção de

currículos escolares, programação de formação de professores, elaboração e aplicação de avaliações externas, investimentos financeiros etc.

Sobre as inovações trazidas pela BNCC e as suas implicações no contexto educacional brasileiro, discorre, por sua vez, Rojo (2017):

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo.

Ao contrário dos PCN, que consistem em “propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino” (Menezes; Santos, 2001), a BNCC, como documento de caráter normativo, deve pautar, necessariamente, todas as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Ensino Básico no País. É aqui que, de forma definitiva e indeclinável, a educação abraça a tecnologia e a hipermídia, estendendo-se para os limites das possibilidades pedagógicas vislumbradas com a utilização dos recursos tecnológicos e dos gêneros digitais³⁶. Esse cenário é examinado por Freitas e Miranda (2023, p. 138-139):

Cada vez mais a cibercultura apresenta desafios aos sujeitos, principalmente em relação às diferentes formas de ver e pensar o mundo no contexto contemporâneo. Assim, constitui-se como uma exigência que a escola e os professores, amparados pelo documento da BNCC, proporcionem aos educandos propostas de trabalho com práticas diversificadas de linguagem que possibilitem aos estudantes desenvolver habilidades relativas ao mundo e à cultura digital.

Essa nova visão do mundo – e, conseqüentemente, da escola – vislumbrada sob a ótica das tecnologias digitais exige, contudo, uma ressignificação do papel do aluno, uma maior reflexão sobre a atividade docente e, por fim, um novo entendimento acerca das relações constituídas entre ambos, uma vez que o conhecimento, nesse contexto, passa a ser um objeto colaborativo, fruto de um reiterado processo de comunicação, de construção e de reconstrução.

Assim como a relação entre pais e filhos transfigurou-se no decorrer das últimas décadas, com o autoritarismo típico de outros tempos sendo substituído, gradualmente, por

³⁶ Os reflexos desse cenário tecnológico que reverbera irreversivelmente na formulação de novas estratégias voltadas à educação, aliás, podem ser observados na elaboração dos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), que já integraram, de forma complementar, as ferramentas digitais aos seus conteúdos impressos por meio dos OEDs (Objetos Educacionais Digitais), recursos multimídia que possibilitam o acesso, através da própria obra, a diversas atividades e apresentações através de infográficos, jogos e vídeos, por exemplo.

uma espécie de relação hierárquica mais sutil e menos visível, a dinâmica entre professores e alunos assumiu novos contornos cujos aspectos mais identificáveis, em um primeiro momento, são a atividade colaborativa e a mútua troca de experiências, como exemplifica Rojo (2017):

Comparar uma notícia que saiu na maior rede de televisão com várias versões desse mesmo fato publicadas na Internet, por exemplo, pode ser muito interessante. Mas produzir esse conteúdo vai depender de um trabalho conjunto entre professor e aluno. Porque o professor pode até ser um usuário que aprecia conteúdos multimodais da Internet e da televisão, por exemplo. Mas, em geral, não vai ter as habilidades de produção. Pode ser que assista vídeos, mas não saiba editar clipes. Por outro lado, o aluno pode ter mais experiência em edição e mais dificuldade com o roteiro, que é algo que o professor domina. Cada um precisa entrar com o seu saber.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, aliás, esse cenário pedagógico colaborativo tem como pano de fundo as primeiras manifestações mais expressivas de um senso de autonomia, de criticidade – em relação a si e ao mundo – e de inquietude próprios da chegada à adolescência, o que é reconhecido pela BNCC:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (Brasil, 2018, p. 136).

Ainda de acordo com a Base, é nessa fase que ocorre, no componente Língua Portuguesa, a ampliação do contato dos jovens com gêneros textuais relacionados a diversas áreas de atuação, “partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p. 136).

Com a percepção desses novos contextos comunicativos, as práticas da leitura, da escrita e da oralidade passam, então, a assumir uma significação mais complexa, à medida que também se torna mais complexa a compreensão dos alunos acerca da sua própria realidade, necessitando, assim, de formas mais elaboradas de representações discursivas. Para a noção de *complexidade* aqui pretendida, importante recorrer à lição de Zavam e Serafim (2023, p. 31-32):

À primeira vista, o termo “complexidade” pode nos remeter à sua acepção mais recorrente, ligada à ideia de algo complexo, isto é, complicado, obscuro, de pouca

clareza ou de difícil compreensão. No entanto, “complexidade”, para a teoria, está associado à etimologia do termo, que vem do latim *complexus*, particípio passado de *complecti*, que significa cercar, abarcar, compreender (muitos elementos) (...). Assim, falar de “complexidade” significa falar de conjunção, implica não isolar nenhuma parte do todo, resulta em reconhecer o “caos” como constitutivo e a contextualização como necessária à observação de um fenômeno.

É exatamente essa abertura para novos modelos de experimentação discursiva que deve servir de impulso para que o professor apresente aos alunos determinados gêneros digitais condizentes com a celeridade e com a interatividade que caracterizam as comunicações contemporâneas. Sobre o assunto, pondera Lima (2023, p. 90):

Tanto no eixo da produção textual quanto nos eixos da oralidade e da análise linguística, a BNCC ressalta a importância de que o ensino de língua portuguesa abranja gêneros que se realizem em modo de interação cuja configuração contemple as mídias digitais, como a webconferência e os textos produzidos via *podcast*.

Melo (2021, p. 13), nesse aspecto, também destaca o *podcast*, por “apresentar um perfil integrador e uma boa mobilidade com outros tipos de dispositivos, possibilitando o acesso das informações a um grande público”. Prossegue o autor:

O recurso Podcast, mostra-se eficaz no objetivo de aproximar o educando ao conteúdo pedagógico que se pretende abordar, levando em consideração o lado atrativo da ferramenta, mas também considerando a importância da possibilidade de estudo sem horário previamente estabelecido; opção existente apenas nas atuais mídias, que focam em se adequar ao contexto de seus consumidores (Melo, 2021, p. 15).

A multifuncionalidade do gênero e o seu poder de convergir uma diversidade de dinâmicas pedagógicas são apontados, novamente, por Melo (2021, p. 15) como fatores decisivos para a sua apropriação por professores e alunos no contexto escolar, superando, com isso, uma visão equivocada que reduz o *podcast* a um gênero de natureza meramente lúdica:

O Podcast, no contexto educativo, pode ser útil de diferentes formas, como por exemplo: motivação para que os educandos entrem em contato com os conteúdos pedagógicos, na transmissão dos próprios conteúdos, na apresentação de materiais complementares aos estudos com temáticas correlacionadas ao tema central, na produção dos próprios educandos, de materiais de estudo vinculados ao tema exposto pelo educador; motivando assim uma maior interação do educando com o material estudado, tornando a atividade mais atrativa e prazerosa.

Ademais, se a BNCC sublinha a versatilidade dos gêneros multimodais como característica essencial à apropriação discursiva e ao desenvolvimento do senso de cidadania dos alunos, destaca também, em diversas habilidades, o *podcast* como agente fundamental para que esses objetivos se efetivem:

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (grifos nossos).

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros (grifo nosso).

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções (grifo nosso).

É visível, ainda, o diálogo que a BNCC propõe com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos fora da escola, incorporando a várias habilidades gêneros e recursos audiovisuais identificados, por exemplo, com a cultura pop. Nesse sentido, as inevitáveis lacunas e deficiências na formação digital dos professores acerca da produção de um *e-zine* ou de um *gameplay*, por exemplo, serão, diferentemente de outros contextos pedagógicos em que os conteúdos eram transmitidos de forma unilateral, supridas imediatamente pelos conhecimentos dos alunos sobre esses mesmos recursos.

No contexto de ensino e de aprendizagem envolvendo gêneros e ferramentas digitais, dessa forma, o professor não será, em várias situações, o único especialista no assunto; em outros casos, será o único a não ser (o que o transforma, a depender das circunstâncias, em um mediador). Lorenzi e Pádua (2012, p. 37), sobre esse cenário colaborativo que permeia as relações no âmbito digital, afirmam: “a autoria se confronta diariamente com a apropriação: leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e mais colaborativos”.

Essa conjuntura dinâmica que favorece nas escolas ações que se coordenam e se complementam é também observada por Guimarães e Leurquin (2023, p. 292-293):

[...] há a mediação do professor no processo, mas também há a intervenção da turma, há um ensino com base em gêneros textuais, mas não põe em foco um determinado gênero textual; o foco é o estudante, mas não um estudante em especial porque o contexto de ensino e aprendizagem focaliza a coletividade.

Outro aspecto a ser ressaltado na BNCC, aliás, diz respeito à quantidade de gêneros discursivos – sejam eles digitais ou não – por ela abarcados. A referência a esses

inúmeros gêneros, sem necessariamente focar-se em um determinado, fornece uma exata dimensão da multiplicidade de situações comunicativas que se apresentam nos dias atuais, o que não quer dizer, obviamente, que os alunos precisem, como um repositório de gêneros, conhecer em detalhes as particularidades composicionais de cada um, mas que sejam capazes, de acordo com as necessidades de um contexto comunicativo específico, de selecionar aquele(s) mais adequado(s) às circunstâncias. Sobre esse aspecto da BNCC, discorre Rojo (2017):

Estamos partindo da concepção de que os textos fazem sentido – sejam eles digitais ou impressos – em um determinado contexto, regido pelo campo de atuação. Afinal, as interações são feitas de maneiras diferentes dependendo do contexto. Agora, a ideia é que o professor preste atenção a como esses campos funcionam e como os gêneros se encaixam em cada um. Em resumo, o objetivo é se aproximar mais das habilidades de interpretação do que de decodificação.

Sob essa perspectiva, o estudo improdutivo e impessoal da estrutura dos gêneros discursivos como um *fim* dá lugar, na BNCC, ao seu uso como *meio* para acentuar a dinâmica criativa e subjetiva do discurso, pondo em evidência, mais do que a sua natureza de ação linguística, o seu status de atividade social:

A proposta é trazer o conceito de gênero para algo que faz parte da vida da linguagem e não para algo que simplesmente organiza estruturas. O objetivo não é fazer o aluno estudar qual é a forma de composição dos gêneros, mas preparar o jovem para ler, entender, inferir a ideologia que o texto traz e ainda ser capaz de atuar em relação àquele conteúdo (Rojo, 2017).

A produção do discurso, entendido por Passarelli (2012, p. 121) como “[...] a propriedade de um sujeito se manifestar linguisticamente conforme a conveniência de determinada circunstância”, é, dentro da perspectiva apontada pela BNCC, inserida nas escolas e no cotidiano dos alunos mediante o reconhecimento do contexto de produção e das propriedades discursivas dos gêneros, daqueles cuja história se volta a um cenário comunicativo bem anterior às tecnologias digitais, embora posteriormente integrados a elas – como a carta aberta, a crônica e romance – àqueles surgidos com o desenvolvimento dessas mesmas tecnologias – como o *meme*, o *vlog* e o próprio *podcast*.

Dessa forma, mais importante do que “memorizar” o gênero inanimado e inerte nos livros didáticos é “manipular” o gênero em funcionamento e, em alguns casos, inclusive, subverter a sua estrutura, tal como ocorre quando manipulamos e moldamos reiteradamente a linguagem no decorrer de uma situação real de comunicação, mobilizando, para isso, acentos,

entonações e apreciações valorativas, de acordo com nossas experiências sociais e memória discursiva (Miguel *et al.*, 2012).

Acerca de como a BNCC extrapola os limites do texto e a abordagem dos gêneros discursivos nas escolas para além de suas propriedades meramente composicionais, entendendo-os como autênticos produtos sociais influenciados, por isso, pelo contexto de sua produção, acentuam Guimarães e Leurquin (2023, p. 286):

Ela traz para o primeiro plano o papel do contexto de produção e alinha essa discussão aos cinco campos de atuação. Parte do princípio de que o humano se comunica com seus pares produzindo e compreendendo textos com formatos diversos de gêneros a depender do propósito comunicativo, do contexto de produção. Apresenta, então, os campos de atividade humana (campo da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública). A BNCC enfatiza a comunicação/interação mediada pela tecnologia e apresenta uma lista de gêneros de texto provenientes do espaço virtual. Nesse momento também realça o texto multimodal e multissemiótico.

É esse fator, aliás, que diferencia os modelos pedagógicos de outrora, dependentes dos livros didáticos impressos e das aulas expositivas, de uma dinâmica em que convergem, concomitantemente, diversas semioses e tecnologias em prol da produção de um discurso e do seu compartilhamento, em tempo real, com outros indivíduos. Esse aspecto é reiteradamente abordado pela BNCC: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Ao contrário da homogeneidade com que muitas vezes os gêneros discursivos eram manipulados em tempos não tão remotos, a sua dinâmica tecnológica e digital coloca atualmente os alunos diante de uma complexa cadeia de operações que vai da seleção e do compartilhamento com outros indivíduos à manifestação de uma opinião acerca daquilo que foi lido. O professor deve, nessa conjuntura, estimular nos usuários desses recursos tecnológicos um olhar crítico e reflexivo, em consonância, inclusive, com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais ao exercício da cidadania, nos moldes da BNCC.

Além disso, uma nova perspectiva pedagógica surgida com a apropriação dos gêneros digitais deve fazer com que a aprendizagem seja relevante para os alunos, reparando historicamente todo um modelo pedagógico que costumava – e ainda costuma – desconsiderar as suas identidades e o seu protagonismo. Nesse sentido, a BNCC deixa claro que o rompimento com esses antigos modelos requer como uma habilidade a ser destacada a

capacidade de manipular os recursos tecnológicos, promovendo, com isso, a inclusão digital que deve pautar as políticas de Estado:

A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (Brasil, 2018, p. 137).

A produção do discurso, na época das tecnologias digitais, pressupõe, dessa forma, não somente o domínio de estratégias linguísticas próprias para esse fim, mas também a apropriação de recursos e suportes – hoje tecnológicos – que a coloquem dentro de uma teia de relações que possibilitem o confronto com outros discursos, dando a ele sua devida dimensão social. Nesse sentido, afirma Wachowicz (2012, p. 12): “para o que acreditamos ser função da escola, texto é produto social: é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos, é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais”.

Logo, nos moldes da BNCC, o texto jamais poderá ser concebido como um elemento isolado, afastado de seu contexto de produção e destituído de destinatários. Essa realidade, no entanto, é bastante presente no cotidiano das escolas brasileiras, como observa Pinto (2004, p. 103):

Os textos, então, são produzidos para a escola. Basicamente, o procedimento do professor é sugerir um tema para o aluno sem que haja uma preparação prévia para o ato da escrita. São desconsiderados também os conhecimentos que o aluno adquiriu em sua casa, em sua família, em seu meio social e geralmente não são dadas novas informações sobre o assunto que será abordado. Esses textos escolares são normalmente cobrados sob a forma de um dos gêneros clássicos – narrativo, descritivo ou dissertativo.

Trabalhar as possibilidades da língua pressupõe, anteriormente ao conhecimento das regras gramaticais, um envolvimento afetivo e efetivo que estimule a produção do discurso em ambientes de verdadeira interação social, e não em atividades que simulam situações de forma artificial e descontextualizada. Para o estudo da língua ser produtivo e relevante, deve-se preterir o seu caráter mecanicista e tantas vezes infértil para situá-la no plano dinâmico e imprevisível de uma legítima interação social, como assevera Antunes (2003, p. 42):

Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a *concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*, da qual deriva o princípio geral de que *a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de*

atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las.

A construção do discurso perpassa, dessa forma, pelos diversos níveis em que se constroem – em diferentes campos de atuação – as relações humanas, bem como pelos vínculos existentes entre os seres humanos e as instituições que, juntas, formam a sociedade, transcendendo-se, com isso, os limites da individualidade para situá-los coletivamente.

A BNCC, nesse sentido, transforma em política pública, levando para o plano normativo, o pensamento crítico e a reflexão da realidade por meio dos gêneros, bem como, em um nível discursivo, promove a capacidade de discorrer sobre opiniões em diversas categorias, qualificando os alunos para a formação do senso de cidadania. As práticas sociais, nesse passo, são inseparáveis da prática da linguagem, e devem envolver, necessariamente, não apenas o ato de “saber”, mas, sobretudo, o de “saber fazer”.

Martins e Sá (2008), por exemplo, observam a importância dessas práticas de linguagem, mais especificamente a leitura, como instrumento imprescindível para o desenvolvimento das competências associadas à cidadania:

A compreensão é uma das competências transversais e, mais especificamente, a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Podemos concluir que ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade (Martins; Sá, 2008, p. 239).

Essa compreensão da função social da linguagem e dos gêneros discursivos consolidada na BNCC, assim, deve permear, sob perspectivas distintas, todas as etapas do Ensino Básico, sendo cultivada no Ensino Infantil, amadurecida no Ensino Fundamental e colhida no Ensino Médio, quando os jovens são apresentados a conceitos mais complexos que demandam uma maior atividade cognitiva e um maior entendimento dos complexos mecanismos de funcionamento da língua.

Dadas essas considerações, um questionamento se mostra pertinente: como os gêneros discursivos próprios ao eixo da oralidade, como o *podcast*, devem ser abordados nas escolas de forma a considerar as múltiplas vertentes da língua e conjugá-las em torno do seu aprendizado como meio para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva dos alunos?

Essa pergunta passa, necessariamente, pela reflexão sobre a própria importância de trazer os gêneros orais – mais particularmente aqueles voltados à tecnologia – para o

contexto educacional, já que eles guardam, espontânea e naturalmente, as inúmeras identidades e culturas que devem fundamentar o estudo reflexivo da língua, inclusive dentro de uma abordagem dinâmica de *texto* condizente com as mais recentes perspectivas teóricas da Linguística Textual.

4.3 O (des)uso da oralidade nas escolas brasileiras

Não obstante muito se teorize no âmbito acadêmico acerca de inovações pedagógicas que visem possibilitar ao estudante um papel de maior protagonismo social por meio da manipulação dos gêneros discursivos, em consonância com a pluralidade de gêneros vislumbrada na BNCC, na prática, ainda pouco tem sido feito nas escolas brasileiras para que, efetivamente, tais perspectivas teóricas em torno do estudo dos gêneros – sobretudo os digitais – se materializem no trabalho dos docentes em sala de aula.

Tal contexto, de feições tanto pedagógicas quanto políticas, é hoje agravado pela profunda dicotomia entre instituições públicas de ensino e escolas particulares: muitas destas representando um modelo pedagógico cuja finalidade precípua é preparar seus alunos para os exames de seleção, utilizando-se, para isso, de ferramentas tecnológicas de ponta; aquelas, reproduzindo, em grande parte dos casos, um modelo deficitário que praticamente desconsidera os elementos da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem. Isso somado aos problemas já conhecidos que, juntos, formam o *corpus* da rede pública de Ensino Básico no País: banalização da violência, vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, material didático em descompasso com a realidade dos discentes, faixas etárias diversas coexistindo em um mesmo ambiente, falta de infraestrutura, entre outros.

A despeito desses obstáculos, a escola pública é também um lugar de revolução, de tomada de consciência social. Nesse cenário, mostra-se importante recorrer a práticas inovadoras que estimulem constantemente os estudantes não somente a entender o contexto social em que vivem, mas, principalmente, habilitá-los a adotar uma postura proativa de agente transformador dessa realidade. A escola pública, assim, deve ofertar aos seus alunos um conceito de educação em sentido mais amplo, exercitando a partir dele o senso de cidadania que será a matéria-prima para que, mais tarde, essa mudança social se concretize e ganhe contornos definitivos fora dos muros da escola (inclusive no que tange à consciência política), não a partir de um ponto de vista individual, como muitas vezes se valoriza nas escolas particulares, mas focado na coletividade.

Quando as práticas pedagógicas valorizam o aspecto humano, convergindo para ele, encontramos verdadeiramente um modelo condizente com as reformas sociais de que nosso sistema educacional tanto precisa, e esse objetivo apenas poderá ser concretizado tendo como ponto de partida a ressignificação dessas práticas na escola pública. Essa construção da consciência cidadã, necessariamente, passa pelo estudo da linguagem e das dimensões sociais e políticas próprias ao uso de determinados gêneros discursivos.

A manipulação dos gêneros textuais em sala de aula, desse modo, mostra-se de essencial importância para a construção pedagógica que deve ser a base da formação cidadã dos indivíduos, uma vez que eles, os gêneros, consistem na porta de entrada não somente para o conhecimento e aprofundamento de temas diversos que envolvem o cotidiano dos alunos, mas também para a elaboração de textos que concretizam o fazer criativo e reflexivo que deve envolver o aprendizado da língua.

Infelizmente, trabalha-se hoje nas escolas públicas brasileiras como prática de linguagem apenas um número limitado (e, por consequência, limitador) de gêneros – aos quais se convencionou denominar *canônicos* – usados em sala de aula, quase sempre, com o intuito de avaliar a capacidade escrita imediata do aluno, uma vez que não lhe permite estudar previamente o tema, organizar um projeto de texto, contra-argumentar, interagir, atuar e reagir ao discurso alheio, entre outras práticas e formas de ação que se apresentam continuamente dentro de situações reais de comunicação.

Essa perspectiva reducionista em relação às práticas de linguagem adotadas nas escolas brasileiras, por exemplo, é observada, em relação ao trabalho com a leitura, por Zavam e Serafim (2023, p. 37): “Acreditamos [...] que a leitura na escola ainda precise de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola”.

Instrumento indispensável para o desenvolvimento linguístico dos indivíduos, a prática da oralidade confunde-se com as primeiras práticas da linguagem, sendo exercitada e desenvolvida, ao contrário da escrita, antes de a escola fazer parte do nosso cotidiano, entendendo-se por *oralidade* “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25).

O Eixo da Oralidade, junto aos eixos da leitura e ao da escrita, é, inclusive, tratado na BNCC como fator essencial à apropriação discursiva por parte dos alunos, sendo assim exemplificada:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (Brasil, 2018, p. 78-79).

Prevalentes na BNCC, os textos decorrentes das interações virtuais, que abrangem hoje grande parte das relações humanas, “assumem um papel muito particular e os gêneros textuais e as habilidades a desenvolver, de acordo com as atividades de linguagem, asseguram uma organização para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa” (Guimarães; Leurquin, 2023, p. 285).

Assim, nos moldes da BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 67-68). Proporcionar essas experiências, entretanto, somente é possível com a ampliação das práticas da leitura, da escrita e da oralidade, visualizadas não mais sob uma perspectiva que as reduz a práticas escolares descontextualizadas, mas como veículos para a projeção do discurso no macrocosmo das tecnologias digitais.

Comentam Ferreira Júnior e Forte-Ferreira (2020) acerca de como deve ser realizado o ensino da oralidade nas escolas, prática essa que se distingue, obviamente, da capacidade da fala, desenvolvida de forma prévia e independente da educação formal do indivíduo:

A habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso inserido nas produções textuais em sala de aula, e a escola desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento das duas modalidades da língua em diversos níveis de formalidade. Isso não significa dizer que a escola, além de ensinar a criança ou o adulto a escrever, tenha também como responsabilidade ensinar o aluno a falar. Isso seria inoportuno, pois aprendemos a falar bem antes de iniciarmos a nossa trajetória escolar. Assim, o ensino da oralidade no contexto escolar não está relacionado ao ensino da fala, mas, sim ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros textuais/discursivos em situações diversas de comunicação (Ferreira Júnior; Forte-Ferreira, 2020, p. 14).

Hoje, muitas atividades linguísticas desenvolvidas nas escolas a partir do estudo dos gêneros discursivos – principalmente no contexto do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental – são focadas apenas na prática da *oralização*, que não pode, ainda que guardem relação, ser confundida com a prática da *oralidade*, como explica Marcuschi (2007, p. 17):

Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas. Esses não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma. A leitura de um texto em voz alta, não pode ser confundido com oralidade, mas é tratada como oralização, que tem como base o texto escrito.

Gêneros orais como o *podcast*, frutos de uma inquietude – acentuada pela natureza instantânea das tecnologias – acerca de algum aspecto atual e imediato do cotidiano e da necessidade de uma construção discursiva que visa a interferir na realidade, nesse passo, são ideais para serem usados como deflagradores da produção de um discurso próprio, por meio da modalidade oral da língua, concretizando a função social da escola pública de incentivar, conforme as práticas consubstanciadas em vários pontos da BNCC, a ação que visa à transformação.

Villarta-Neder e Ferreira observam que os *podcasts* “são gêneros que resultam de um diálogo com sofisticadas e complexas reformulações. A primeira implicação para o ensino, do ponto de vista de concepção sobre a língua é ampliar e repensar a complexa inter-relação entre as modalidades da língua: oral e escrita” (2020, p. 48). A hibridização dessas modalidades no decorrer da produção de um *podcast* – fator que, por si, já é capaz de ressignificar as noções tradicionais acerca dos gêneros orais – é dessa forma pontuada pelos autores:

Tal perspectiva interessa-nos para analisar um gênero discursivo oral, como o *podcast*. Analisar um gênero discursivo, assim, exige considerar essa rede de relações. No caso do *podcast*, implica atentar não somente para a modalidade oral, mas também para as mediações que se constroem. Diferentemente de uma conversa informal, face a face, o *podcast* é uma gravação em vídeo e/ou em áudio. Embora esteja na modalidade oral, ele apresenta a possibilidade de defasagem temporal entre o ato de elocução e o ato de leitura/escuta, o que costuma ser mais característico da modalidade escrita. Nesse sentido, esse gênero nos permite ampliar a discussão sobre as características dos gêneros orais tradicionalmente elencadas por materiais didáticos que enfocam a modalidade oral (Villarta-Neder; Ferreira, 2020, p. 39).

O seu uso no ambiente escolar, contudo, ainda enfrenta resistência por parte de alguns educadores, que ainda não assimilaram totalmente as suas potencialidades no contexto das aulas de Língua Portuguesa – seja por desconsiderarem a importância dos gêneros orais no processo de ensino e de aprendizagem, julgando-os inadequados para o trabalho com a língua, ou mesmo, em alguns casos, por não os reconhecerem como “gêneros discursivos

propriamente ditos”³⁷ –, não obstante sejam eles reiteradamente mencionados na BNCC. Uma das causas dessa rejeição é apontada por Assis (2014, p. 40):

A aceitação do podcast depende da aceitação da tecnologia. O podcast é muito comparado ao rádio, como talvez o rádio fora comparado ao teatro ou à literatura na época de seu nascimento. Notícias são transmitidas pelo rádio da mesma forma que são no meio impresso. Dramas são produzidos nele da mesma forma como no teatro. O podcast sofre dessa mesma comparação, pois o que se faz no podcast também se faz no rádio.

As circunstâncias em relação às dificuldades de se incorporar não apenas os *podcasts*, mas quaisquer gêneros orais ao contexto escolar são, igualmente, observadas por Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 49):

Há uma dificuldade de se conceber o trabalho da escola com gêneros orais tendo em vista que circulam, ainda de maneira predominante, em nosso sistema escolar, uma concepção de linguagem que desconsidera a oralidade com suas especificidades e as complexas inter-relações entre o oral e o escrito. Ou assume-se que ao aluno basta dominar os conceitos de Gramática Tradicional que, automaticamente, pensando bem, falará bem e escreverá bem, ou toma-se em consideração somente os gêneros orais formais (essa postura é bem mais rara). De qualquer modo, a fala cotidiana, com os gêneros discursivos que a povoam e que nela se alicerçam, torna-se invisível, quando não desconsiderada ou menosprezada.

Sobre a visão anacrônica que, por vezes, ainda persiste nas escolas brasileiras a respeito da oralidade – considerada, por muitos, como uma prática apartada das práticas de letramento, focadas quase sempre nas atividades de leitura e de escrita –, também é importante recorrer às palavras de Marcuschi (2010, p. 16):

[...] Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Ignorar as potencialidades pedagógicas desses gêneros, assim, é negar também a existência das múltiplas semioses que confluem para caracterizar as comunicações modernas, apartando a escola do contexto social que deve refleti-la e no qual ela também deve buscar o seu reflexo.

A ausência dos gêneros orais nas escolas, dessa forma, representa desconsiderar quase a totalidade dos gêneros a partir dos quais se constituem as relações interpessoais no mundo contemporâneo, focadas na dinâmica interativa própria aos gêneros digitais, bem

³⁷ Cite-se, aqui, a discussão que persiste no âmbito acadêmico acerca do *podcast* ser caracterizado como um gênero ou como uma ferramenta.

como desatende à perspectiva da BNCC de relacionar tais gêneros e os textos multissemióticos às práticas sociais, como sinaliza Leal (2023, p. 56-57):

Também na BNCC, encontra-se a orientação para a utilização de diferentes linguagens. Ao trazer a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), faz com que se enfatize o fato de os textos e discursos serem produzidos de maneira híbrida e multissemiótica, trazendo, na sua constituição, diferentes sistemas de signo. Desse modo, a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Essa decisão tem por base duas ideias centrais. A primeira é o reconhecimento de que a língua é um sistema semiótico entre outros sistemas semióticos. A segunda, que é consequência da primeira, é a de que a língua (enquanto sistema semiótico linguístico) interage com outros sistemas semióticos na comunicação humana. Portanto, a orientação é para o desenvolvimento das competências comunicativas que envolvem textos multissemióticos.

Sobre a utilização dos textos orais e dos aspectos multissemióticos da linguagem em favor do aprimoramento da capacidade discursiva dos indivíduos – inclusive em relação aos aspectos paralinguísticos também envolvidos na produção do discurso –, discorrem Bueno, Zani e Barricelli (2023, p. 300):

Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, é preciso usar a língua portuguesa, tomando em consideração as dimensões vocais e multimodais da oralidade. E por fim, empregar a capacidade multimodal e multissemiótica é saber fazer uso dos aspectos paralinguísticos a favor da sua comunicação, como por exemplo, qualidade da voz, elocução e pausas, entonação expressiva, gestos e mímicas corporais, postura e posição de lugares.

Esses mesmos aspectos paralinguísticos envolvidos na modalidade oral da língua, aliás, também são apontados pela BNCC entre as habilidades em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 145): “(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc”.

As propriedades multissemióticas que colaboram para a construção de um projeto de dizer no gênero *podcast*, bem como as implicações da sua utilização no contexto sociocomunicativo dos alunos, são apontadas por Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 53):

Outra questão que destacamos diz respeito às dimensões multissemióticas dos *podcasts*, uma vez que essas produções podem explorar diferentes recursos/mecanismos que são indiciadores de sentido, promovendo possibilidades de análise dos usos da modalidade oral. Ao produzir um *podcast*, o aluno vivencia situações de uso da língua, de modo mais reflexivo, considerando o contexto enunciativo, promovendo, assim, a relação primeira entre língua e constituição do sujeito. O aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos a serem utilizados para a construção do projeto de dizer.

A versatilidade do *podcast* e a sua natureza concomitante de gênero oral, multissemiótico e digital, assim, possibilitam a mobilização de uma diversidade de outros gêneros discursivos³⁸, sejam eles orais ou não, pertencentes ao âmbito digital ou não, além de viabilizar uma heterogeneidade de exercícios de linguagem que podem ir, anteriormente a sua produção, do desenvolvimento de um roteiro até, *a posteriori*, à interação com os ouvintes por meio de comentários nas redes sociais.

Além disso, esse caráter dinâmico e catalisador de uma diversidade de outras ações linguageiras que se projetam para as relações sociais promove uma necessária reavaliação da dicotomia entre os eixos da oralidade e da escrita que ainda persiste no cotidiano das escolas brasileiras, conforme observam, mais uma vez, Villarta-Neder e Ferreira (2020, p. 52-53):

Em função de suas características de “tecnologia da oralidade”, os *podcasts* evocam o conceito de enunciado, pois respondem a uma provocação e provocam outros dizeres, o que subverte a noção de passividade das mídias sociais. Ao tornar-se objeto de estudo, os *podcasts* podem favorecer o trabalho com usos concretos em sala de aula, promovendo uma articulação entre oralidade e escrita, reduzindo práticas tradicionais de dicotomização entre essas práticas, no contexto tecnológico. Assim, ao tratarmos das potencialidades dos *podcasts*, é relevante explorarmos o conceito de gênero discursivo, que favorece uma abordagem que implica uma discussão acerca do caráter dialógico das práticas orais, nas quais os *podcasts* se constituem, sendo implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção.

Dessa forma, “tal como o texto com registro escrito, o texto oral se materializa em diferentes gêneros discursivos, por meio de variados suportes, comportando diversos espaços de circulação, ao passo que revela o posicionamento do sujeito que o produz” (Beloti; Luz, 2020, p. 116). As repercussões sociocomunicativas do trabalho com os textos orais na construção do projeto de dizer, no entanto, sobrepujam-se às dos textos escritos e impressos quando vislumbradas no âmbito tecnológico dos suportes digitais, intensificando, com isso, a natureza interativa, colaborativa e imediata do discurso.

A produtividade em torno do uso pedagógico dos gêneros orais e digitais como o *podcast*, importante sublinhar, não depende apenas da apropriação das ferramentas tecnológicas indispensáveis para o seu aprendizado ou da sua utilização como mera plataforma para uma ação linguística descontextualizada e sem qualquer direcionamento; também é necessário trazer para o estudo desses gêneros em sala de aula um elemento essencial para que seu status de prática social ganhe, enfim, contornos definitivos: as estratégias argumentativas.

³⁸Esse aspecto será retomado, posteriormente, no caderno pedagógico.

5 O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NA ERA DOS GÊNEROS DIGITAIS

Reconhecido o papel da tecnologia e dos gêneros orais e digitais como fomentadores da produção de textos, principalmente entre o público mais jovem, o estudo da argumentação mostra-se um campo prolífico para se enveredar nas infinitas possibilidades do uso da língua. Nas relações humanas construídas em nosso cotidiano, o uso da argumentação como forma de convencer o outro acerca de um ponto de vista se constitui em pano de fundo para se adentrar no labiríntico universo que envolve a produção textual e suas diversas implicações na sociedade.

Autores como Amossy (2020) e Weston (2009), por exemplo, voltam-se à investigação da dimensão argumentativa do discurso; Abreu (2009), Fiorin (2015) e Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014), por sua vez, propõem-se a analisar as técnicas e as estratégias argumentativas envolvidas na dinâmica das interações humanas. Esses trabalhos, entre outros, servirão de alicerce a partir dos quais será construída, sob a perspectiva da Linguística Textual, a proposta interventiva a ser aplicada ao longo da produção de um *podcast* de mesa redonda.

5.1 Argumentação no gênero *podcast* de mesa redonda: lugar de fala e projeção de identidades no Ensino Fundamental

“No princípio era o Verbo”. Assim se inicia o Evangelho de João como uma simbologia para explicar o fato de que, anteriormente a qualquer outra coisa – inclusive ao próprio mundo –, já existia a palavra. Sem querer enveredar pelos detalhes que envolvem a interpretação dessa frase sob o viés teológico³⁹, aqui, ela servirá como ponto de partida para ilustrar, de modo figurativo, que a palavra já *era* antes do homem. Se a palavra já existia abstratamente, no entanto, para ser usada no plano concreto, adquirindo seu caráter efetivamente social, ela precisou da existência do homem.

Assim como a música não é criada pelos instrumentos musicais, mas pelo ser humano, usando a sua criatividade e a sua habilidade através deles, a palavra ganha vida apenas quando é proferida por alguém para ser compartilhada e interpretada por outro alguém. A partir do ímpeto comunicativo próprio da natureza humana, a palavra se torna uma oração, e as orações, por sua vez – mais do que a palavra –, ganham os contornos da subjetividade do

³⁹ Inclusive em relação ao uso da palavra *Verbo*, traduzida para o português do termo grego *logos*, com significado bem mais amplo.

homem com o intuito de revelar, ressaltar, omitir ou disfarçar suas intenções, transformando-se, então, em texto.

Se o pensamento do homem não tem limites, as possibilidades enunciativas das palavras e da língua podem também ser consideradas como ilimitadas. Faraco (2017) ratifica esse aspecto ao afirmar que:

[...] o número de enunciados possíveis numa língua qualquer é infinito. Há um dizer clássico entre os linguistas que resume bem essa propriedade das línguas humanas: a língua faz uso infinito de meios finitos. Até onde vai nosso conhecimento, nenhuma outra espécie animal dispõe de um sistema semiótico infinito como nós, humanos. Diante desse quadro, poderíamos supor que, sendo finitos os meios estruturais, bastaria que eles fossem descritos para alcançarmos uma apresentação científica completa de uma língua. No entanto, as coisas não são tão simples assim. Primeiro, porque a língua não se esgota em sua estrutura. Para analisá-la adequadamente, temos de considerar também seu funcionamento social.

A análise linguística pura e simples de um enunciado, dessa forma, não é capaz de, por si, revelar os seus propósitos, uma vez que há por trás da sua elaboração um complexo jogo de intenções que dependem do minucioso exame da vontade interna dos indivíduos; somente revela uma projeção social dentro de um contexto comunicativo específico, sendo, por isso, apenas um recorte interpretativo, influenciado mais pelas decisões do receptor da mensagem do que, propriamente, pelas do emissor.

Nesse sentido, o estudo da língua permite transcender os aspectos puramente linguísticos de um discurso para, a partir deles, adentrar em sua natureza sociológica, filosófica, histórica, cultural, psicológica, entre tantas outras dimensões que, juntas, compõem a complexa dinâmica da projeção do *eu*. Todo ser humano é, pois, um conjunto de experiências arraigadas em seu íntimo que, em algum momento, e a depender de suas intenções, resvalam linguisticamente na sociedade para que outros indivíduos possam apreciar⁴⁰.

Essas considerações são importantes para que possamos atentar aos inúmeros aspectos subjetivos envolvidos na utilização da língua e no manuseio das palavras, bem como considerá-los nas suas devidas dimensões no momento de aprofundar o seu estudo. Do contrário, apenas teríamos uma visão parcial – e, por isso, inexata e não fidedigna – das complexas estruturas linguísticas, extralinguísticas e paralinguísticas mobilizadas na produção de um texto.

⁴⁰ O filme *Náufrago*, de 2000, mostra essa necessidade humana de externar essas experiências através do uso da língua: sem ter *com quem* dialogar naquele contexto específico apartado de qualquer convívio social, o personagem principal, interpretado por Tom Hanks, encontra um meio para, pelo menos, ter com *o que* conversar.

Os aspectos subjetivos que envolvem os estudos linguísticos ficam ainda mais ricos quando trazemos para estes o entendimento de que é da natureza do homem, como um ser social, emitir uma opinião sobre tudo aquilo com que, de alguma forma, mantém ou manteve contato.

É praticamente impossível, considerando-se essa dinâmica, que o ser humano se abstenha de proferir – interna ou externamente – juízos de valor acerca dos elementos que orbitam ao seu redor, avaliando tais elementos, obviamente, a partir de um senso comum enraizado na coletividade em que vive ou a partir de suas próprias concepções individuais – construídas através das experiências que os particularizaram como indivíduo no decorrer dos anos – de certo e de errado, de beleza e de fealdade, de adequado e de inadequado, de profundidade e de superficialidade etc. Para a Linguística Textual, contudo, não interessa o que o indivíduo *pensa* sobre algo, em sua esfera íntima, mas como ele *projeta* socialmente seus pensamentos em forma de palavras, organizadas, por sua vez, em um texto.

Qualquer indivíduo minimamente adiantado nas práticas de letramento – e que tenha um discernimento razoável sobre o mundo –, como parte de um contexto social, é capaz de emitir uma opinião, pelo menos de modo rudimentar, acerca de temas relacionados diretamente a sua realidade, como racismo, corrupção, preconceito social, violência urbana, machismo e homofobia, apenas para citar alguns. Em outras palavras, expressar uma opinião não exige, necessariamente, uma visão aprofundada – nem mesmo um entendimento complexo – sobre determinado assunto.

Opiniões acerca de tópicos diversos são, aliás, reiteradamente objeto de conversas informais e despreziosas nos mais variados contextos comunicativos que se manifestam no cotidiano, seja em uma rápida conversa entre colegas de trabalho em uma pausa no expediente ou em uma fila de supermercado, consistindo em uma espécie de contrato social no qual a pauta é a socialização dos acontecimentos mais relevantes (ou não) do dia a dia.

Se ter uma opinião sobre aquilo que o cerca parece ser algo inerente à natureza do homem, essa inclinação – intensificada, inclusive, pelo advento das tecnologias digitais –, não se manifesta, contudo, quando se mostra necessário defender um ponto de vista com maior profundidade. Assim, se muitos parecem ter convicções acerca de temas polêmicos, como maioria penal, casamento homoafetivo ou pena de morte, poucos demonstram a habilidade de trazer, da mesma forma, argumentos sólidos à conversa: argumentar, pois, pressupõe leitura, conhecimento e – sobretudo – aprofundamento a respeito do objeto da discussão⁴¹.

⁴¹ Nesse sentido, as ações de *emitir uma opinião* e *argumentar* se distinguem, também, pelo elemento da temporalidade, que se reflete no processo de estudo sobre o tema, na exposição dos argumentos e na adesão do interlocutor.

Ao contrário do que ocorre com o simples ato de emitir uma opinião, a argumentação passa pela análise de elementos mais complexos, como a consideração de seus objetivos, sobre a qual discorrem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 50):

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos crie neles uma disposição para a ação que se manifestará no momento oportuno.

A *argumentação*, dessa forma, distingue-se também da simples *demonstração*, por mobilizar um conjunto de mecanismos que visam à adesão dos interlocutores. Acerca dessa distinção, discorre Massmann (2009, p. 101):

Tendo seu ponto de partida no campo do possível, do verossímil, a argumentação está sujeita a inúmeras variantes que podem surgir ao longo do processo de apresentação dos argumentos; além disso, ela solicita uma adesão por parte do auditório. O mesmo não acontece no que se refere à demonstração, pois, tomando como ponto de partida uma verdade ou uma evidência incontestável, a demonstração se desenvolve numa sequência em que nada de novo é acrescentado. Essa sequência conduz a uma conclusão prevista. Enquanto a demonstração é compreendida como um sistema lógico, formal e fechado, a argumentação é entendida como um fenômeno flexível, como uma atividade dinâmica, suscetível a variantes, a modificações, a ampliações e, principalmente, à intervenção dos interlocutores envolvidos no processo argumentativo.

Breton e Gauthier (2021, p. 12), acerca do tema, ponderam que “[...] uma característica fundamental do argumento – que, a propósito, o distingue radicalmente do raciocínio lógico – é o fato de se desenvolver numa situação de inter-relação”. A *contrario sensu*, não poderá haver argumentação em um cenário no qual não haja *alguém* para persuadir, uma vez que se perde o elemento essencial a partir do qual se justifica a exposição dos argumentos: a expectativa de modificar o pensamento do interlocutor. Prosseguem os autores:

A conexão entre argumentação e comunicação prolonga-se na conexão entre argumentação e persuasão. Um argumento possui uma finalidade comunicativa intrínseca: procura suscitar a adesão de um interlocutor, ou de um auditório, a uma crença ou levá-lo a adotar um comportamento (Breton; Gauthier, 2021, p. 13).

O discurso é o plano linguístico no qual se mobiliza a construção dos argumentos; em todo discurso, pois, há uma dimensão argumentativa (Fiorin, 2015). Uma argumentação eficiente, assim, depende também do uso competente dos elementos linguísticos, mas se projeta para muito além deles. Sobre esses elementos mobilizados no decorrer da ação argumentativa, pontua, novamente, Fiorin (2015, p. 69):

Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Como qualquer discurso, o argumento é um enunciado, resultante, pois, de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e o discurso, ou, como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso.

Corroborando a perspectiva de que argumentar envolve a projeção de um discurso em uma cadeia imprevisível de relações intersubjetivas, Plantin (2008, p. 32) avalia que “o estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação”. Continua o autor: “a orientação (ou o valor) argumentativa (o) de um enunciado define-se como a seleção operada por esse enunciado sobre os enunciados capazes de sucedê-lo em um discurso gramaticalmente bem construído” (Plantin, 2008, p. 33). Amossy (2020, p. 42), por seu turno, aborda o assunto a partir do seguinte viés:

Globalmente, pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar. Assim, não pode haver dimensão argumentativa dos discursos fora de uma situação em que duas opções, ao menos, sejam previstas.

Nesse sentido, o simples compartilhamento de um ponto de vista sobre determinado assunto, sem qualquer pretensão explícita de modificar as posições do interlocutor, não pode ser confundida com o uso engenhoso, apoiado por um desejo consciente, de estratégias arquitetadas para esse intento (Amossy, 2020). A esse respeito, asseveram Koch e Elias (2017, p. 34):

Assim, argumentar pressupõe **intencionalidade** e **aceitabilidade**, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção.

Os estudos sobre a argumentação, interessante observar, florescem e se desenvolvem com maior naturalidade em ambientes democráticos, nos quais são estimuladas a liberdade de expressão e a pluralidade de ideias. Em regimes fundamentalistas e ditatoriais, ao contrário, a ação argumentativa dá lugar às imposições ideológicas e políticas do poder estabelecido, concebidas de forma a não permitir aos indivíduos – pelo menos abertamente – mecanismos que possam contestá-las. Essa relação intrínseca entre argumentação e democracia, oportunamente, é apontada por Breton e Gauthier (2001, p. 13):

É numa sociedade laica, democrática e pacífica, mas também numa sociedade desconfiada, que são maiores as probabilidades de se assistir ao desenvolvimento de um grande interesse pela argumentação. [...] a argumentação não pode exercer-se num sistema ditatorial ou totalitário; de resto, ela só faz plenamente sentido numa sociedade igualitária ou, pelo menos, pluralista, em que as decisões são tomadas colectivamente. Também a argumentação exige a renúncia à força, à violência, ao confronto bélico. É certo que só há argumentação quando há desacordo, mas ela impõe uma resolução do desentendimento por meio da discussão, do debate discursivo, em vez do confronto bélico.

Em outros termos, quanto mais desenvolvida e amadurecida a democracia de um país, maiores e mais amplos são os mecanismos institucionais criados para garantir a participação política e social dos indivíduos e, conseqüentemente, mais espaços sociais ganha o trabalho com a argumentação: escolas, redes sociais, imprensa etc.

É na teia dessas relações sociais constituídas em um ambiente democrático que prospera o interesse pela persuasão, por atingir o outro por meio de ideias, e não – como em sociedades tipicamente autoritárias – através da violência e da força. Desse modo, quanto mais violenta e arbitrária se mostra uma sociedade, menos os argumentos são úteis para validar um discurso: a persuasão por meio de argumentos é, pois, próprio de sociedades que se propõem não somente a aceitar, mas também a entender e a acolher as diferenças.

Tais dissemelhanças, inclusive, são características marcantes da sociedade brasileira, assentada historicamente em uma diversidade de etnias, de dialetos, de culturas e de crenças que tornam o País, pelo menos na teoria, um ambiente ideal para a livre circulação de ideias e para o trabalho da argumentação como fator de amadurecimento social.

Nenhuma sociedade – seja ela democrática ou autoritária – é simétrica, sendo as assimetrias e as disparidades inerentes ao convívio social. Somente em sociedades democráticas, no entanto, essa heterogeneidade pode servir-se dos argumentos para, em um plano linguístico e, posteriormente, extralinguístico, conquistar seus devidos espaços sociais. Em ambientes antidemocráticos, diversamente, instiga-se forçosamente uma homogeneidade de pensamentos não natural aos indivíduos e, conseqüentemente, a redução dos espaços sociais de debate e de interação social ⁴².

Sobre esse contexto democrático em que a persuasão, devido à sua importância, adquire status de ciência, sendo, a partir disso, transformada em objeto de interesse não somente acadêmico, mas social, ponderam Breton e Gauthier (2021, p. 13): “o interesse pelo argumento pressupõe o interesse pela persuasão: é quando prestamos atenção aos procedimentos por meio dos quais é possível obter o acordo ou o assentimento que nos detemos nas razões e nos motivos invocados para esse fim”.

⁴²As escolas, inclusive, são alguns dos espaços mais afetados com uma perspectiva autoritária de poder.

Esse ponto leva à importância de amadurecer os estudos da argumentação – bem como de ampliar os espaços de discussão na sociedade – como forma de manutenção da própria democracia, principalmente considerando-se um cenário sociopolítico brasileiro e sul-americano em que, por vezes, ela se mostra fragilizada e carente de mecanismos que visem a fortalecê-la.

Diante de um contexto de posições tão fortemente polarizadas e apaixonadas, mostra-se de fundamental importância argumentar, racionalizar o discurso, expressar uma opinião para encontrarmos e para ajudarmos o outro a encontrar um lugar na sociedade e no mundo, porquanto nunca foi tão indispensável assumir um ponto de vista e saber defendê-lo e legitimá-lo dentro dessa trama dialética na qual várias vozes dissonantes estão ao mesmo tempo envolvidas, pleiteando o seu espaço e projetando o seu discurso a partir de diferentes lugares de fala⁴³.

É nesse ponto que o estudo da argumentação se alarga e se mostra fundamental para a tomada da consciência social e para o irrestrito exercício da cidadania e do entendimento das diferenças. Assim afirmam Sousa e Serra (2021, p. 155-156):

Nessa perspectiva, para que um indivíduo possa desenvolver-se em sua totalidade, a competência argumentativa não pode ser deixada de lado ou ter sua importância diminuída quando dos estudos linguísticos, textuais e discursivos, já que constitui um dos fatores de maior relevância para formação integral do ser, possibilitando-o avançar na construção de sua percepção, consciência, individualidade, independência do pensamento crítico e identidade cidadã, e a escola tem um papel fundamental nesse contexto. Desse modo, é imprescindível que a argumentação seja estudada na escola de forma mais ampla, instigada, investigada e aprimorada nas produções textuais, dentro do contexto escolar, tornando-se parte indissociável do completo processo de formação do sujeito.

A argumentação, nesse passo, é caracterizada por esse processo criativo sucessivo e contínuo (e, como a própria democracia, em constante aperfeiçoamento), concretizando-se, primeiramente, por meio de atos linguísticos individuais da fala ou da escrita que, posteriormente, juntam-se a outros atos igualmente linguísticos para criar uma relação dialógica de transfiguração, de recriação ou de ratificação de um posicionamento.

É a partir dessa ótica que os educadores precisam estimular a incursão dos textos de circulação social em suas práticas pedagógicas, uma vez que são os gêneros que vinculam

⁴³ Para além das concepções que direcionam o termo “lugar de fala” a questões raciais e de gênero, aqui ele é utilizado, de forma mais ampla, como um espaço democrático de exercício da cidadania que possibilita a qualquer sujeito a construção e o compartilhamento de suas expressões identitárias, ou, em outras palavras, como um lugar no qual um locutor projeta suas experiências e seus anseios sob a perspectiva de sua própria realidade social, buscando compreendê-la. Nesse sentido, aponta Ribeiro (2017, p. 86): “Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade”.

as práticas linguísticas ao cotidiano, como aponta Geraldini (2014, p. 16): “gêneros do discurso não se ensinam; vive-se dentro de gêneros do discurso”. Da mesma forma, apenas se desenvolve a argumentação – e o sujeito social – com a sua reiterada prática por meio dos gêneros textuais. Sobre isso, discorre Moraes (2009, p. 88-89):

A concepção do sujeito sociológico refere-se a um sujeito não autônomo e nem autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas significativas para ele, que repassam para este sujeito os valores, sentidos; enfim, a cultura do mundo em que ele vive. De acordo com a concepção sociológica, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

Nesse sentido, os gêneros discursivos orais assumem um protagonismo inquestionável no trabalho com a argumentação, visto que as primeiras ações argumentativas do ser humano se manifestam espontaneamente no âmbito da oralidade; ademais, essa modalidade está enraizada em nossa tradição comunicativa, como pontuam Lellis e Moreira (2023, p. 27376):

O brasileiro é um povo falante. Nossa tradição oral é representada pelos contos, mitos, lendas, canções e rezas ou pela preservação histórica de povos indígenas e afro-brasileiros. É uma prática dos povos originários que antecede a colonização do Brasil, uma vez que na cultura indígena a educação se dá por toda a vida com a transmissão de conhecimentos de forma direta.

Prosseguem os autores, ratificando a hegemonia e a predominância do uso da modalidade oral da língua em nossa sociedade, sobretudo com o advento das tecnologias digitais:

Como a fala nos é mais próxima do que a linguagem escrita, grande parte das pessoas passaram a utilizar mais a forma oral para se comunicar e, com o avanço tecnológico, esse formato passou a ser cada vez mais imprescindível para a interação e interrelação de pessoas e grupos. Prova disso é a “cultura do áudio”, que se fixou na sociedade com o rádio e o telefone e hoje se expandiu para o meio digital, com o *WhatsApp* e o *podcast* (Lellis; Moreira, 2023, p. 27376).

Além disso, “A oralidade também trabalha com os sentidos e tem uma forte participação emocional. A fala, por meio da voz, tende a ser espontânea, causa uma sensação de proximidade, intimidade ou familiaridade” (Lellis; Moreira, 2023, p. 27376). É nesse cenário de vínculos afetivos e culturais proporcionados pelo trabalho com a oralidade que o *podcast*, por sua natureza dinâmica e agregadora de diferentes semioses, emerge como gênero ideal para o exercício da argumentação nas escolas, como observa Viana (2022, p. 37):

Nessa nova ecologia midiática, o *podcast* pode ser compreendido, entre outros fatores, como ferramenta de visibilidade e reafirmação de identidade de novos atores em decorrência da horizontalização das relações estabelecidas. Além disso, as

estratégias usadas na composição de conteúdo contribuem com o potencial de propagabilidade que, aliadas ao engajamento de certos ouvintes, reflete em sua circulação e recirculação.

A audiência entra nesses espaços e é impactada diretamente pelas novas dinâmicas de produção e de escuta. O *podcasting* está inserido num cenário em que a elaboração de produções possui significações para além da técnica ao envolver representações e vínculos sociais.

Os vínculos sociais e a horizontalização das relações humanas observadas na produção de um *podcast* podem ser percebidas, por exemplo, na coexistência democrática de diferentes papéis sociais – e, portanto, de diferentes discursos – em um mesmo contexto comunicativo: em um programa sobre alimentação, por exemplo, podem convergir discursos elaborados a partir da visão de um nutricionista, de um empresário de olho em seus lucros, de um consumidor angustiado com a alta dos preços, de uma mãe vigilante com a alimentação de seu filho, de um pai preocupado com as despesas da casa etc. São esses diferentes atores sociais e essas identidades por vezes conflitantes que justificam, dentro de um ambiente democrático, o trabalho com a argumentação.

Se a complexidade desses papéis sociais, por si, já representa um desafio no entendimento da natureza heterogênea das relações sociais, esse aspecto adquire uma dinâmica ainda mais sinuosa quando confrontada com a subjetividade desses aspectos identitários que atinge, sobretudo, o público adolescente, mais sujeito às múltiplas influências das informações que circulam irrestritamente no universo digital. Hall (2004, p. 12-13) aponta, inclusive, que dentro de um mesmo sujeito podem coexistir essas identidades transitórias (e mesmo contraditórias):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Esse entendimento de identidade transitória, desenvolvida e amadurecida no decorrer das inúmeras relações sociais – presenciais ou digitais – consubstanciadas no cotidiano dos indivíduos, também é apontada por Moraes (2009, p. 89):

A identidade então não é definida biologicamente e sim historicamente. O sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, ou seja, no

mesmo indivíduo coexistem identidades contraditórias que são impulsionadas em diversas direções, ocasionando contínuos deslocamentos. O conceito de sujeito integrado e estável se desfaz.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciam-se mais intensamente as contradições próprias ao processo de construção e de descoberta de uma identidade⁴⁴, bem como se manifestam, de forma mais explícita, a consciência e a necessidade de *pertencimento* a um grupo social. Bauman (2005, p. 17-18) observa a fluidez desses conceitos:

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis [...] as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

A construção da cidadania nas escolas públicas perpassa, dessa forma, pelo reconhecimento e pela afirmação das diferentes identidades que nelas convivem, e os conteúdos em sala de aula – incluindo-se aqui o estudo da argumentação no âmbito dos gêneros orais e digitais – não podem ignorar os elementos sociais, políticos, culturais e históricos que envolvem o desenvolvimento da(s) identidade(s) dos indivíduos. Assim afirma Castells (2000, p. 23-24):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço.

O reconhecimento dessas várias identidades que, juntas, particularizam e enriquecem a realidade social brasileira é reiteradamente mencionado pela BNCC como fator que deve nortear as atividades pedagógicas em sala de aula. Entre as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, por exemplo, pode-se encontrar: “1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e **expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais**” (Brasil, 2018, p. 65, grifo nosso).

⁴⁴ Silva (2014, p. 81) pontua que a identidade, ponto a partir do qual se define a diferença, “é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva”. Hall (2014, p. 109), por seu turno, afirma que é justamente pelo fato dessas identidades serem construídas dentro e não fora do discurso “que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

A importância do reconhecimento das identidades é novamente ratificada entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a **como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem**” (Brasil, 2018, p. 87, grifo nosso).

Diante dessa perspectiva, mostra-se necessário levar à consciência dos alunos a importância de argumentar – o que pressupõe a descoberta e a projeção das suas próprias identidades⁴⁵ e, conseqüentemente, o reconhecimento e o respeito às identidades do outro –, eliminando ou atenuando, inclusive, a formação de preconceitos tão próprios a uma idade na qual se desenvolvem opiniões tão intensas e apaixonadas, como observa Bock (2007, p. 65):

A adolescência seria uma fase de reestruturação do “núcleo do eu”, quando as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes. Lutos e fragilidades psíquicas afloram neste período em que o adolescente tende a buscar autonomia, liberdade, prazer e status, agindo de maneira compulsiva e agressiva.

Conviver em um ambiente em que, desde cedo, habitua-se ao convívio e ao respeito em relação a pensamentos divergentes – através da criticidade e da alteridade próprias ao processo argumentativo – é, ademais, uma etapa crucial para a construção de uma sociedade menos violenta, mais tolerante e mais democrática.

Esse processo lento e gradual, cujos primeiros estágios de sistematização ocorrem no ambiente escolar, é ainda impactado por um cenário contemporâneo no qual a adolescência parece distender-se para muito além da educação básica, não mais consistindo, como em outros contextos culturais e históricos, em uma mera “fase de transição” (ou em uma espécie de “antessala da vida adulta”), e, por isso, desfigurada e muitas vezes acobertada, mas em uma etapa particular de protagonismo no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, repleta de especificidades, de nuances e de modulações, como pondera Schoen-Ferreira (2010, p. 228):

A sociedade contemporânea ocidental não apenas estendeu o período da adolescência, como também os elementos constitutivos da experiência juvenil e seus conteúdos [...]. Adolescência, hoje, não é mais encarada apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesma.

Ressalte-se que a maturidade do indivíduo, obviamente, não está apenas associada aos aspectos temporais e biológicos relacionados à sua idade, mas às formas como ele se

⁴⁵ Optou-se por usar no título deste trabalho, inclusive, o termo “identidades” (no plural), referindo-se, dessa forma, não apenas às identidades multifacetadas e heterogêneas que coexistem em uma sala de aula, mas também àquelas que concorrem e se alternam no íntimo de cada indivíduo.

relaciona com as experiências do cotidiano e as absorve e converte em forma de aprendizado, cabendo à escola, portanto, relacionar seus conteúdos ao desenvolvimento cognitivo necessário ao surgimento de um cidadão ciente e crítico da sua realidade social. Sobre esse aspecto, pondera novamente a autora:

À primeira vista, a adolescência apresenta-se vinculada à idade, portanto, referindo-se à biologia – ao estado e à capacidade do corpo [...]. Essas mudanças, entretanto, não transformam, por si só, a pessoa em um adulto. São necessárias outras, mais variadas e menos visíveis, para alcançar a verdadeira maturidade [...]. Essas incluem as alterações cognitivas, sociais e de perspectiva sobre a vida [...]. (Schoen-Ferreira, 2010, p. 227).

Acerca da importância da escola na descoberta das múltiplas identidades decorrentes dos variados papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, a depender das especificidades do contexto comunicativo em que está inserido, discorre Moraes (2009, p. 97):

Portanto, é inquestionável a influência da escola para a formação da identidade do adolescente por constituir-se em um contexto multicultural que envolve diversos aspectos (social, cultural, cognitivo e afetivo) que influenciam consideravelmente a formação da identidade do adolescente. O adolescente da contemporaneidade irá se deparar com a transitoriedade vivida neste momento, porém serão inúmeras as possibilidades deste adolescente se relacionar, permitindo-lhe uma diversidade de papéis.

A escola, sob essa ótica, deve permitir aos alunos uma multiplicidade de experiências discursivas que permitam conectá-los com a sociedade, transfigurando, dessa forma, sua natureza tradicional de lugar de *teoria linguística* para lugar de *prática discursiva*. Acerca desse aspecto, pontua Moraes (2009, p. 90): “a identidade se transforma e vai se concretizando nas e pelas relações sociais que o indivíduo estabelece. Este processo é denominado de metamorfose, pois o sujeito se transforma permanentemente”.

O ambiente escolar, nesse passo, “constitui-se em um campo social por possuir um conjunto de recursos simbólicos capazes de contribuir na construção da identidade do adolescente” (Moraes, 2009, p. 95). A importância de fomentar mecanismos nas escolas que permitam aos indivíduos estreitar suas relações com a sociedade é observada, também, por Bock (2007, p. 67):

Um homem que está situado no tempo histórico e que terá sua constituição psíquica determinada por essa condição. A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem se constrói ao construir sua realidade. A sociedade passa a ser imprescindível para a compreensão da forma de se apresentar do homem; do humano. Não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais.

Assim como o convívio nos ambientes escolar e extraescolar é determinante para a formação cultural e identitária dos sujeitos, as relações sociais constituídas no âmbito digital são, também elas, um fator decisivo de inserção desse indivíduo na sociedade.

Se o “conceito tradicional” de identidade perpassa por diversas áreas do conhecimento humano, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, na contemporaneidade o seu entendimento também passa necessariamente pela apropriação dos recursos tecnológicos e pelo manuseio dos gêneros discursivos próprios a esse ecossistema. Tais gêneros digitais – a exemplo do *podcast* – possuem uma dimensão sociológica e sociodiscursiva que as escolas não podem negligenciar, uma vez que a sua apropriação traz efeitos diretos sobre a construção e o amadurecimento de uma identidade pessoal e discursiva por parte dos alunos.

A importância da utilização do *podcast* como fator de construção e de afirmação das identidades – inclusive em relação ao uso de regionalismos – pode ser exemplificada com o caso do Rapaduracast, programa no formato de *podcast* que aborda assuntos relacionados ao universo do cinema:

O Rapaduracast abriu precedentes: nada de “neutralizar” sotaques, nada de prescindir das gírias regionais. Pelo contrário. Todo mundo que ouve o programa acha bacana o “macho” que vem a cada frase do tipo “aquele filme é muito ruim, macho”. E não é exagero dizer que quase todos que produzem conteúdo e que “têm sotaque” já não se preocupam com a possibilidade de não serem aceitos por essa razão – embora isso ainda ocorra (Duarte, 2014, p. 23).

Prossegue o autor, em relação à experiência positiva do uso desse gênero no necessário processo de descentralização dos meios de comunicação tradicionais no País, hoje concentrados nas regiões Sul e Sudeste (o que transforma, por conseguinte, as variedades linguísticas utilizadas nesses lugares no padrão a ser seguido):

Então podemos concluir até agora que o *podcast* é uma mídia capaz de quebrar paradigmas, de ter integrantes de vários locais do Brasil, com diferentes formas de falar em seus respectivos programas, com um nível de aceitação da audiência bastante encorajador. O mais legal é que acompanhar um programa, quase sempre recheado de histórias pessoais contextualizadas nas respectivas cidades, o ouvinte passa a conhecer naturalmente um pouco mais de cada local, o que ajuda a quebrar preconceitos e a difundir informação direta e sem formalidade. Ao se identificar com o podcaster, o público passa a segui-lo em outras mídias e a ter acesso a mais histórias, imagens e registros de regiões pouco abordadas na mídia tradicional (Duarte, 2014, p. 26).

O estudo dos gêneros em sala, então, deve se subordinar à projeção da(s) identidade(s) dos alunos no corpo coletivo, observando-se, nesse processo, o fato de que o

desenvolvimento da sociedade está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento do indivíduo e ao entendimento das suas especificidades individuais e afetivas, culturais e regionais. Essa perspectiva é, inclusive, corroborada pelos PCN (Brasil, 1997, p. 28):

[...] na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

Os estudantes devem, assim, participar de práticas de linguagem variadas, ampliar seus conhecimentos sobre seus modos de funcionamento e, assim, ampliar seu repertório discursivo e, conseqüentemente, sua capacidade de atuação na vida social. Pela sua função interpessoal, a argumentação é, por sua vez, um instrumento por meio do qual é possível agir sobre o outro e sobre o mundo, permitindo aos alunos debater criativa e coletivamente conceitos relacionados, por exemplo, à ética e à liberdade de expressão, bem como se aprofundar em temas caros ao entendimento das relações humanas no mundo contemporâneo, como o uso da inteligência artificial, as *fake news* e a pós-verdade⁴⁶. Sobre o papel da escola nesse cenário, pontua Moraes (2009, p. 95):

A instituição escolar tem como objetivo preparar os indivíduos para a sociedade, estabelecendo repertórios que possibilitem a continuidade da vida social. É este ambiente físico, psicológico, social e cultural que constitui a escola que permitirá aos indivíduos seu desenvolvimento global, utilizando atividades programadas realizadas dentro ou fora da sala de aula. No ambiente escolar é possível o estabelecimento de um significativo número de interações complexas por envolver um grande número de pessoas.

Esses objetivos, no entanto, não passariam de mera abstração sem o uso de dispositivos linguísticos que visem colocar no plano da prática os pressupostos teóricos até agora apresentados no âmbito dos estudos da argumentação. Dessa forma, no ambiente escolar e – principalmente – fora dele, a projeção da(s) identidade(s) dos indivíduos ocorre por meio da utilização de determinadas estratégias utilizadas com o fim de atingir o propósito maior da argumentação, qual seja, persuadir o interlocutor, fazê-lo aderir, no plano linguístico, a um ponto de vista: são as estratégias argumentativas.

5.2 Estratégias argumentativas voltadas ao gênero *podcast* de mesa redonda

⁴⁶ O estudo da argumentação na contemporaneidade, aliás, deve necessariamente levar em consideração a análise desses conceitos, o que, no entanto, estenderia os limites deste trabalho para fora de seus objetivos principais.

O ser humano, no decorrer de seu processo civilizatório, sempre se utilizou de mecanismos diversos criados a fim de projetar a sua autoridade perante outros indivíduos. A análise dessa história, de certo modo, permite confrontar-se com a sua irrefreável determinação – pelo menos tendo como referência os eventos que definiram o mundo como hoje o conhecemos – de subjugar, de exercer um controle absoluto e irrestrito sobre o outro, algumas vezes em situações mais explícitas, outras vezes, quando já internalizadas na cultura de um povo, em referências mais implícitas e sutis.

Assim acontecia quando os cavaleiros, por exemplo, eram nomeados pelos reis em uma cerimônia na qual precisavam se ajoelhar, subordinando-se a sua vontade e ao seu poder. Também eram comuns, na monarquia, rituais em que os súditos, em sinal de reverência, beijavam a mão dos imperadores; o trono do monarca, por sua vez, era deliberadamente colocado em uma posição superior para representar, assim, a sua grandeza e a sua supremacia em relação às demais pessoas.

Tais relações de poder e de submissão, simbolizadas por esses costumes nos quais se ressalta uma dicotomia entre autoridade e subalternidade, ainda ecoam e persistem em nossa sociedade, inclusive entranhadas em práticas cotidianas do contexto escolar, seja na posição do professor acima dos seus alunos nas salas de aula mais tradicionais, seja no papel de muitos docentes de transmitirem unilateralmente seus conhecimentos aos estudantes, que, sob essa perspectiva, devem se sujeitar de forma passiva àquilo que lhes é ensinado.

Essa postura autoritária que até não muito tempo atrás caracterizava diversos níveis de relações humanas foi, com o derramamento de sangue e com o desenvolvimento de diversas teorias, dando aos poucos lugar à necessidade de se relacionar a partir de um critério de dialogia e de alteridade que parte do pressuposto de que todos os indivíduos são interdependentes e, por isso, úteis à sobrevivência do outro. A noção que se tem do *outro*, dessa forma, passou a constituir historicamente o próprio entendimento e a própria razão de existir do *eu*.

Em outras palavras, viver no mundo contemporâneo, ao contrário de contextos históricos anteriores, pressupõe a percepção de que as necessidades dos indivíduos se complementam e se completam, devendo, portanto, ser reconhecidas e, na medida do possível, respeitadas. Um indicativo dessa transformação de paradigmas que se reflete, inclusive, no gerenciamento das relações comerciais, é observado por Abreu (2009, p. 19):

Um exemplo dessa mudança é o fato de que algumas concessionárias de automóveis descobriram, em pleno século XXI, a tábua redonda. Você se lembra daquela ideia

genial do rei Artur de substituir a mesa retangular, à qual ele se sentava com os cavaleiros, e diante da qual eram disputados lugares em termos de hierarquia, por uma mesa redonda, em que todos eram iguais? As concessionárias estão fazendo a mesma coisa. Estão substituindo as mesinhas retangulares em que o cliente ficava “frente a frente” com o vendedor representando a empresa, por mesinhas redondas (pequenas távolas redondas), onde ambos se sentam lado a lado, o que favorece um relacionamento mais informal e menos hierárquico.

Essa conjuntura, aliás, também já foi absorvida pelos meios de comunicação considerados “tradicionais”, que recorrem cada vez mais à interação com o público e à informalidade da linguagem como forma de criar uma maior identificação e, conseqüentemente, um maior engajamento por parte dele⁴⁷. As comunicações na atualidade, assim, são caracterizadas por um movimento de supressão – ou, pelo menos, de abrandamento – das relações hierárquicas que, outrora, distanciavam o produtor do conteúdo, enunciador de uma *verdade* incontestável, e o seu auditório, público homogêneo, descaracterizado e sem voz⁴⁸.

Hodiernamente, a multiplicação de mecanismos que favorecem e colocam em primeiro plano a dinâmica interativa entre os indivíduos, seja nesses meios de comunicação “tradicionais” ou em programas veiculados a partir de plataformas digitais, coloca também em evidência a necessidade de aprimoramento do discurso, de aperfeiçoamento dos mecanismos linguísticos e de estratégias mobilizadas com o fim de persuadir, dentro de uma cadeia dialógica, os interlocutores. Assim, como em qualquer campo da atividade humana, a aplicação de estratégias, no plano linguístico, é fundamental para potencializar e otimizar o conjunto de ações empregadas para a concretização de um resultado específico.

O conceito de *estratégia*, ademais, é largamente trabalhado nos mais distintos contextos da atividade humana, desde operações militares aos esportes e à área empresarial, podendo ser entendida como sua finalidade “estabelecer quais serão os caminhos, os cursos, os programas de ação que devem ser seguidos para serem alcançados os objetivos, metas e desafios estabelecidos” (Oliveira, 2007, p. 177). Prossegue o autor: “a combinação de estratégias deve ser feita de forma que aproveite todas as oportunidades possíveis, e utilizando a estratégia certa no momento certo” (Oliveira, 2007, p. 184).

Nesse passo, as estratégias, quaisquer que sejam os contextos em que forem aplicadas, estarão sempre vinculadas aos seus objetivos, como ilustra, mais uma vez, Oliveira (2007, p. 205):

⁴⁷ Ressalte-se que essa postura dos meios de comunicação tem relação direta com a concorrência dos conteúdos produzidos na internet.

⁴⁸ Assim, nas comunicações modernas, o auditório, ou seja, “o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir” (Abreu, 2009, p. 39) é transformado, de certo modo, em público interlocutor.

Portanto, a formulação de estratégias, visando sempre aos objetivos estabelecidos, é condição essencial para a própria viabilização do objetivo proposto, ou seja, se o objetivo é chegar a uma ilha e não se dispõe de nenhum barco, é preciso encontrar alternativas para que isso ocorra; alugando, comprando ou fretando um barco, navio, avião ou helicóptero, ou propondo-se a realizar trabalhos de limpeza no navio em troca da passagem, ou, ainda, construindo uma jangada.

Da mesma forma como não se vence uma guerra sobrepunhando-se a emoção à razão, mas sim através da utilização de um conjunto de estratégias organizadas e concatenadas sistematicamente entre si, no contexto discursivo é necessária a racionalização dos mecanismos linguísticos utilizados com o fim de persuadir. No plano linguístico, assim como em um campo de batalha, o uso de estratégias deve ser avaliado a cada situação concreta que se apresenta diante dos interlocutores, sendo sua escolha, portanto, subjetiva – tanto em relação às características dos sujeitos envolvidos quanto em relação ao contexto em que cada estratégia deve ser utilizada.

Como em uma guerra o uso dessas estratégias está intimamente relacionado ao instinto humano de sobrevivência, de vencer o inimigo ou de conquistar territórios, no cenário linguístico, ele sempre estará associado ao ato de persuadir, de convencer o interlocutor acerca de um ponto de vista, fazendo-o prevalecer em detrimento de outro⁴⁹.

Nesse sentido, a argumentação e a estruturação das estratégias argumentativas não pertencem ao plano dicotômico que estabelece superficialmente um discurso como *verdadeiro* ou *falso*, mas ao campo inventivo, dinâmico e imprevisível da subjetividade humana, na qual tais noções são substituídas pela verossimilhança das ideias, como reflete Fiorin (2015, p. 77):

Na argumentação, não se opera com o verdadeiro e o falso, mas com o verossímil, com aquilo que não é evidente por si. O verossímil é o que parece verdadeiro, em virtude de um acordo numa dada formação social numa determinada época. O verossímil é inerente ao objeto do discurso argumentativo, pois, nas questões éticas, jurídicas, econômicas, filosóficas, políticas, pedagógicas, religiosas etc. não há o verdadeiro e o falso, mas trabalha-se com o mais ou menos verossímil. Não existe verdade na discussão sobre a maioridade penal. Pode-se discutir se é melhor ou não baixar a idade da maioridade penal, qual deve ser o limiar que permite que uma pessoa seja julgada como adulto etc.

O ato de persuadir, aliás, manifesta-se de forma embrionária nos indivíduos antes mesmo das suas primeiras manifestações verbais: já na infância, a criança infere, por exemplo, que determinadas ações induzem nos adultos certos comportamentos, pois se mostra claro para ela um nexos causal entre o ato de chorar e a satisfação imediata de uma vontade.

⁴⁹ A argumentação, então, não se opera em um plano dicotômico e maniqueísta que se estabelece entre as noções de *bem x mal* e de *verdadeiro x falso*, mas no plano do *preferível*, ou seja, “com juízos de valor, em que alguma coisa é considerada superior a outra” (Fiorin, 2015, p. 77).

Posteriormente, com a aquisição das primeiras palavras, abrem-se novas perspectivas linguísticas – ainda que não metodizadas – e, com elas, elementos verbais juntam-se aos não verbais para aperfeiçoar o propósito persuasivo. A natureza persuasiva do homem é, assim, arquitetada antes mesmo do amadurecimento linguístico e social desenvolvido com as primeiras interações discursivas mais elaboradas, já na escola.

Resumindo, anteriormente a qualquer noção acerca do uso consciente de estratégias organizadas e colocadas em prática com o fim de convencer o outro, o ser humano, desde cedo, reconhece inconscientemente um nexos causal entre os objetivos a serem alcançados e as ações a serem empregadas. Em outras palavras, não existe ação argumentativa sem objetivos e sem propósitos: conhecer o destino a que se pretende chegar, pois, é fundamental para o processo de escolha de qual(is) caminho(s) deverá(ão) ser trilhado(s), bem como para a seleção do conjunto de ações a serem implementadas no decorrer do percurso.

Conceituar *argumentação*, ademais, confunde-se com o próprio reconhecimento dos seus objetivos, como se percebe em Abreu (2009, p. 26): “argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça⁵⁰”.

Weston (2009), por seu turno, lembra que o passo inicial para a construção de um argumento é o questionamento acerca do que se pretende provar e do que se planeja concluir. Explica o autor:

Argumentar é essencial também por outro motivo. Depois que chegamos a uma conclusão bem fundamentada em razões, o argumento a explica e *defende*. Um bom argumento não se limita a repetir conclusões. Em verdade, ele oferece razões e provas para que outras pessoas possam formar suas opiniões por si mesmas. Se você estiver convencido de que deveríamos realmente mudar a forma de criar e dispor dos animais, por exemplo, terá de se valer de argumentos para explicar como chegou a essa conclusão. É assim que poderá convencer outras pessoas: apresentando as razões e provas que o convenceram. Não é errado ter opiniões firmes. O erro é não ter nada além disso (Weston, 2009, p. XII-XIII).

Sob essa perspectiva, mostra-se fundamental para o estudo da argumentação e das estratégias argumentativas o entendimento do conceito de *premissas*, conjunto de sentenças ou asserções utilizadas para se chegar a uma conclusão. Dessa forma, um argumento somente é válido se as suas premissas forem consistentes, associando-se à conclusão através de uma estreita relação de lógica e verossimilhança.

⁵⁰ Outros pontos importantes a serem ressaltados no trabalho com a argumentação nas escolas dizem respeito aos seus objetivos implícitos: o gerenciamento das relações interpessoais, o contato positivo com o auditório e a observância da ética no decorrer da atividade argumentativa (Abreu, 2009).

A formulação consistente e cautelosa dessas premissas, ademais, é fundamental à substância do processo argumentativo, uma vez que, “por melhor que seja a argumentação desde a premissa até a conclusão, esta será frágil se as premissas forem frágeis” (Weston, 2009, p. 5). Ratificam esse aspecto Almeida *et al.* (2004, p. 41):

Se um argumento invocar **razões irrelevantes** para a conclusão que pretende estabelecer, é falacioso. Pois nesse caso as premissas não nos dão boas razões para aceitar a conclusão. Avaliar um argumento é perguntar se as premissas nos dão boas razões para aceitar a conclusão. Se a resposta for negativa, o argumento deve ser recusado.

Aqui, o trabalho é enriquecido quando as premissas e as conclusões são transformadas, elas mesmas, em objeto de debate ou de construção coletiva. Vejamos os exemplos:

Situação A

Premissa 1: O que é arte? Arte é a produção *consciente* de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da *subjetividade humana*.

Premissa 2: O que é Inteligência Artificial? A Inteligência Artificial é um avanço tecnológico que permite que sistemas simulem uma *inteligência similar* à humana.

Conclusão: A Inteligência Artificial, portanto, não é capaz de produzir arte.

Situação B

Premissa 1: O que é arte? Arte é a produção *consciente* de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um *ideal de beleza e harmonia* ou para a expressão da *subjetividade humana*.

Premissa 2: O que é pichação? De acordo com o artigo 65 da Lei 9.605/98, pichação é *crime ambiental* e de *vandalismo* (além do crime de vandalismo cometido pelo pichador, a legislação brasileira também prevê o crime de dano prescrito no Código Penal).

Conclusão: A pichação, logo, *não* é uma forma de manifestação artística, assim como pichadores *não* podem ser considerados artistas.

O trabalho com a elaboração de premissas para se chegar a uma conclusão, aliás, clarifica o caráter silogístico, estratégico, reflexivo e, sobretudo, criativo da argumentação. Sobre o caráter dinâmico que permeia todo o processo argumentativo, discorrem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 213):

Enquanto o orador argumenta, o ouvinte, por sua vez, ficará inclinado a argumentar espontaneamente acerca desse discurso, a fim de tomar uma atitude a seu respeito, de determinar o crédito que lhe deve dar. O ouvinte que percebe os argumentos não só pode percebê-los à sua maneira como é o autor de novos argumentos espontâneos, o mais das vezes não expressos, mas que ainda assim intervirão para modificar o resultado final da argumentação.

Introduzidas as noções preliminares acerca da ação argumentativa, bem como realizada uma breve reflexão acerca dos seus objetivos, estarão reunidas as condições necessárias para a apresentação dos tipos de argumentos, a partir dos quais serão construídas as estratégias argumentativas utilizadas, posteriormente, na produção de um *podcast*.

5.2.1 Os tipos de argumentos

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) apontam que os argumentos se caracterizam por meio de processos denominados de *ligação* e de *dissociação*⁵¹, como vemos a seguir:

Entendemos por processos de ligação esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro. Entendemos por processos de dissociação técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento. A dissociação terá o efeito de modificar tal sistema ao modificar algumas das noções que constituem suas peças mestras (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 215).

A partir do processo de *ligação* podem ser identificadas determinadas técnicas, divididas pelos autores em três diferentes tipos de argumentos: a) argumentos quase lógicos; b) argumentos baseados na estrutura do real e; c) ligações que fundamentam a estrutura do real (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

Já Fiorin (2015), partindo dessa mesma classificação, mas procedendo a algumas modificações, visualiza a classificação dos esquemas de ligação da seguinte forma: a) os quase lógicos; b) os que fundamentam na estrutura do real e; c) os que fundam a estrutura do real. Ressalte-se que tais classificações consistem em “esquemas de argumentos para os quais os casos particulares examinados servem apenas de exemplos, que poderiam ser substituídos por mil outros” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 212): ou seja, mais importante do que colocar as técnicas argumentativas em esquemas de classificação engessados e pré-definidos,

⁵¹ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 215) ressaltam que, em algumas situações, esses dois aspectos “estão simultaneamente presentes na consciência do orador, que se perguntará para qual deles é melhor chamar a atenção”, não podendo ser vistas, portanto, como entidades isoladas, mas complementares.

é observá-las em toda a sua dinâmica dialógica, criativa e enérgica no interior de uma situação de verdadeira interação social.

Assim, embora autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2015) tratem os esquemas de argumentação com mais detalhes e maior profundidade, optou-se, para os propósitos deste trabalho, recorrer à classificação mais simplificada proposta por Abreu (2009), que divide as técnicas argumentativas em dois grupos: a) argumentos quase lógicos e; b) argumentos fundamentados na estrutura do real.

São exatamente esses exemplos, construídos espontaneamente na intensa dinâmica comunicativa dos gêneros discursivos digitais – e sem desconsiderar, obviamente, a colaboração desses outros autores –, que serão verificados e didatizados no decorrer da elaboração do *podcast*.

5.2.1.1 Argumentos quase lógicos

Apesar dos raciocínios lógico-dedutivos se apresentarem, em muitas situações, como recursos eficazes para a defesa de um ponto de vista, não é possível reduzir a complexidade do pensamento humano – e, portanto, da atividade argumentativa – à utilização isolada desses modelos formais e matemáticos. Qualquer ser humano, ao se comunicar, reverbera em seu discurso todo um conjunto de valores, de interesses e de anseios que, obviamente, interfere e confere traços peculiares à dinâmica do processo argumentativo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 219) observam que os argumentos, sob essa perspectiva, “pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos”. Prosseguem os autores:

No entanto, quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 219).

Segundo Fiorin (2015, p. 116), os argumentos quase lógicos “são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias”. Esses tipos de argumentos baseiam-se, portanto, não em uma conclusão lógica, mas em “posições fundamentadas em convicções religiosas, em crenças políticas, em princípios morais, em preferências estéticas etc.” (Fiorin, 2015, p. 116).

Consistem, assim, em raciocínios construídos no plano do preferível, da plausibilidade e da probabilidade, sendo, por isso, objeto de interpretações variadas, uma vez que não constituem uma “verdade absoluta”. Ademais, ainda que não sejam constituídos a partir de um raciocínio necessariamente lógico e formal, os argumentos quase lógicos podem ser comparados a ele, como pontuam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 220): “dada a existência admitida de demonstrações formais, de reconhecida validade, os argumentos quase lógicos tiram atualmente sua força persuasiva de sua aproximação desses modos de raciocínio incontestáveis”.

O uso dos argumentos quase lógicos é bastante visível, assim, em discussões que envolvem política, religião e esportes, uma vez que o debate acerca desses temas, naturalmente, são permeados de posições apaixonadas e fundamentadas em convicções pessoais. Não se espera, por exemplo, que um torcedor fanático do time *a* ou um eleitor apaixonado do candidato *b* avalie, por meio de um raciocínio lógico e dedutivo, que o time *c* ou o candidato *d* sejam considerados melhores, dado que a construção dos argumentos, aqui, situa-se no plano da preferência, sujeitando-se, por isso, aos juízos de valores dos indivíduos. Prossegue Fiorin (2015, p. 116):

Todos trabalhamos com argumentos quase lógicos. Isso não é nenhum demérito, já que é da essência da argumentação operar com raciocínios preferíveis, entre os quais os quase lógicos: *funções iguais, salários iguais; X é corrupto, afinal, todos os políticos são corruptos; é preciso construir escolas hoje para não erguer prisões amanhã; crianças são crianças; não faça aos outros aquilo que não queres que façam a ti...*

Ressalte-se que o uso dos argumentos quase lógicos, ainda que realizados sob o âmbito das paixões e das convicções pessoais, não prescinde, obviamente, de uma sólida construção argumentativa: ainda que suas conclusões possam ser discutidas e refutadas, as ideias a partir das quais se chegaram a ela devem ser incontestáveis.

Os argumentos quase lógicos, caracterizados, assim, por sua aparência demonstrativa, podem ocorrer, de acordo com Abreu (2009), das seguintes formas:

a) Argumento pela compatibilidade e pela incompatibilidade

Ao usar essa técnica, “a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório previamente concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal” (Abreu, 2009, p. 47). Exemplifica o autor:

Podemos, por exemplo, antes de tentar convencer o Secretário de Transportes de nossa cidade a retirar as lombadas das ruas (tese principal), fazê-lo concordar com a tese de adesão inicial de que, em caso de incêndio ou transporte de doentes, as lombadas prejudicam sensivelmente a locomoção de carros de bombeiro e de ambulâncias, que são obrigados a parar a cada obstáculo, atrasando um socorro que deveria ser imediato. As lombadas são, pois, incompatíveis com o bom funcionamento dos serviços públicos de emergência (Abreu, 2009, p. 47).

Adaptando para a realidade escolar, a técnica da compatibilidade e da incompatibilidade poderia ser usada, por exemplo, na reivindicação, por parte dos alunos, de melhorias na merenda escolar (tese principal), utilizando, para isso, o argumento de que, dessa forma, os índices de evasão na escola diminuiriam: a motivação dos alunos em frequentar a escola, pois, é compatível com a oferta de uma merenda escolar variada e de qualidade. Acerca dessa técnica, pondera novamente Abreu (2008, p. 63-64):

Talvez o argumento da compatibilidade / incompatibilidade seja o melhor exemplo de um argumento quase lógico, pois tanto pode basear-se em algo irrefutável quanto refutável. Quando dizemos que não alimentar-se é incompatível com a vida, isso é irrefutável, pois quem deixa de comer morre. Mas, quando dizemos que é incompatível alguém gastar todo o salário em roupas caras e não ter comida em casa, isso é refutável, pois, na prática, é possível encontrar quem haja dessa maneira. Esse argumento depende também da cultura, da história e dos preconceitos. Nos países árabes, por exemplo, ser mulher e tirar carteira de motorista é incompatível, mas isso não acontece nos países ocidentais. Ser mulher e votar era incompatível no Brasil até 1932, mas hoje não é mais.

Os argumentos por compatibilidade e por incompatibilidade, ademais, são bastante utilizados por vendedores, que usam essa técnica para fazer com que os clientes adiram a uma tese inicial (a utilidade de um produto ou a facilidade de um pagamento) para, posteriormente, induzi-los a concordar com a tese principal (a compra do mesmo produto).

b) Argumento pela regra de justiça (ou argumentum a pari)

Abreu (2009, p. 50) aponta que “a regra de justiça fundamenta-se no tratamento idêntico a seres e situações integrados em uma mesma categoria”. O autor imagina, como exemplo prático do uso dessa técnica, a seguinte situação:

Um filho, cujo pai se recusa a custear-lhe a faculdade, pode protestar, dizendo que acha isso injusto, uma vez que seus dois irmãos mais velhos tiveram seus cursos superiores pagos por ele. É um argumento de justiça, fundamentado na importância de um precedente (Abreu, 2009, p. 50).

Fiorin (2015, p. 132), por seu turno, visualiza o argumento pela regra de justiça como “aquele que postula que casos semelhantes têm que ter um tratamento semelhante, é

aquele que recusa a lógica dos “dois pesos e duas medidas””, operando, por isso, a partir da identificação entre duas ou mais situações análogas que, por um senso de justiça, devem (ou deveriam) receber tratamento idêntico. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 248) lembram: “A regra de justiça fornecerá o fundamento que permite passar de casos anteriores a casos futuros, ela é que permitirá apresentar sob a forma de argumentação quase lógica o uso do precedente”.

Em um país no qual é constantemente normalizado o tratamento desigual entre os cidadãos⁵², a técnica argumentativa da regra de justiça pode ser um importante meio para se discutir esse assunto: na realidade dos alunos da escola pública – mais particularmente dos negros –, esse tipo de argumento pode vir à tona, por exemplo, em casos de abuso de autoridade policial, afinal, não é comum vermos, no Brasil, indivíduos brancos e moradores de bairros menos periféricos passarem por esse tipo de situação. Da mesma forma, a regra de justiça pode ser utilizada como técnica argumentativa em um debate acerca do investimento na infraestrutura dos bairros mais carentes, bem como em uma discussão sobre o tratamento desigual da Justiça brasileira aos casos de homicídios praticados por pessoas ricas e por pessoas pobres⁵³.

c) Argumento pela retorsão

Na retórica, a ação de retorquir diz respeito à refutação na qual os argumentos do adversário são voltados contra ele mesmo. Essa técnica consiste, assim, em uma réplica feita a partir dos argumentos fornecidos pelo próprio interlocutor, como exemplifica Abreu (2009, p. 50-51):

No dia seguinte, após ter entrado em vigor, no ano de 1998, o novo Código Nacional de Trânsito, os noticiários de televisão mostravam donos de carros antigos comprando, em lojas de acessórios, cintos de segurança de três pontos e apoiadores de cabeça para os bancos traseiros, objetivando cumprir um artigo desse código que estabelecia a necessidade desses equipamentos em todos os veículos em circulação no país. Horas depois, um jurista apareceu na mesma emissora de televisão, afirmando que não havia a menor necessidade daquele procedimento, uma vez que o mesmo código, em outro artigo, dizia que não poderiam ser alteradas as características originais de fabricação dos veículos, ou seja, o próprio código que exigia adaptações, em outro artigo, desautorizava-as. Ficou valendo esta última posição! A obrigatoriedade dos cintos de três pontos e dos apoiadores de cabeça para os bancos traseiros ficou restrita aos carros fabricados a partir da data de vigência do novo código.

⁵² De encontro, inclusive, ao consubstanciado no artigo 5º da Constituição Federal de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

⁵³ Sobre isso, Fiorin (2015, p. 134) pontua que “a regra de justiça é contrária à lógica do privilégio”.

Se um jornalista escrever um artigo sobre *fake news* com o título “Não devemos confiar em tudo aquilo que lemos na internet”, o leitor, com base nos próprios argumentos fornecidos pelo autor do texto – e utilizando o argumento pela retorsão –, pode questionar, por exemplo, a veracidade de suas informações.

d) Argumento do ridículo

Abreu (2009, p. 52) pontua que o argumento do ridículo “consiste em criar uma situação irônica, ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraíndo dele todas as conclusões, por mais estapafúrdias que sejam”. Assim, para utilizá-lo, é necessário, de início, assumir a veracidade da teoria que se pretende criticar, retirando dela, posteriormente, consequências contraditórias ou inaceitáveis: o efeito desse tipo de argumento, portanto, reside no fato de expor ao ridículo a tese do interlocutor, retirando-lhe a credibilidade.

Em um contexto sociocultural no qual muitas vezes é necessária a construção de argumentos suficientemente sólidos e impactantes para combater argumentos frágeis e vulneráveis, porém nocivos à sociedade – como terraplanismo, ineficácia das vacinas e “racismo reverso” –, essa técnica argumentativa trata-se de um eficiente meio para ressaltar e atacar, por meio da ironia, o vazio e a superficialidade argumentativa de um interlocutor que, via de regra, elaborou seus argumentos a partir de *fake news*. É exemplo do argumento do ridículo a seguinte situação: *Os índices de homicídio no País aumentaram? Entreguem mais armas aos cidadãos!*

e) Argumento por definição

Diferentemente do que se pode imaginar, a definição de um objeto está condicionada à subjetividade e às impressões pessoais daqueles que tentam traduzir em palavras a sua essência, afinal, cada indivíduo possui uma visão de mundo e vivências culturais, históricas e sociais particulares que afetam diretamente sua relação com os elementos que o cercam e, conseqüentemente, a sua definição sobre cada um deles.

Esse aspecto, que transforma a técnica da definição em uma eficiente estratégia argumentativa, é ratificado por Fiorin (2015, p. 118):

As definições são argumentos quase lógicos fundados no princípio da identidade, porque, ao contrário do que pensa o senso comum, não há uma maneira unívoca de definir um objeto. Ao contrário, o modo de definir depende das finalidades argumentativas. As definições impõem um determinado sentido, estão orientadas para convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta. Por isso, elas podem ser conflitantes.

Aliás, quanto mais polarizado se manifesta o contexto político e ideológico de um país, mais se torna perceptível uma carga de subjetividade e um dissenso conceitual em torno de noções básicas para a realidade do cidadão, como “democracia” e “direitos humanos”. No Brasil, por exemplo, a depender da ideologia política do sujeito que proceda a sua definição, podem-se averiguar diferentes entendimentos acerca de um mesmo evento: o Golpe Militar de 1964, em alguns contextos, é denominado de “Revolução Militar”, e a própria expressão “Ditadura Militar”, em certos setores da sociedade já não tão anônimos, passou a ser objeto de uma ressignificação histórica que tenta lhe retirar – condenavelmente – a gravidade.

Sobre a técnica argumentativa da definição, que utiliza tais impressões pessoais do orador em torno de um objeto para fins argumentativos, discorre Abreu (2008, p. 66):

Podemos, a partir da definição de deputado (membro eleito de assembleia legislativa para fazer valer a vontade de seus eleitores), dizer que a maioria deles não é propriamente um deputado, pois, embora tenham sido eleitos, não dão a mínima para a vontade de seus eleitores, votando sempre de acordo com seus interesses pessoais ou partidários.

Obviamente, os argumentos quase lógicos não se esgotam apenas nessas técnicas. Fiorin (2015) aponta, ainda no âmbito desses argumentos, a *comparação*, procedimento argumentativo no qual se define um objeto aproximando-o ou diferenciando-o de outro(s)⁵⁴, e a *reciprocidade*, exemplificada pelo autor como “todos os argumentos que pedem ao interlocutor para colocar-se no lugar de alguém [...], pois o que se pretende é mostrar que, se o enunciário estivesse no lugar de outro (do enunciador ou de uma terceira pessoa) não agiria diferentemente” (Fiorin, 2015, p. 126).

Ademais, essas técnicas não se sustentam por si; elas precisam ser respaldadas por um permanente trabalho de pesquisa e de leitura que deve ocorrer concomitantemente à sua prática, considerando-se, ainda, a importância da interdisciplinaridade no contexto do trabalho com a argumentação em sala de aula: além da língua portuguesa, a história, a geografia, a filosofia, a sociologia e a matemática, por exemplo, fornecem elementos indispensáveis ao uso eficiente dessas estratégias argumentativas.

⁵⁴ Esse recurso argumentativo é, aliás, muito utilizado pela mídia em reportagens sobre o desmatamento na Amazônia, associando de forma didática uma área desmatada ao tamanho de campos de futebol, impactando mais diretamente o auditório através de uma comparação com um elemento mais próximo ao seu cotidiano.

5.2.1.2 Argumentos fundamentados na estrutura do real

Abreu (2009, p. 57) pontua que os argumentos fundamentados na estrutura do real “não estão ligados a uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, a opiniões relativas a ele”, ou, em outros termos “são aqueles fundamentados na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas” (Abreu, 2008, p. 67).

Procedendo à diferenciação entre esses tipos de argumentos e os argumentos quase lógicos, observam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 298):

Enquanto os argumentos quase-lógicos têm pretensão a certa validade em virtude de seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas, os argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover.

De acordo com Abreu (2009), destacam-se, no âmbito dos argumentos fundamentados na estrutura do real, o argumento pragmático, o argumento do desperdício, a argumentação pelo exemplo, a argumentação pelo modelo ou pelo antimodelo e a argumentação pela analogia.

a) Argumento pragmático

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 303) avaliam que o argumento pragmático é “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” Esse tipo de argumento, dessa forma, “fundamenta-se na relação de dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal” (Abreu, 2009, p. 58). Exemplifica o autor:

O argumento pragmático tem sua fundamentação em um nexos causal. Podemos dizer que um determinado time de futebol ganhou o campeonato, porque, desde o início da temporada, seus dirigentes fizeram contratações adequadas, o que incluiu, além dos jogadores, um bom técnico que foi prestigiado mesmo em momentos de derrota. Podemos dizer que, depois que foi instituído o programa bolsa-família pelo governo, vinte milhões de brasileiros saíram da zona de miséria e atingiram a classe C, transformando-se em consumidores, o que fez o PIB do país crescer além das expectativas, com afluxo de dinheiro para a indústria e o comércio, atraindo, também, investimentos internacionais (Abreu, 2008, p. 67).

Abreu, ainda, observa que o uso desse argumento é realizado em duas etapas: “Na primeira dela, deve-se obter o acordo do auditório sobre o valor da consequência [...]. Diante

da reação positiva do auditório, podemos transferir esse valor para a causa” (Abreu, 2008, p. 67).

Outro exemplo prático da utilização do argumento pragmático pode ser visualizado nos argumentos usados por aqueles que defendem o uso do etilômetro (ou bafômetro) com maior assiduidade nas estradas brasileiras, associando a consequência (diminuição dos índices de acidentes fatais nas estradas causados pelo consumo de bebidas alcoólicas) à sua causa (utilização mais rigorosa e intensiva desse aparelho pelos agentes rodoviários). Nesse sentido, fica visível como o trabalho com a argumentação nas escolas é enriquecido com a interdisciplinaridade: aqui, pode-se vincular o uso dessa estratégia, por exemplo, às estatísticas apresentadas nas aulas de matemática.

Um aspecto positivo no uso desse argumento é apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 303):

O argumento pragmático, que permite apreciar uma coisa consoante suas consequências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para a ação. Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação. O ponto de vista oposto, cada vez que é defendido, necessita, ao contrário, de uma argumentação.

O uso do argumento pragmático, entretanto, não se limita simplesmente a transmitir determinada qualidade de uma consequência para a sua causa, como apontam, novamente, os autores: “Ele permite passar de uma ordem de valores a outra, passar de um valor inerente aos frutos a outro valor inerente à árvore, permite concluir pela superioridade de uma conduta partindo da utilidade de suas consequências” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 305).

Esse tipo de argumento, contudo, pode ser utilizado para justificar posicionamentos condenáveis (e criminosos), como a xenofobia, ao permitir a associação, por exemplo, do aumento dos índices de criminalidade em um país à grande quantidade de imigrantes nele residente. É o que observa Abreu: “é preciso, contudo, bastante cuidado e, sobretudo, muita ética, no uso do argumento pragmático. Caso contrário, estaremos de acordo com aquela máxima que diz que *os fins justificam os meios*” (2009, p. 59-60).

Essa característica do argumento pragmático pode servir de ponto de partida para que o professor discuta o conceito de ética com seus alunos, discusso essa, aliás, que deve permear reiteradamente todo o processo de estudo das estratégias argumentativas: uma argumentação desprovida de ética e sem respeito aos direitos individuais e às liberdades

coletivas, em outros cenários históricos, permitiu e fundamentou o surgimento de diversos regimes totalitários e ditatoriais.

b) Argumento do desperdício

Abreu (2009, p. 60) analisa que o argumento do desperdício “consiste em dizer que, uma vez iniciado um trabalho, é preciso ir até o fim para não perder o tempo e o investimento. É o argumento utilizado, por exemplo, por um pai que quer demover o filho da ideia de abandonar um curso superior em andamento”. Fiorin (2015, p. 168), por sua vez, esclarece:

Esse argumento é voltado para o passado. Nele, propõe-se a continuidade de alguma coisa para que não sejam desperdiçados os esforços já feitos. O argumento é que, como já se investiu muito na consecução de um determinado objetivo, não se pode parar. Nele, incita-se a alcançar os objetivos, a não perder a motivação, argumentando-se que não se deve jogar fora o que já se fez.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 317), ratificando essa ideia, pontuam que “O argumento do desperdício consiste em dizer que, uma vez que já se começou uma obra, que já se aceitaram sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia à empreitada, cumpre prosseguir na mesma direção”. Esse argumento pode ser utilizado quando convencemos alguém, por exemplo, a assistir a um filme até o seu fim, ainda que não se esteja apreciando, sob a alegação de que já se gastou muito tempo em vê-lo até aquele momento. A ação de abandonar algo que já se começou, a partir dessa lógica, traz mais prejuízos do que continuar a sua execução.

O uso dessa estratégia argumentativa, na prática, pode, inclusive, atenuar a formação de conceitos pré-estabelecidos – ou preconceitos – acerca de um objeto, pois somente após concluídas as suas etapas de começo, meio e fim, ou seja, a partir de uma visão do seu todo, é possível se obter uma percepção geral que possa fundamentar uma análise justa (a partir de um fim, pois, pode-se reavaliar um começo). Na realidade da escola pública, aliás, o argumento do desperdício é comumente utilizado por professores para que alguns alunos não abandonem os estudos, afinal, “já se gastou bastante tempo para se chegar até ali”.

c) Argumentação pelo exemplo

Abreu (2009, p. 60-61) pontua que “A argumentação pelo exemplo acontece quando sugerimos a imitação das ações de outras pessoas. Podem ser pessoas célebres,

membros de nossa família, pessoas que conhecemos em nosso dia a dia, cuja conduta admiramos”. Reforça essa noção Magalhães (2016, p. 123-124):

Argumentar pelo exemplo é chamar para dentro de uma argumentação um exemplo que lhe fundamente, que lhe dê forças. O precedente, em Direito, é considerado como exemplo; os casos particulares, em ciências, são tidos como exemplo e servem de argumentação em defesa de uma tese.

Fiorin (2015, p. 186), por seu turno, assevera: “Na *argumentação pelo exemplo*, formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese”.

Assim, podem ser usados os casos específicos de Júlio César, de Winston Churchill e de Tancredo Neves para se defender a ideia de que “pessoas de mais de cinquenta anos ainda podem realizar grandes coisas em sua vida” (Abreu, 2009, p. 61), bem como é possível citar os exemplos de Abraham Lincoln e de Albert Einstein para comprovar a tese de que “o sucesso pressupõe muita persistência e uma série anterior de fracassos”.

Ressalte-se que “O exemplo invocado deverá usufruir estatuto de fato, pois a grande vantagem de sua utilização é dirigir a atenção a esse estatuto” (Magalhães, 2016, p. 124). Dessa forma, é frágil a argumentação de que o ex-prefeito Paulo Maluf é um exemplo de como os homens públicos são comprometidos com o progresso da cidade de São Paulo, se sua gestão foi caracterizada por denúncias de desvio de dinheiro público e de superfaturamento na execução de diversas obras; semelhantemente, o exemplo do ex-presidente Jair Bolsonaro não poderia ser usado – pelo menos de forma consistente – em um debate para justificar a tese de como os Presidentes da República, em seus mandatos, procuram fortalecer e assegurar o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Esse tipo de argumentação, ademais, é outro exemplo de como o estudo da argumentação é engrandecido pela interdisciplinaridade: nesse caso, as aulas de História, através do estudo da biografia de diversas personalidades, fornecem importantes subsídios para a robustez da argumentação.

É comum a verificação desse tipo de argumentação, ainda, quando são identificados casos de vandalismo durante algumas manifestações, servindo esses exemplos para justificar que “todos os manifestantes são vândalos”. Da mesma forma, casos particulares de repercussão em que juízes são flagrados recebendo vantagens ilícitas podem fundamentar, de acordo com esse tipo de argumentação, que “todos os juízes são corruptos”.

Na realidade escolar, o argumento pelo exemplo é bastante utilizado pelos docentes para incentivar seus alunos a ingressarem nas universidades, usando, para isso, os exemplos de ex-alunos que, com dificuldade e com superação, conquistaram esse objetivo.

d) Argumentação pelo modelo ou pelo antimitelo

O ser humano, em sua vida, recorre reiteradamente a certos padrões de conduta como parâmetros para o seu próprio comportamento. Tais parâmetros – ou modelos – relacionam-se, no âmbito individual, àqueles com quem se guarda uma relação de proximidade, como parentes, familiares, amigos e professores, ou, no imaginário coletivo, a personalidades históricas e a artistas, por exemplo. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 414), acerca desses modelos, observam: “Um homem, um meio, uma época serão caracterizados pelos modelos que se propõem e pela maneira pela qual os concebem”.

Pontuam os autores, ainda: “existem condutas espontâneas de imitação. Por isso a tendência à imitação foi considerada amiúde um instinto [...]. Ademais, conhece-se a importância atribuída pela psicologia contemporânea aos processos de identificação” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 413). A argumentação pelo modelo, assim, consiste em uma variação da argumentação pelo exemplo, sendo a diferenciação assim esclarecida por Abreu (2008, p. 69-70):

A diferença, sutil às vezes, reside no fato de que, quando utilizados a argumentação pelo exemplo, pinçamos um aspecto da vida de alguém ou um evento acontecido, ao passo que, quando argumentamos pelo modelo, utilizamos a biografia inteira de alguém ou uma sucessão múltipla de eventos.

Elucida, por sua vez, Magalhães (2016, p. 127): “o modelo indica conduta a ser seguida. O fato de seguir um modelo reconhecido, de restringir-se a ele, garante o valor da conduta, portanto, o agente que essa atitude valoriza pode servir de modelo”. Assim, se a argumentação pelo exemplo apresenta uma natureza mais genérica – construindo uma generalização em favor da argumentação –, a argumentação pelo modelo necessita de prestígio comprovado e inequívoco para ser seguido como “padrão”.

O modelo, dessa forma, precisa estar consolidado no imaginário coletivo para servir de modo eficiente à argumentação: é possível argumentar, por exemplo, sobre os atributos vocais duvidosos e a interpretação insípida das cantoras da contemporaneidade usando como modelo a qualidade artística inquestionável de Elis Regina, ou argumentar

desfavoravelmente acerca da má qualidade poética das canções populares da atualidade utilizando como modelo o incontestável talento de Chico Buarque.

Por outro lado, a biografia de Marie Curie pode ser usada, por exemplo, como argumento em um debate acerca da relevância do empoderamento feminino em uma sociedade predominantemente machista, bem como a história de vida de Martin Luther King Jr. autoriza a sua utilização como modelo em uma discussão acerca da luta pela igualdade racial e pelos Direitos Humanos. Nesse sentido, Fiorin (2015, p. 189) aponta que “o modelo é uma personagem ou um grupo humano com quem se procura criar uma identificação”.

O antimodelo, ao contrário, apresenta características que devem ser evitadas; assim, “Se a referência a um modelo possibilita promover certas condutas, a referência a um contraste [...] permite afastar-se delas” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 417). Explica Fiorin (2015, p. 190):

Por isso, identificar alguém como antimodelo é uma forte maneira de desqualificá-lo. Muitos chefes de Estado, como Hitler e Stalin, que foram, num dado tempo, considerados modelos e, por isso, foram objeto de grande culto à personalidade, passaram a ser vistos como antimodelos.

Abreu (2009) exemplifica o antimodelo com o caso do pai alcoólatra, que raramente possui filhos dependentes de álcool. Conclui o autor: “O horror ao antimodelo é tamanho que, muitas vezes, os filhos de alcoólatras acabam tornando-se completamente abstêmios” (Abreu, 2009, p. 62).

e) Argumentação pela analogia

Fiorin (2015) analisa que o argumento por analogia - ou *argumentum a simili* – possui semelhança com o argumento por comparação, apontando dessa forma as diferenças:

Na comparação, mostram-se as identidades ou diferenças entre dois seres. No *argumentum a simili*, o que se compara são relações que levam em conta quatro termos: *a* está para *b*, assim como *c* está para *d*. Nele, passa-se de um domínio do significado para outro. Esse argumento tem um forte poder persuasivo, pois, nele, utiliza-se o que é conhecido para entender o que não se conhece, transpõe-se o que é válido num domínio para outro (Fiorin, 2015, p. 191).

Acerca desse tipo de argumentação, discorre Weston (2009, p. 25):

Os *argumentos por analogia*, em vez de oferecerem vários exemplos para fundamentar uma generalização, partem de um caso específico para falar de outro exemplo, ponderando que, porque os dois são semelhantes em muitos aspectos, também são semelhantes sob um aspecto mais específico.

No âmbito político, diversos são os casos do uso da argumentação pela analogia, de forma a aproximar o discurso do auditório – no caso, as camadas mais populares –, como pode ser observado nos seguintes exemplos compilados em reportagem do jornal *O Globo*, versão *online* (Confira..., 2019)⁵⁵:

- Exemplo 1: Quando vai chegando o final do governo, a gente vai tendo a sensação de que estava assistindo a uma partida de futebol [...]. Então, nessa partida de futebol, eu não tenho dúvida nenhuma de que nós estamos ganhando o jogo de quatro a zero, cinco a zero... (Luís Inácio Lula da Silva, em discurso na cerimônia de entrega do Prêmio Nacional de Direitos Humanos).
- Exemplo 2: Esse golpe é diferente dos golpes militares. Simples entender a diferença se imaginarmos que a democracia é árvore e o Golpe Militar é o machado destruindo a árvore. E o modelo do atual golpe não é esse, é diferente. É como imaginar a árvore sendo atacada por parasitas implacáveis que querem tirar dela a sua seiva (Dilma Rousseff, declaração sobre processo de *impeachment*).
- Exemplo 3: Temos de conhecer a verdade. Não quer dizer que foi uma maravilha, não foi uma maravilha regime nenhum. Qual casamento é uma maravilha? De vez em quando tem um probleminha, é coisa rara um casal não ter um problema, tá certo? (Jair Bolsonaro, em fala sobre a ditadura militar no Brasil).
- Exemplo 4: Vamos supor que fôssemos casados, tivéssemos um problema, resolvêssemos nos perdoar lá na frente. É para não voltar naquele assunto do passado, que houve aquele mal-entendido entre nós. A Lei da Anistia está aí e valeu para todos (Jair Bolsonaro, em declaração sobre a Lei da Anistia).
- Exemplo 5: Lá (Estados Unidos), ela é um tsunami; aqui, se chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem para esquiari (Luís Inácio Lula da Silva, em declaração sobre crise financeira global).

O campo a partir do qual se estruturam essas estratégias argumentativas, hoje, é o cenário digital, mais dinâmico por permitir, em tempo real, uma infinidade de hipertextos, de pesquisas e, obviamente, de interlocutores. As práticas da escrita e da oralidade, fora do ambiente escolar, concentram-se hoje quase totalmente nesse universo.

⁵⁵ Disponível em <https://oglobo.globo.com/politica/confira-metaforas-usadas-por-bolsonaro-lula-dilma-23613262>.

O tecido em que se desenvolvem invariavelmente essas estratégias argumentativas, por sua vez, é o texto. No âmbito tecnológico, o uso da argumentação e a própria prática textual assumem uma dinâmica particular, uma vez que se reúnem elementos verbais e não verbais em torno da defesa de uma tese, produzindo, a partir dessa conjugação, uma imensurável e imprevisível cadeia de semioses que extrapolam a língua (ou melhor, atraem para seu âmbito, na força centrípeta que lhe é peculiar, diversas outras ciências).

Como as relações humanas e a própria atividade discursiva, as estratégias argumentativas são um terreno adaptável e flexível, podendo, a depender do contexto em que forem aplicadas e das particularidades dos indivíduos que as empregam, ganharem novos contornos e novas significações. Esse aspecto é, aliás, ratificado pela grande variedade de perspectivas a partir das quais os autores abordam o tema.

Fiorin (2015, p. 206), por exemplo, aponta ainda diversas outras técnicas argumentativas, a exemplo da *argumentação por implícitos*, que ocorre quando “dizemos algumas coisas explicitamente e deixamos outras implícitas, que, por um processo de inferência, são apreendidas pelo interlocutor”; das *perguntas capciosas*, quando uma pergunta é “utilizada para apresentar uma proposição pressuposta, que dá a condição de ponto comum a uma ideia sobre a qual não existe um acordo prévio” (Fiorin, 2015, p. 210); e do *argumento do excesso*, que consiste em “exagerar retoricamente um ponto de vista com a finalidade de levá-lo à aceitação” (Fiorin, 2015, p. 222).

Weston (2009, p. 31), por seu turno, ressalta os *argumentos de autoridade*, “uma vez que dependemos de terceiros – pessoas, instituições, obras de referência, que gozam de condições mais favoráveis para nos dizer boa parte do que precisamos saber a respeito do mundo”; já Amossy (2020, p. 234) aponta o emprego de antíteses como uma eficaz estratégia argumentativa:

Assim, a fórmula do governo Sarkozy⁵⁶ “Sim à imigração por escolha; não à imigração imposta” coloca face a face duas opções contraditórias a respeito da atitude a ser adotada em relação aos trabalhadores estrangeiros, expondo o benefício da escolha em oposição ao desconforto de uma situação imposta do exterior. Essa fórmula joga com o lugar do preferível: o que é o objeto de decisão livre é preferível ao que é imposto sem consulta prévia.

Por outro ângulo, corroborando a ideia de que a atividade argumentativa não pode negligenciar os aspectos éticos que devem lhe servir de alicerce, comenta a autora acerca da argumentação *ad hominem*:

⁵⁶Nicolas Sarkozy, presidente da França entre os anos de 2007 e 2012.

Na medida em que o polemista se atém à pessoa do seu adversário em detrimento do próprio assunto da controvérsia [...], ele é acusado de falta de pertinência. Mas o *ad hominem* peca também do ponto de vista de uma ética da discussão. Dessa forma, a pragma-dialética sustenta que uma regra essencial do debate crítico é permitir ao outro avançar os seus argumentos, o que proíbe desacreditá-lo pessoalmente (Amossy, 2020, p. 164).

Por fim, mostra-se importante evidenciar que, concomitantemente ao estudo das estratégias argumentativas, diversos outros elementos extralinguísticos concorrem para o propósito persuasivo. Nesse sentido, observa novamente Amossy (2020, p. 229): “É preciso aceitar que a argumentação influencia os pontos de vista, dirige comportamentos, mas também convida o auditório a compartilhar uma experiência e apela para sua colaboração”.

Encontrar o tom de voz adequado para argumentar, por exemplo, é fundamental para conquistar a adesão do auditório – o orador não deve falar tão alto de modo a parecer desrespeitoso e impositivo, nem tão baixo de forma a parecer inseguro e indiferente; além disso, deve-se evitar interromper a fala do outro e saber que argumentar também pressupõe ouvir atentamente os argumentos do interlocutor. Fiorin, inclusive, pontua que o próprio silêncio consiste em um eficiente recurso argumentativo, uma vez que “Não responder a um adversário, ainda mais quando o silêncio é acompanhado de um gesto desdenhoso, é uma forma de humilhar o oponente” (Fiorin, 2015, p. 221). Amossy (2020, p. 77), por outro lado, aponta que a imagem que o orador constrói do seu auditório constitui, também ela, uma estratégia argumentativa⁵⁷:

Falamos do auditório como construção do orador. Todavia, não falamos bastante do fato de que a imagem do alocutário projetada pelo discurso constitui em si uma estratégia. Talvez, a representação que o orador tem de seu público se inscreva no texto determinando modalidades argumentativas. Contudo, o que se vê no discurso não é somente a maneira como o locutor percebe o seu ou os seus parceiros, é também a maneira como ele lhes apresenta uma imagem deles próprios, suscetível de favorecer sua empreitada de persuasão. O orador trabalha, então, para elaborar uma imagem do auditório na qual este desejará se reconhecer. Ele tenta influenciar opiniões e condutas mostrando a esse auditório um espelho no qual sentirá prazer em se contemplar.

Todos esses elementos são reveladores da complexidade que envolve o estudo da argumentação: os mecanismos linguísticos, no contexto argumentativo, são muitas vezes sobrepujados pelo fator humano, pelo carisma do orador e por sua capacidade de angariar a identificação do público. Esses componentes essenciais à ação argumentativa, em paralelo à produção de um *podcast* de mesa redonda, também podem ser desenvolvidos nas escolas

⁵⁷ Fiorin (2015, p. 70), por seu turno, afirma que “o enunciador, ao construir seu discurso, edifica também uma imagem de si”, chamada de *éthos*.

através do componente curricular Arte, relacionando-se o estudo da argumentação e das estratégias argumentativas, nas aulas de Língua Portuguesa, à linguagem corporal e às habilidades sociocomunicativas trabalhadas em disciplinas como Teatro e Dança.

Nesse sentido, frisa a Base Nacional Comum Curricular que o componente curricular Arte “contribui [...] para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 193). É esse, também, o objetivo implícito da atividade argumentativa, ela mesma considerada por muitos – pelas suas propriedades subjetivas, criativas, comunicativas e projetivas do *eu* – uma “arte”.

Explicadas e contextualizadas as estratégias argumentativas que servirão de pilar para a elaboração das atividades do Caderno Pedagógico, bem como demonstrada a pertinência do uso dessas estratégias nas diversas situações comunicativas que se concretizam no cotidiano dos indivíduos, mostra-se necessário, nesse momento, proceder ao exame dos aspectos metodológicos envolvidos na organização deste trabalho. É a partir da metodologia, aliás, que os objetivos até agora investigados no plano teórico passarão verdadeiramente a ganhar contornos de efetiva prática social.

6 METODOLOGIA

A elaboração deste projeto tem como principal objetivo – sem prejuízo de outros dele decorrentes – contribuir para o aperfeiçoamento da competência discursiva em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, incentivando, para isso, a prática da oralidade com foco no uso de estratégias argumentativas na produção de um *podcast* de mesa redonda, sob a perspectiva teórica da Linguística Textual.

Considerando-se sua natureza, esta pesquisa classifica-se como propositiva, dado que consiste na proposição de uma atividade discursiva voltada à utilização de estratégias argumentativas por meio da elaboração de um caderno pedagógico voltado à aplicação no âmbito digital – malgrado não prescindir de atividades realizadas em suportes considerados “tradicionais” –, e como qualitativa, por se constituir “na observação de um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte” (Godoy, 1995, p. 21).

Ademais, como exercício de pesquisa, a abordagem qualitativa não é concebida como uma proposta rigidamente estruturada e inflexível, dado que “permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 21). Nesse sentido, a pesquisa documental “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (Godoy, 1995, p. 21).

Em relação ao gênero, esta pesquisa se classifica como teórica, partindo-se do pressuposto de que este tipo “exige a problematização constante das ideias e dos raciocínios” (Maldonado, 2011, p. 294-295). Quanto às fontes de informação, apresenta-se, por sua vez, como uma pesquisa secundária, dado que se baseia na análise, na interpretação e na reformulação de trabalhos anteriores sobre o tema, adaptando-os e integrando-os ao seu objeto específico de estudo: a utilização das estratégias argumentativas em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, em relação aos seus objetivos, a presente pesquisa classifica-se como exploratória, que, segundo Gil (2008, p. 27), possui como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Todas essas abordagens se conjugam para traçar um painel que, mais do que conclusivo, apresenta-se como ponto de partida para uma reflexão acerca dos anseios, das perspectivas e das expectativas que cercam

o ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras e suas implicações a partir do desenvolvimento dos recursos tecnológicos.

Traçados os seus objetivos e definida a sua tipologia, o procedimento adotado neste trabalho será o de pesquisa-ação, que tem como etapas a elaboração de diagnósticos, a identificação de problemas e, por fim, a busca de soluções. De acordo com Thiollent (1985), nesse método de base empírica, pesquisador e participantes agem e se envolvem de modo cooperativo ou participativo no contexto da pesquisa, intervindo o pesquisador diretamente com o intuito de encontrar caminhos possíveis para a resolução do problema coletivo constatado, sempre em torno de um interesse em comum.

Gil (2002), por sua vez, afirma que um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis, sendo elas suscetíveis de observação ou manipulação. Aponta o autor, ainda, que a pesquisa-ação tem sua utilidade bastante reconhecida, sobretudo, por pesquisadores identificados por ideologias reformistas e participativas, atributos esses que devem estar presentes incondicionalmente na realidade das escolas brasileiras.

Sob essa ótica, o presente trabalho sistematizar-se-á com foco na elaboração de um itinerário didático, dispositivo que possibilita, a partir de um projeto inicial de escrita com base em um gênero pré-selecionado, um acompanhamento constante e reiterado do desenvolvimento das habilidades linguísticas (nesse caso, as argumentativas) do aluno, recorrendo, para isso, a diferentes etapas que permitem ao discente uma maior oportunidade de produzir e retomar, de maneira reflexiva, as suas produções orais ou escritas (Dolz; Lima; Zani, 2020).

O itinerário didático se constrói, assim, a partir de uma prática colaborativa em que, inclusive, é permitido aos alunos, através da mediação de uma ferramenta semiótica, analisar e comentar o texto de um colega, com o propósito de cooperar para o aperfeiçoamento da produção textual (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020). Por meio desse dispositivo, o discente toma conhecimento dos mecanismos de elaboração de um gênero através de sucessivas intervenções metacognitivas, bem como se torna consciente de seu próprio progresso, sendo estimuladas no decorrer de todas as etapas problematizações acerca da língua e a busca de soluções para superar os obstáculos (Colognesi; Lucchini, 2017): com isso, novas aprendizagens serão identificadas e somadas às etapas subsequentes.

Ressalte-se, ainda, que o itinerário didático viabiliza a abertura de uma teia de diálogos e de relações com diversos outros gêneros. No caso da produção de um *podcast* de mesa redonda, podem ser agregados ao itinerário gêneros como notícia e artigo de opinião,

cada qual desempenhando uma função específica dentro da macroestrutura idealizada pelo professor. Dessa forma, multiplicam-se as atividades de compreensão e interpretação oral e escrita e de escrita e revisão, assim como as atividades de reescrita e expressão oral (Dolz; Lima; Zani, 2020).

O âmbito do ProfLetras, nesse sentido, apresenta-se como o terreno ideal para que ações como essas não se restrinjam à discussão acadêmica, materializando-se efetivamente no fazer pedagógico das escolas. Para esse fim, ressalte-se que este trabalho será realizado sob o âmbito dos estudos da Linguística Textual, que, como observa Koch (2003), viabiliza meios para a reflexão sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal que se estruturam no cotidiano, e que se concretizam, por meio dos mais variados gêneros, nessa entidade multifacetada que é o texto.

Dadas essas considerações, o Caderno Pedagógico a seguir é fruto da convergência do arcabouço teórico explorado e investigado no decorrer das páginas deste trabalho, sendo, portanto, uma contribuição prática para a efetivação de uma aprendizagem significativa dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental acerca da utilização das estratégias argumentativas.

Procura-se a partir do seu uso incentivar, inicialmente, a prática da oralidade para que, no seu âmbito, sejam aprimoradas as habilidades discursivas dos alunos. Essa proposta fundamenta-se na ideia de que, no decorrer do processo de tomada da consciência argumentativa dos alunos por meio da oralidade, o professor possa, concomitantemente, conjugar para o propósito argumentativo atividades de leitura, de interpretação e de escrita.

Assim, o Caderno Pedagógico foi planejado para ser utilizado pelo docente no decorrer de 16 (dezesseis) aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, considerando-se, ainda, o caráter interdisciplinar e agregador de conteúdos que deve permear o estudo da argumentação e a prática das estratégias argumentativas em sala de aula.

Busca-se, através das atividades propostas nesse itinerário didático, a reiterada utilização de estratégias argumentativas que viabilizem o engajamento e a reflexão dos alunos, ao mesmo tempo em que proporciona a construção de conhecimentos acerca de diversos gêneros, culminando, por fim, com a realização do projeto comunicativo objetivado pelo professor a partir de um gênero específico.

São vislumbrados no decurso do processo, ainda, alguns dos pontos suplementados por Dolz, Lima e Zani (2020) em relação aos princípios teórico-metodológicos inicialmente observados por Colognesi⁵⁸: a) atividades de retextualização do escrito para o

⁵⁸Dolz, Lima e Zani (2020) referem-se a Colognesi (2015).

oral; b) atividades de análise de gêneros; c) o trabalho com vários gêneros associados em um mesmo projeto comunicativo; e d) atividades que evidenciam a articulação entre os eixos da escrita, da leitura e da oralidade, reforçando a perspectiva sociointeracionista de língua.

Esse dispositivo didático, ademais, reforça a concepção bakhtiniana da língua como fenômeno de interação social, ressaltando, reiteradamente, o movimento dialógico subjacente a todo discurso. Guimarães e Leurquin (2023, p. 292-293), além disso, pontuam que o itinerário didático é mais utilizado “em situação de produção de textos (orais e escritos) do que nas questões de análise linguística ou de produção de leitura”, sendo, ainda segundo as autoras, excelentes opções metodológicas quando se objetiva a didatização de gêneros.

O estudo sobre a língua, que somente poderá ocorrer quando considerado o gênero que lhe serve de veículo, deve ser vislumbrado em suas dimensões sócio-históricas e ideológicas, e os gêneros, em consequência desse movimento, refletem e refratam a todo instante as restrições impostas pelo contexto em que ocorre a sua produção (Zavam, 2009).

Nessas linhas, o modelo de itinerário didático pode – e deve – ser adaptado tendo em vista o gênero selecionado, o contexto e os objetivos de aprendizagem (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020). A realidade do ensino público no Brasil, ainda incipiente no que tange ao uso da tecnologia em sala de aula, por exemplo, apresentar-se-á como fator preponderante para que o professor reavalie constantemente suas metodologias e seus objetivos no decurso de todo o processo de produção de um *podcast* de mesa redonda, o que, por outro lado, suscitará uma necessária discussão acerca da importância de se mobilizar os gêneros voltados à tecnologia no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, bem como ressaltar a urgência de políticas públicas que possam viabilizar a utilização desses recursos na rede pública de Ensino Básico.

7 CADERNO PEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) entendem que o modelo estrutural da sequência didática (SD), utilizada com o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, compreende quatro momentos distintos: a apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Na elaboração de um itinerário, diversamente, ocorre uma progressão reiterada e sistemática das atividades de linguagem. A produção inicial e a produção final que delimitam a Sequência Didática dão lugar, assim, à reiteração da escrita e da fala no decurso de várias etapas (desdobrando-se, também, em produções intermediárias), ao final das quais é exigida a realização de atividades metalinguageiras, de conceptualização e de retorno reflexivo acerca dos seus objetivos centrais (Dolz; Lima; Zani, 2020).

Sob esse aspecto, as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC são contempladas nas atividades propostas neste trabalho:

Quadro 1 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental trabalhadas no caderno pedagógico

Competência 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência 6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Competência 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Competência 10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil (2018).

Com relação às habilidades descritas na BNCC, são abordadas nas diferentes atividades que compõem este itinerário didático as seguintes ações:

Quadro 2 – Habilidades estimuladas no Caderno Pedagógico.

(EF69LP01)	Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
(EF69LP07)	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
(EF69LP11)	Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
(EF69LP12)	Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
(EF69LP14)	Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
(EF69LP15)	Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
(EF69LP19)	Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
(EF09LP01)	Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

Continua

continuação

(EF89LP02)	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
(EF89LP03)	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
(EF09LP03)	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.
(EF89LP12)	Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
(EF89LP14)	Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
(EF89LP22)	Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
(EF89LP23)	Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

Fonte: Brasil (2018).

Transpondo-se esse aporte teórico para os propósitos deste trabalho, assim, o itinerário didático proposto no Caderno Pedagógico será sistematizado conforme a descrição a seguir.

7.1 Apresentação do projeto

Este é o momento em que o professor fará a apresentação do projeto, explicando para os alunos, ainda, a organização das atividades e as regras de convivência que deverão pautar os encontros subsequentes. Com o objetivo de estimular a manifestação das diversas identidades que coexistem em sala de aula (e que, quase sempre, são colocadas em segundo plano ou simplesmente desconsideradas no processo de ensino e de aprendizagem), o docente deverá aproveitar essa aula, também, para organizar os alunos em dupla, solicitando a eles que, no formato de entrevista, façam alguns questionamentos que aflorem a percepção dessas diferentes identidades em sala de aula.

7.2 Módulo I – Noções gerais acerca da argumentação, da cidadania e dos gêneros digitais

Apesar de a argumentação ser algo inerente às mais diferentes esferas das relações humanas, muitos alunos do Ensino Fundamental ainda não tiveram contato com esta palavra, dado que o termo *argumento* somente ganha mais destaque no decorrer do Ensino Médio, quando as aulas de redação, visando ao ENEM, passam a enfocar o estudo do texto dissertativo-argumentativo.

Dessa forma, esse módulo introdutório – com a duração de 3 (três) aulas – trabalhará com os alunos noções básicas de argumentação, direcionando-as à forma como os argumentos são utilizados naturalmente no cotidiano de qualquer indivíduo, bem como servirá para solidificar os conceitos de cidadania e de gêneros digitais que serão, mais tarde, necessários ao processo de produção do *podcast* de mesa redonda. As atividades serão desenvolvidas a partir de alguns questionamentos em forma de rodas de conversa divididas em três momentos distintos, sendo um para cada tema.

A primeira intervenção didática do Caderno Pedagógico consiste, assim, em sistematizar e relacionar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos temas trabalhados neste primeiro módulo com novas abordagens teóricas trazidas pelo professor.

7.3 Módulo II – Produção de um artigo de opinião

Este segundo momento, com a duração de 1 (uma) aula, será dedicado à elaboração de uma produção inicial, no formato de um artigo de opinião, acerca de um tema

relacionado diretamente ao cotidiano dos alunos, de forma a envolvê-los na construção dos seus argumentos.

Ressalte-se que essa atividade não deve focar na correção dos aspectos gramaticais do texto, mas na observação da habilidade do aluno em utilizar em seus argumentos as ideias debatidas no módulo anterior: importante também, nesta etapa, socializar as experiências e estimular o contato dos alunos com os textos de seus colegas.

Essa produção textual servirá, dessa forma, como diagnóstico para que o professor perceba o nível de compreensão dos alunos acerca das noções gerais de argumentação trabalhadas no decorrer do primeiro módulo, consistindo no ponto de partida para que sejam criadas as intervenções necessárias e reconhecidos os principais problemas a serem confrontados mais adiante.

A segunda intervenção didática, assim, consiste em despertar, através da escrita e da argumentação, um olhar novo e proativo do aluno sobre o espaço em que vive, estimulando uma visão crítica e reflexiva sobre a sua realidade.

7.4 Módulo III – Aprofundando o gênero *podcast* de mesa redonda e os elementos implicados em sua produção

Esta etapa se refere ao desenvolvimento de três atividades – perfazendo, assim, 3 (três) aulas – acerca de alguns dos elementos necessariamente envolvidos na produção de um gênero e, conseqüentemente, na elaboração de um gênero discursivo com o potencial de ser apreciado por uma quantidade indeterminada de pessoas (como, aliás, é o caso do *podcast* de mesa redonda). Nesse sentido, o presente módulo põe em evidência a função social própria desse gênero discursivo, propondo-se a debater temas que, de certo modo, são ramificações dos assuntos abordados nos encontros do módulo antecedente.

Primeiramente, serão trabalhados, também em forma de debate, temas relacionados aos Direitos Humanos, como o respeito à individualidade e à liberdade, independentemente da condição social, cor, gênero ou religião, de forma a garantir que todas as pessoas – inclusive os participantes – tenham suas escolhas e pensamentos respeitados.

A segunda atividade deste módulo consiste em um debate acerca dos limites da liberdade de expressão, ressaltando-se o fato de que ela é um direito fundamental garantido constitucionalmente, mas que, no entanto, não deve ser usada como subterfúgio para amparar discursos que visem à violação de outros direitos e valores igualmente reconhecidos por nosso sistema jurídico, como a privacidade, a honra e a dignidade da pessoa humana.

Aqui, o professor deverá explanar que o direito à liberdade de expressão não se confunde com a disseminação das *fake news*, com a utilização dos canais de comunicação para a propagação do discurso de ódio ou com a divulgação de ofensas de qualquer natureza. Expor uma opinião pressupõe, portanto, uma responsabilidade que deve ser assumida pelo enunciatário no momento da produção do discurso.

A ética, aqui, também deve ser foco do debate, do contrário, como afirma Abreu (2009, p. 37-38), “[...] *argumentação* fica sendo sinônimo de *manipulação*”. Ainda neste módulo, mostra-se imperioso debater com os alunos sobre a chamada *cultura do cancelamento*, bastante difundida nos ambientes digitais.

O terceiro encontro deste módulo é o momento em que professor deverá apresentar aos alunos as características e a estrutura de um *podcast* de mesa redonda, evidenciando que esse gênero possui particularidades que o individualizam dentro do universo de outros tantos gêneros discursivos. O seu caráter dialógico, por exemplo, exige uma tomada de posição instantânea dos participantes, que devem, através de estratégias argumentativas que a seguir serão examinadas, dar uma resposta imediata aos discursos que a todo instante se sobrepõem, exigindo concordância ou discordância, validação ou refutação.

Esta exposição será o momento, também, para averiguar as especificidades do contexto de produção do *podcast* de mesa redonda, o que, por sua vez, envolve o ambiente e as circunstâncias de produção do discurso voltado a esse gênero. Nesse sentido, elementos como a finalidade da comunicação e a realidade sociocultural dos participantes deverão ser considerados na macroestrutura em que serão, posteriormente, construídas as estratégias argumentativas.

7.5 Módulo IV – Teoria das estratégias argumentativas

Debatido o conceito de argumentação e a pertinência do seu uso como afirmador de uma identidade social, o professor apresentará, neste módulo consubstanciado em duas aulas, as estratégias argumentativas encontradas em Abreu (2009) e em Fiorin (2015).

Esse trabalho exige que o professor retire essas estratégias do plano teórico – colocando em plano secundário, inclusive, as suas nomenclaturas – para situá-las dentro das práticas argumentativas consubstanciadas no cotidiano dos alunos. Para isso, o professor poderá identificar, juntamente com os estudantes, algumas dessas estratégias argumentativas em *podcasts* como o *Mano a Mano*, apresentado pelo rapper Mano Brown, e o *Podpah*, de

modo a envolvê-los não somente com a elaboração de argumentos em seu próprio discurso, mas também percebê-los no discurso do outro.

Ao final dessa etapa, o professor deverá solicitar uma atividade de reescrita do artigo de opinião produzido no segundo módulo, na qual será observado o progresso do aluno em relação à exposição dos seus argumentos, bem como a atuação do discurso do outro na elaboração de seu próprio discurso.

Nesse ponto, ao contrário dos momentos colaborativos dos módulos anteriores, deverá ser estimulada uma autoavaliação do aluno, em um processo que objetiva a construção de autonomia do sujeito e a autorregulação do aprendizado (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020).

7.6 Módulo V – Delimitação do tema que será objeto da produção do *podcast* de mesa redonda

Este módulo, com a duração de 2 (duas) aulas, será direcionado à escolha do assunto a ser tratado no programa produzido pelos alunos na etapa final deste itinerário didático. Nesse momento, os discentes escolherão temas que, relacionados na lousa pelo professor, serão debatidos com a participação de todos. Posteriormente, a sala de aula será dividida em equipes para que, entre os componentes, seja escolhido o tema central que será objeto do *podcast* de mesa redonda.

Nesse sentido, a intervenção didática consiste em despertar nos alunos o interesse em discutir temas relevantes para a coletividade, reconhecendo e assumindo, dessa forma, seus papéis sociais de sujeitos interventores.

7.7 Módulo VI – Produzindo o roteiro e a primeira versão do *podcast* de mesa redonda

Assim como a criação de um *storyboard* é usado por muitos diretores de cinema para reduzir a ocorrência de erros durante o processo de filmagem, a elaboração de um roteiro, anteriormente à gravação do programa de *podcast*, mostra-se fundamental para que os alunos organizem suas ideias e estabeleçam como deverão conduzir o tema abordado.

Nesse momento o professor deverá, no decorrer de 3 (três) aulas, trabalhar a importância de um planejamento textual, que, por sua vez, deverá ser construído a partir de perguntas e estímulos metacognitivos, abordando a estruturação de um raciocínio, um prognóstico do que se pretende falar, uma sequência dos tópicos a serem abordados, estatísticas importantes e informações relevantes em que possam se apoiar os argumentos.

Os alunos, aqui, deverão se apropriar da escola, conversando com professores e funcionários, frequentando a sala de informática e a biblioteca, observando e analisando reflexivamente a realidade social em que vivem, tudo isso com o objetivo de levantar informações que possam ser úteis ao projeto argumentativo que será colocado em prática em uma versão preliminar do *podcast* de mesa redonda.

Essa primeira versão deverá ser produzida para que o professor avalie os pontos a serem melhorados – principalmente no que tange ao uso das estratégias argumentativas – para a produção da atividade final. A intervenção didática, aqui, consiste em incentivar nos alunos o papel de sujeitos pesquisadores.

7.8 Módulo VII – Produção da versão final do *podcast* de mesa redonda

Identificados e trabalhados os problemas relacionados à primeira exposição oral dos argumentos, o sétimo módulo corresponde, enfim, à produção da versão final do *podcast* de mesa redonda, que deverá acontecer em 1 (uma) aula. O programa será, posteriormente, disponibilizado no *Google Classroom* para que seja ouvido e/ou assistido não somente por outros alunos, mas por toda a comunidade escolar.

É nesse momento, aliás, que os objetivos deste trabalho se estendem a limites imprevisíveis, pois esta versão será objeto de comentários, críticas e reflexões que fazem com que o projeto discursivo idealizado inicialmente pelo professor não se encerre na elaboração desse produto final.

8 CONCLUSÃO

Este trabalho se propôs a analisar de que forma, e sob quais aspectos, os gêneros discursivos orais – no caso, o *podcast* de mesa redonda – podem ser utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no contexto das escolas públicas, como forma de desenvolver estratégias argumentativas que envolvem o despertar do *eu* e a descoberta do *outro*, partindo-se do princípio do estudo da argumentação como uma maneira de estimular a consciência da cidadania a partir de uma concepção de entendimento e de ação sobre a realidade dos alunos da rede estadual básica de ensino.

Integrando-se a diversos outros trabalhos e pesquisas acerca da argumentação, mas deles se distinguindo por contemplar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa, portanto, parte do pressuposto de que a escola pública deve, em suas atividades pedagógicas, interligar práticas de linguagem e ações sociais, conectadas pelo docente por meio da apropriação de determinadas estratégias argumentativas condizentes com a dinâmica discursiva dos ambientes tecnológicos. Dessa forma, contribuir-se-á com as novas perspectivas pedagógicas que, em compasso com o próprio desenvolvimento das tecnologias, apresentam-se cotidianamente para enfrentar a problemática que envolve o ensino da Língua Portuguesa dentro da complexa realidade educacional brasileira.

Nesse entendimento maior que se vale da língua como fundamento para se conceber o cidadão, a produção do discurso não deve se subordinar à gramática, mas conviver com ela e fornecer elementos diversificados para uma abordagem prática dos conceitos linguísticos abordados na teoria dos livros didáticos. Nesse sentido, as aulas de português ganham uma dimensão dialógica não de uso repetitivo, mas de uso reflexivo da língua, no qual, como pontua Antunes (2003, p. 94), “O saber implícito acerca do uso da língua pode ser enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras”.

O exame desse complexo cenário exige permanentemente novas formas de representação, fazendo os gêneros multimodais como o *podcast* de mesa redonda parte fundamental desse ecossistema de gêneros tecnológicos aptos a habilitar um discurso na sociedade, em sintonia com um eficiente estudo das estratégias argumentativas voltados à ação social e ao desenvolvimento da consciência cidadã nas escolas públicas em nosso País.

Ressalte-se que o trabalho com a argumentação em sala de aula deve fundamentar-se, sobretudo, na percepção e no entendimento das diferenças nela existentes; sob esse viés, as práticas pedagógicas não podem ser vislumbradas como uma mera *preparação para a vida*, pois que consubstanciam *a própria vida*. O estudo das estratégias

argumentativas, assim, deve transitar por um caminho de mão dupla no qual conhecimentos não são apenas levados aos alunos, mas também trazidos por eles às aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o professor deve não somente intervir, mas também estar aberto a intervenções que enriqueçam os conteúdos trabalhados em sala de aula. Da mesma forma, o docente deve não apenas atuar no cotidiano dos alunos, mas também permitir que a atuação destes ressignifique o cotidiano da própria escola pública, assumindo-a – não no plano da teoria, mas através de práticas efetivas – como ambiente democrático e plural no qual estão representadas, talvez mais do que em qualquer outro lugar, as diversas falas, os diversos grupos e os diferentes lugares sociais que caracterizam e dão identidade à sociedade brasileira⁵⁹.

Por sua vez, as atividades do Caderno Pedagógico – fundamentadas pelas diversas perspectivas teóricas trazidas à discussão acerca da argumentação e dos gêneros discursivos – visaram, sobretudo, ao aprimoramento da competência discursiva em alunos do 9º ano por meio da apropriação de estratégias argumentativas no gênero *podcast* de mesa redonda, atendendo, assim, à necessidade verificada no cotidiano da rede pública de ensino básico de desenvolver um projeto pedagógico voltado ao uso dinâmico e reflexivo da língua, em consonância com o exercício da cidadania e com a promoção do protagonismo juvenil vislumbrado pela BNCC.

Ao final dessas atividades, o aluno estará apto a entender as variadas nuances que envolvem a produção de textos orais e escritos, compreendendo-os como parte de uma dinâmica dialógica que envolve reiteradamente o manuseio de uma gama de recursos linguísticos e extralinguísticos, concatenados em torno de um gênero discursivo que deve atender, por suas características particulares, a um propósito comunicativo específico.

Trilhar os caminhos que levam aos objetivos deste trabalho não seria possível sem a mobilização do suporte teórico que envolve os estudos da Linguística Textual, concebendo-se, a partir de sua perspectiva, que a produção e a análise de um texto estendem-se para além de suas propriedades gramaticais e das suas escolhas lexicais para, imergindo em suas intenções, revelar o lugar social, as perspectivas ideológicas, os valores, as crenças e as concepções de mundo dos sujeitos envolvidos.

Nesse percurso de muitos trajetos possíveis, obviamente, vários caminhos deixaram de ser percorridos, seja por não se identificarem com os propósitos iniciais da

⁵⁹ Em um país de tantos contrastes como o Brasil, inclusive, o termo “lugar de fala” ganha maior relevância ao servir de meio para que um público socialmente vulnerável – como os alunos da escola pública – expressem e projetem com autonomia a sua voz e as suas identidades.

pesquisa, seja pela opção metodológica de seguir por determinada trilha em detrimento de outra. Qualquer trabalho que procure levar o universo dinâmico dos gêneros digitais às práticas pedagógicas, contudo, carrega desde a sua gênese uma série de lacunas que devem ser usadas como ponto de partida para o desenvolvimento de novas pesquisas. No caso desta dissertação, por exemplo, apenas de forma incidental foi citada a ressignificação dos aspectos autorais da produção de um texto causada pelo desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), que, por si, já interfere em toda a dinâmica criativa envolvida no processo argumentativo.

São essas lacunas, todavia, que transformam os estudos da linguagem e da argumentação dentro de uma perspectiva social e tecnológica em um objeto de estudo tanto inesgotável quanto imprevisível, características, aliás, inerentes a qualquer objeto de estudo que esteja relacionado – direta ou indiretamente – à criatividade humana.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ABREU, Antônio Suárez. Breves considerações sobre a arte de argumentar. *In*: FIGUEIREDO, Maria Flávia; MENDONÇA, Marina Célia; ABRIATA, Vera Lúcia Rodella. **Sentidos em movimento**: identidade e argumentação. Franca: Unifran, 2008. p. 58-82. (Coleção Mestrado em Linguística, v. 3).
- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.
- AGUIAR, Gilson. **Considerações sobre a comunicação na antiguidade e na medievalidade**. [S. l.], 3 ago. 2020. Disponível em: <https://gilsonaguiar.com.br/consideracoes-sobre-a-comunicacao-na-antiguidade-e-medievalidade/>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- ALCANTARA, Fabiana Silva de Paula; SILVA, Karina Huf dos Reis Zachias Soares da. Objetos educacionais digitais e recursos educacionais abertos: um estudo teórico sobre o novo leitor. Curitiba: **Revista Versalete**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 40-56, jul./dez. 2018.
- ALMEIDA, Aires; TEIXEIRA, Célia; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro. **A arte de pensar 11º ano**: caderno do estudante (exercícios de lógica). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Leonor Werneck dos; RAMOS, Paulo. Gêneros digitais: muito além do hipertexto. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 165-184.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Júlio César. **Constelação de gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.
- ARAÚJO, Júlio César. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ARAÚJO, Júlio César. Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 187-212, jan./abr. 2012.
- ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podovinte. *In*: LUIZ, Lucio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014. p. 29-47.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALACÓ, Bruno Anderson Ferreira; MONTEIRO FILHO, José Lemos. Uma análise dos podcasts desenvolvidos pela comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC). *In*: ENCONTRO VIRTUAL ABCIBER, 1., 2020, Brasil. **Anais [...]**. Brasil: ABCiber, 2020. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54756/1/2020_eve_bafbalaco.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco, DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v. 16, n. 36, p. 10-19, dez. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELOTI, Adriana; LUZ, Cleber da Silva. A produção textual de gêneros orais. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 1, p. 113-134, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38737>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BONASSOLI, Kell. Uma mão lava a outra, duas mãos batem palmas. *In*: LUIZ, Lucio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014. p. 15-22.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, DF: Casa Civil, 1940. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997. 126 p.

BRETON, Philippe; GAUTHIER, Gilles. **História das teorias da argumentação.** Editorial Bizâncio: Lisboa, 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Os tipos de discurso. *In:* BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012. p. 137-216.

BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan; BARRICELLI, Ermelinda. O ensino do oral e dos gêneros orais em documentos oficiais de prescrição do agir docente. *In:* GRAÇA, Luciana; GONÇALVES, Matilde; BUENO, Luzia; LOUSADA, Eliane (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino:** Estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 297-314.

BULEA, Ecaterina. Atividade linguageira, textualidade e significação. *In:* BULEA, Ecaterina. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 63-75.

CARDOSO, Roberta. **Guia de uso:** criação de podcast como recurso educacional. 2. ed. Recife: Faculdade Pernambucana de Saúde, 2022.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. *In:* ENCONTRO SOBRE PODCASTS, 2009, Braga. **Actas [...].** Braga: CIED, 2009. p. 96-109.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Linguística textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SILVA, Luciana Pereira da; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LIMA, Silvana Calixto; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Coerência e referenciação. *In:* MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino.** São Paulo: Contexto, 2017. p. 91-107.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo:** revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 4, p. 129-136, out./dez. 2007.

CHAVERRA, Alejandro. O excesso de informação: Platão e sua caverna. **Esfinge**, 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.revistaesfinge.com.br/2020/10/13/o-excesso-de-informacao-platao-e-sua-caverna/>. Acesso em: 11 set. 2023.

COELHO, Fábio André Cardoso. Como você chegou à linguística textual. *In:* CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; ELIAS, Vanda Maria (org.). **O que é e o que faz a:** vol. 1 – Linguística Textual. Natal: EDUFRN, 2023. p. 93-116.

COLOGNESI, Stephane. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. 2015. Thèse (Doctoral) – Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2015. Disponível em: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:161327>. Acesso em: 5 abr. 2024.

COLOGNESI, Stéphane; LUCCHINI, Silvia. Itinerarios de escritura: un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia. *In*: NAVARRO, Monica. **Lenguas, culturas e identidades en la educación superior**. La Paz: Plural, 2017. p. 49-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/187175>. Acesso em: 5 abr. 2024.

CONFIRA metáforas usadas por Bolsonaro, Lula e Dilma. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/confira-metaphoras-usadas-por-bolsonaro-lula-dilma-23613262>. Acesso em: 31 mar. 2024.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COUTO, Edvaldo Souza; MELO, Caio; MOREIRA, Ana Paula; XAVIER, Maise. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 105-118, jul./dez. 2008.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; HISSA; Débora Liberato Arruda. Linguística textual e sociocognição: interação e conhecimentos voltados para a construção dos sentidos. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/81576/48753>. Acesso em 23 out. 2023.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 199-210.

DEPOLLO, Elizabete Alves Santana. **Narrativa de aventura no ensino fundamental I: letramento literário aliado ao podcast**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145878>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DUARTE, Pedro. Sotaques no podcast: quebrando paradigmas. *In*: LUIZ, Lucio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014. p. 23-28.

FARACO, Carlos Alberto. A estrutura da língua portuguesa. *In*: BLOG da parábola editorial. São Paulo, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/fr/blogs/a-estrutura-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira**: da Colônia ao séc. XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.

FERREIRA JÚNIOR, Edson Gomes; FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. O espaço da oralidade na escola: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. *In*: FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; LIMA-NETO, Vicente de (org.). **Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 11-27.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 21-65.

FRANCO, Carolina Machado dos Santos de Sousa. **As possibilidades do podcast como ferramenta midiática na educação**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Plesbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 391-411, 2015. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015391>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FREITAS, Marcos Randall Oliveira de; MIRANDA, Gerciane Lima. Leitura crítica na *web*: proposta pedagógica de checagem de *fake news*. *In*: ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica (org.). **A leitura em sala de aula**: diálogos com a BNCC. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 138-150.

GERALDI, J. W. Prefácio. O pensamento bakhtiniano na educação. *In*: GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. (org.). **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 13-16.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOUVÊA, Lúcia Helena; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane. Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade. *In*: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 49-68.

GRAU, Eros Roberto. **Por que tenho medo dos juízes: a interpretação/aplicação do direito e os princípios**. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. A reconfiguração da noção de gênero em documentos oficiais brasileiros e a sua didatização em sala de aula. *In*: GRAÇA, Luciana; GONÇALVES, Matilde; BUENO, Luzia; LOUSADA, Eliane (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 277-295.

GUIMARÃES, Elisa. Texto: leitura e escrita. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI Sueli Cristina (org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2007. v. 2, p. 35-44.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira; SOBRAL, Adail. Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 506-520, 2020. Edição Especial.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 103-133.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística, v. 3: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 251-300.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-4, ago. 2003. ISSN 1678-893. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 25 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS; Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore. Leitura e produção de textos. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI Sueli Cristina (org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**, São Paulo: FAPESP, 2007. v. 2, p. 45-54.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. O linguajar de Lula. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/314940>. Acesso em: 13 out. 2023.

LEAL, Audria Albuquerque. Letramento multimodal e ensino de leitura a partir de gêneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade. *In*: GRAÇA, Luciana; GONÇALVES, Matilde; BUENO, Luzia; LOUSADA, Eliane (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz**. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 55-72.

LEITE, Quesia dos Santos Souza. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

LELLIS, Mirian Barreto; MOREIRA, Benedito Dielcio. Podcast: novas possibilidades para a ciência na era da convergência midiática. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 11, p. 27372-27386, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

LIMA, Alverbênia Maria Alves de; LEMOS, Claudênia de Paula. Múltiplos letramentos no ensino de língua portuguesa: uma proposta em aprendizagem cooperativa utilizando anúncios publicitários. *In*: ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica (org.). **A leitura em sala de aula: diálogos com a BNCC**. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 122-137.

LIMA, Isabel Muniz. A noção de interação e o ensino de compreensão textual na era das mídias digitais. *In*: ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica (org.). **A leitura em sala de aula: diálogos com a BNCC**. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 88-106.

LOPES, Ana Clara Benevides; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; ARAÚJO, Fernanda Nogueira. A *webcomic* Bom dia, Socorro no Twitter/X: particularidades genéricas na

perspectiva bakhtiniana. *In*: SOUZA, Fábio Marques de; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; GUERRA, Filipe Santos (org.). **Gêneros textuais/discursivos digitais**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023. p. 9-22.

LORD, Lucio Jose Dutra. Análise do discurso político: um estudo sobre o Supremo Tribunal Federal. **Letras**, Santa Maria, v. 28, n. 56, p. 283-302, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/35145/PDF>. Acesso em: 12 out. 2023.

LORENZI, Gislane Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

LUIZ, Lucio. A história do podcast. *In*: LUIZ, Lucio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014. p. 9-14.

MACHADO, Irene A. Texto como enunciação: a abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 22, p. 89-105, 1996.

MAGALHÃES, Ana Lúcia. Argumentos: o exemplo, a ilustração e o modelo. **Revista Científica On-line: tecnologia, gestão e humanismo**, Guaratinguetá, v. 6, n. 2, p. 121-134, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALDONADO, Alberto Efendy. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy. **Metodologias de Pesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 279-303.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira; SÁ, Cristina Manuela. Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 13, p. 235-246, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/937>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MASSMANN, Débora. Argumentação: em busca de um conceito. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 99-110, 2009.

MATOS, Denilson Pereira de; BRITO, Amanda de Souza. A visão Saussuriana da linguagem: a partir das análises de Mattoso Câmara (1975). **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 37-38, p. 163-174, 2010. Disponível em: <https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/687/454>. Acesso em: 9 out. 2023.

MEDEIROS, Maria do Desterro; LIMA, Morganna Mayarah Silva Monteiro. Gêneros discursivos e contextos digitais: explorando a evolução das formas de comunicação online. *In*: SOUZA, Fábio Marques de; PEREIRA, Márcia Helena de Melo; GUERRA, Filipe Santos (org.). **Gêneros textuais/discursivos digitais**. São Paulo: Mentis Abertas, 2023. p. 23-30.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 147-164.

MELO, Narcisa Castilho. Podcast: uma nova ferramenta no contexto educacional. **Revista Educação sem distância**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-20, jun. 2021.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). *In*: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>. Acesso em 12 fev. 2024.

MIGUEL, Ely Alves; FERREIRA, Jefferson, CAMPOS, Jucelina Ferreira de; LEMES, Lezinete Regina; BENEVIDES, Loredir Rodrigues; SANTOS, Shirlei Neves dos. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 211-231.

MIRANDA, Florencia. Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. *In*: GRAÇA, Luciana; GONÇALVES, Matilde; BUENO, Luzia; LOUSADA, Eliane (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino**: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 151-170.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **Revista Transformações em Psicologia**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 86-98, 2009.

MOURA, Ana Célia Soares. **Produção textual em sala de aula: uma experiência com o gênero *podcast* em turma de 7º no ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Jaiane Araujo de; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 70-89, 2014.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção *Roda-viva*: da leitura às leituras. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181-198.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

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

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Editora Brasiliense. 7. ed. 1990.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos no dia a dia: uma experiência com a escrita social. *In*: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Áurea (org.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 101-142.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola? Eis a questão. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, 2001, v. 4, p. 141-157, n. 1.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/cl.v18i2.1866>. Acesso em: 12 out. 2023.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo. *In*: ESCOLA, Nova. **Entrevista com especialista**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 12 fev. 2024.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 109-124.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011a. p. 125-155.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 61-78.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. **Fundamentos da informação I**: perspectivas em ciência da informação. São Paulo: ABECIN Editora, 2017. v. 1.

SILVA, Silvio Porfírio da; SOUZA, Francisco E. Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 19, p. 133-159, jan./jun. 2015.

SILVA, Thiago Caldeira da. **Produção de podcasts durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 2021**: uma pesquisa-ação numa abordagem etnográfica digital. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

SILVA, Vera Lucia Paredes Pereira da. Gramática, uso da língua e ensino. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 94-115, jan./jun. 2012.

SILVA, Wesley Kozlik; GUADAGNINI, Graziella Medeiros; SANTINELLO, Jamile. Caracterização do público brasileiro de ouvintes de podcasts e suas interfaces com a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 246-265, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/15723>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Rosana de Lima. No rastro do discurso: para pensar a comunicação. **RuMoRes**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51125>. Acesso em: 28 out. 2023.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade**: sobre educação, ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de. Análise linguística na BNCC: uma proposta de atividade usando notícias *light*. In: ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica (org.). **A leitura em sala de aula**: diálogos com a BNCC. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 165-186.

SOUSA, Rannyyelle Natallya Pereira de; SERRA, Luís Henrique. Operadores e estratégias de argumentação em textos de alunos do ensino médio da rede pública estadual de Bacabal - MA: uma investigação em textos dissertativo-argumentativos. **Afluente**: revista de Letras e Linguística, Bacabal, v. 6, n. 17, p. 153-175, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/16147>. Acesso em: 29 fev. 2024.

TEIXEIRA, Adriana; LITRON, Fernanda Félix. O mangubeat nas aulas de português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-180.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Fatos pertinentes para o trabalho com a tipologia textual no ensino de língua. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 69-89.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 28 out 2023.

VIANA, Luana. *Podcasting e a nova ecologia de mídia*. In: SANTOS, Sílvio; MIRANDA, João (coord.). **O podcast e as novas dinâmicas dos conteúdos sonoros no ambiente digital**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. p. 17-40.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2020.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 1, p. 35-55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>. Acesso em: 7 nov. 2023.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. **Análise linguística nos gêneros do discurso**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WESTON, Anthony. **A construção do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WITTKE, Cleide Inês. O trabalho com o gênero textual no ensino de língua. In: WITTKE, Cleide Inês (org.). **Gêneros textuais**: perspectivas teóricas e práticas. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 14-32.

ZAVAM, Aurea Suely. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**: um estudo com editoriais de jornal. 2009. 420 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ZAVAM, Aurea. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100012>. Acesso em 13 jan. 2024.

ZAVAM, Aurea; DOLZ, Joaquim; GOMES, Valéria. A historicidade no ensino de gêneros de texto: um projeto de internacionalização da pesquisa em Língua Portuguesa. **Acta Scientiarum**: language and culture, v. 4, n. 2, p. e62442, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i2.62442>. Acesso em: 26 out. 2023.

ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica. Ainda o ensino de leitura... In: ZAVAM, Aurea; SERAFIM, Mônica (org.). **A leitura em sala de aula**: diálogos com a BNCC. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 15-39.

APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

PROFLETRAS



**Estratégias argumentativas
no *podcast* de mesa
redonda: lugar de fala no
Ensino Fundamental**



**Autor: Sávio Rebouças
Orientadora: Aurea Zavam**



Caro(a) professor(a)... sei que o seu tempo é curto, mas precisamos conversar sobre isso!

Educar em um País de tantos contrastes sociais como o Brasil é um constante desafio, sobretudo quando voltamos nossa atenção à realidade do ensino público.

Para os professores, esses desafios se apresentam todos os dias da sua atividade profissional, seja quando se deparam com salas de aula superlotadas e sem uma infraestrutura adequada ou quando testemunham o cenário de extrema vulnerabilidade social em que vive parte considerável dos seus alunos.

Esses fatores, que, por si, já seriam suficientes para desencorajar quaisquer inovações pedagógicas na rede pública de Ensino Básico, tornando a escola um lugar estéril e avesso a transformações, podem, entretanto, ser usados pelo docente – a partir da utilização de determinadas estratégias – como agentes propulsores para a adoção de uma nova postura em relação à abordagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

A primeira etapa para que essa realidade tão intimidadora quanto desafiadora seja enfrentada consiste na tomada de consciência cidadã por parte dos alunos. Aqui, a escola pública, mais do que um lugar em que se internalizam conteúdos que mais tarde serão esquecidos ou subutilizados na intensa dinâmica do dia a dia, precisa se reconhecer como um lugar de revolução e de reflexão, de reconhecimento e de afirmação de identidades ou, em outras palavras, como um ambiente que fornece os subsídios necessários para a efetiva prática da cidadania, requisito básico para que se vislumbre qualquer transformação social.

Reconhecido que a Educação – em seu sentido mais amplo – passa necessariamente pelo despertar da consciência cidadã dos alunos nas escolas, capaz de ressignificar o seu entendimento de mundo e, conseqüentemente, os seus papéis sociais, deve-se incentivar, da mesma forma, o contato mais próximo e menos solene dos estudantes com aquela ferramenta que possibilita a efetiva manifestação dos seus pensamentos e a exteriorização prática dos seus anseios: a linguagem.

É a linguagem a grande responsável por sociabilizar as concepções construídas no íntimo dos indivíduos acerca daquilo que os cercam, jogando-as em uma rede dialógica imprevisível e interminável na qual o contato com outros entendimentos fortalece e desenvolve o sujeito e, por extensão, a própria sociedade em que ele vive.

Nesse ponto, o uso da linguagem, sem perder de vista a importância dos aspectos gramaticais indispensáveis à construção de um discurso eficiente, passa também pela necessária observância de um recurso que permite a defesa de uma opinião entre tantas outras que se atravessam e colidem a todo instante em um cenário de interação social: a argumentação.

No infindável universo de temas envolvidos pelo estudo da argumentação, destacam-se, por sua vez, as estratégias argumentativas, responsáveis pela organização das ideias que objetivam defender determinado ponto de vista. Elas consistem, portanto, nas formas como os argumentos podem ser apresentados no interior do texto, e evidenciam perfeitamente o caráter dinâmico e criativo que envolve (ou deveria envolver!) o estudo da linguagem.

É exatamente esse aspecto que deve ser destacado pelo professor no decorrer das aulas de Língua Portuguesa: a linguagem como organismo vivo, como um fenômeno dinâmico e irrefreável, repleto de identidades e de objetivos, um verdadeiro instrumento de revolução e de transformação da sociedade.

Não é possível vislumbrarmos o estudo das estratégias argumentativas, contudo, sem considerarmos o cenário tecnológico a partir do qual se consubstancia a grande maioria das interações sociais no mundo contemporâneo, principalmente se levarmos em conta o público mais jovem.

Por isso, os gêneros discursivos digitais se apresentam como importantes ferramentas que possibilitam levar os conteúdos aos alunos de forma mais direta, natural e espontânea, afinal eles próprios concretizam boa parte das suas relações interpessoais e das suas atividades comunicativas no âmbito desses gêneros (mesmo que, muitas vezes, não reconheçam suas particularidades e suas potencialidades).

Entre os inúmeros gêneros discursivos digitais, destaca-se, pela sua natureza agregadora de conteúdos e pelos baixos custos de sua produção, o *podcast* de mesa redonda, gênero que sintetiza simbolicamente toda a dinâmica colaborativa, criativa e multimodal que caracteriza as interações humanas em um cenário de onipresença das tecnologias digitais (ainda que as escolas públicas brasileiras não tenham absorvido, de fato, essa realidade).



Dadas essas (não tão) breves considerações, este Caderno Pedagógico busca, assim, fornecer aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental mais um viés para que, concomitantemente com outras atividades pedagógicas no âmbito de outras disciplinas, suas aulas possam atingir a finalidade maior da prática discursiva (especialmente no âmbito das escolas públicas): o desenvolvimento de um sujeito consciente de sua realidade e de sua identidade, apto a colaborar, a partir do seu discurso e, obviamente, de suas ações, com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, confrontando, com isso, os inúmeros discursos antidemocráticos e autoritários que recorrentemente em nossa História buscam sufocar e reprimir as legítimas expressões identitárias dos setores mais vulneráveis da sociedade.

Atenciosamente, o Autor.

Sumário

O TEXTO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: TEXTO É MAIS DO QUE GRAMÁTICA!	7
A ORALIDADE NA BNCC: LUGAR DE FALA NÃO É SÓ NA ESCRITA!	8
ITINERÁRIO DIDÁTICO: QUANDO MÚLTIPLOS PERCURSOS CONVERGEM PARA UMA MESMA FINALIDADE	10
VAMOS NOS CONHECER MELHOR?	13
MÓDULO I – Noções gerais acerca da argumentação, da cidadania e dos gêneros digitais	14
ATIVIDADE 1: Desenvolvendo noções de argumentação	15
ATIVIDADE 2: Desenvolvendo a consciência da cidadania	18
ATIVIDADE 3: Uma conversa sobre tecnologia e gêneros digitais	20
MÓDULO II – Produção de um artigo de opinião	22
MÓDULO III – Aprofundando o gênero <i>podcast</i> de mesa redonda e os elementos implicados em sua produção	24
ATIVIDADE 1: Direitos Humanos e Direitos Fundamentais do cidadão	26
ATIVIDADE 2: Os limites da liberdade de expressão	30

ATIVIDADE 3: Características e estrutura do <i>podcast</i> de mesa redonda	36
MÓDULO IV – Teoria das estratégias argumentativas	42
MÓDULO V – Delimitação do tema que será objeto da produção do <i>podcast</i> de mesa redonda	50
MÓDULO VI – Produzindo o roteiro e a primeira versão do <i>podcast</i> de mesa redonda	52
MÓDULO VII – Atividade final: versão final do <i>podcast</i> de mesa redonda	55
REFERÊNCIAS	57

O TEXTO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: TEXTO É MAIS DO QUE GRAMÁTICA!

O texto é a maior ferramenta para a análise das relações humanas, uma vez que ele é revelador das intenções e dos objetivos explícitos e implícitos dos indivíduos: erramos, acertamos e, também, somos indiferentes através deles.

A Linguística Textual, sob essa perspectiva, trata o texto como uma unidade complexa, ou, em outras palavras, “como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (Koch, 2003, p. 27).

Para além da importância dos aspectos pragmáticos e gramaticais que envolvem necessariamente a produção textual, os horizontes teóricos da Linguística Textual, assim, apontam para o texto em sua dimensão social, viés fundamental para uma compreensão mais ampla da sua natureza. É o que ressalta Marcuschi (2008, p. 76):

“[...] o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo a mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de seqüências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária”.

É finalidade precípua da Linguística Textual, nesse sentido, fornecer subsídios aos professores de Língua Portuguesa para que, no decorrer de suas aulas, desenvolvam atividades relacionadas não somente à análise linguística, mas que, transcendendo esse aspecto, visualizem o texto como uma verdadeira ferramenta social, como ponto de partida para uma reflexão que tem como propósito desenvolver a compreensão de mundo e a competência discursiva dos alunos em situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas.

A ORALIDADE NA BNCC: LUGAR DE FALA NÃO É SÓ NA ESCRITA!

É através da prática da oralidade que o ser humano externa as suas primeiras impressões acerca do meio em que vive, bem como concretiza as suas primeiras interações verbais com outros indivíduos.

Com o passar dos anos, contudo, essa prática acaba sendo muitas vezes sobrepujada pela valorização da cultura escrita nas diversas situações em que se impõe no cotidiano dos jovens um uso mais formal da língua, inclusive nas atividades de caráter avaliativo adotadas nas escolas.

Essa falsa dicotomia entre a oralidade – “mais espontânea” e, por isso, “menos complexa” – e a escrita – “mais formal” e, portanto, “mais elaborada” – não pode, sob hipótese alguma, ser reproduzida nas salas de aula, uma vez que ambas as competências, na verdade, coexistem e complementam-se a todo instante nos variados contextos comunicativos que se apresentam no dia a dia.

Da mesma forma como é possível vislumbramos um texto escrito com características próprias da informalidade, com o uso de gírias e de expressões idiomáticas, também é possível a produção, a depender das circunstâncias, de um texto na modalidade oral mais elaborado e menos espontâneo. A oralidade, nesse sentido, “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2001, p. 25).

Incorporando essa perspectiva de valorização da oralidade, a BNCC, em diversos pontos, evidencia a importância de trazer os gêneros orais para as realidade das escolas, não apenas com o objetivo de amadurecer a prática discursiva dos alunos, mas, sobretudo, para usá-la como ferramenta para o desenvolvimento das suas habilidades sociocomunicativas: “a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (Brasil, 2018, p. 243).

A proposta de atividade deste Caderno Pedagógico, com esse mesmo entendimento, parte da prática oral, considerada em um contexto comunicativo maior que a alia às práticas da leitura e da escrita, para construir um projeto discursivo de construção de identidades e de reflexão sobre o uso da língua.

ITINERÁRIO DIDÁTICO: QUANDO MÚLTIPLOS PERCURSOS CONVERGEM PARA UMA MESMA FINALIDADE

O itinerário didático consiste em “um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final” (Barros; Ohuschi; Dolz, 2020, p. 13).

Uma de suas principais características diz respeito à possibilidade de, no decorrer das atividades, trabalhar gêneros variados, permitindo, com isso, um amplo panorama que retrata perfeitamente a complexidade de elementos que envolvem a prática discursiva. Nenhum gênero, importante ressaltar, está completamente isolado – ao seu redor orbitam concomitantemente uma gama de outros gêneros que, inclusive, dialogam com ele a todo instante, fornecendo-lhe peças que dinamizam a sua engrenagem.

Na proposta de atividade deste Caderno Pedagógico, assim, orbitando o gênero *podcast* podem ser encontrados, cada qual cumprindo uma função específica dentro do propósito maior (o uso de estratégias argumentativas em um *podcast* de mesa redonda), os gêneros debate, artigo de opinião, canção, charge, tirinha, lei, reportagem, propaganda e biografia, sem desconsiderar outros que, porventura, sejam úteis aos objetivos e ao progresso do trabalho.

Por fim, outra particularidade do itinerário didático que merece destaque diz respeito ao incentivo de reiteradas atividades colaborativas que afetam positivamente as relações professor-aluno e aluno-aluno, salientando, ainda, a proatividade dos estudantes tão necessária às finalidades deste trabalho.

São essas características do itinerário didático – condizentes, inclusive, com o dinamismo do cenário tecnológico a que se propõem as atividades deste Caderno Pedagógico – que serão exploradas a seguir.

INICIANDO O PERCURSO...



VAMOS NOS CONHECER MELHOR?

Anteriormente ao desenvolvimento dos módulos, é essencial apresentar aos alunos os objetivos consubstanciados neste Caderno Pedagógico, a organização das atividades e as regras de conduta que deverão pautar a sua realização. É importante salientar, nesse momento introdutório, a importância de respeitar o lugar de fala dos colegas e quaisquer posicionamentos divergentes. Para aproximar os alunos e trazer à tona as várias identidades que coexistem na sala de aula, o professor deverá organizar duplas para que seja trabalhado o gênero entrevista a partir das seguintes questões:

- a) Quais as suas maiores qualidades? E quais as qualidades você mais aprecia nas outras pessoas?
- b) Há algo em você que precisa ser melhorado? Comente a respeito.
- c) Para você, o que é ser adolescente? O que há de melhor e de pior nessa fase?
- d) Comente um pouco sobre os seus gostos pessoais: músicas, livros, filmes, comidas favoritas, lugares que gosta de frequentar. O que eles revelam sobre você?
- e) Como você se imagina daqui a 15 anos? Você está se organizando para conquistar esses objetivos?
- f) Se você pudesse resumir sua identidade em apenas três palavras, quais seriam?

A seguir, o professor solicitará a cada aluno que comente sobre as respostas do seu colega, comparando-as com as suas.

MÓDULO I – Noções gerais acerca da argumentação, da cidadania e dos gêneros digitais



**Tempo previsto:
3 aulas - 150 minutos**

**ATIVIDADE 1:
Desenvolvendo noções
de argumentação**

O foco central deste Caderno Pedagógico é a utilização das estratégias argumentativas no decorrer de interações sociais consubstanciadas em um *podcast* de mesa redonda. Assim, o passo inicial consiste em trabalhar com os alunos noções básicas acerca de argumentação, ressaltando-se o fato de que, a todo instante, eles mesmos se apropriam de argumentos variados para convencer alguém do seu ponto de vista (inclusive o próprio professor!).

Neste primeiro momento, então, deve-se organizar na sala de aula uma roda de conversa e estimular a participação de todos os alunos, ressaltando-se, no decorrer do processo, o respeito às opiniões contrárias e ao lugar de fala de cada um. Esta conversa inicial se desenvolverá a partir dos seguintes questionamentos, sem desconsiderar outros que possam vir espontaneamente à discussão:

- a) Qual a diferença entre dar uma opinião e argumentar?
- b) Por que dar uma opinião parece tão simples, mas argumentar é tão difícil?
- c) Você certamente já tentou convencer algum professor, amigo, conhecido ou familiar usando argumentos. Em que contexto isso ocorreu e que recursos você utilizou? Qual foi o resultado?
- d) Numa conversa sobre um tema polêmico, você já discordou do seu interlocutor? Que argumentos você utilizou para defender o seu ponto de vista? E quais argumentos ele utilizou?
- e) Levando-se em conta os pontos discutidos nesta conversa, como você definiria *argumentação*? Como ela pode ser importante para a sua vida?

A seguir, o professor fará a leitura, juntamente com os alunos, do seguinte artigo de opinião acerca do racismo no futebol, solicitando a eles que sejam identificados os argumentos desenvolvidos pelo autor:

<https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/opiniaio-racismo-contra-vini-jr-sequestra-o-futebol-e-protege-criminosos/>



**ATIVIDADE 2:
Desenvolvendo a
consciência da cidadania**

O trabalho preliminar com as noções básicas de argumentação foi necessário para que, uma vez apreendido o seu conceito, os alunos possam desenvolver adequadamente um debate sobre o tema *cidadania*. Dessa forma, também em uma roda de conversa, serão feitos os seguintes questionamentos:

- a) Quais os requisitos que convertem um indivíduo efetivamente em um cidadão?
- b) O exercício da cidadania pressupõe a existência de vários direitos e deveres. Você poderia citar alguns?
- c) Se você pudesse, como cidadão brasileiro, mudar alguma coisa em nosso País, o que seria? Argumente com os seus colegas.
- d) Como é ser um jovem estudante de escola pública em um país com tantas desigualdades sociais como o Brasil?

A seguir, a tirinha abaixo será compartilhada com os alunos para que eles possam interpretar e debater com o professor e com os colegas:



(Fonte:deposito-de-tirinhas.tumblr.com)

ATIVIDADE 3:
Uma conversa sobre
tecnologia e gêneros digitais

O próximo passo consiste em associar os temas anteriores – argumentação e cidadania – a um tema imprescindível para o entendimento das relações sociais no mundo contemporâneo, gêneros digitais, apresentando aos alunos, neste momento, alguns desses gêneros citados na BNCC, como o *vlog*, a *fanfiction* e, obviamente, o *podcast*. Os questionamentos a partir dos quais se desenrolará a roda de conversa nesta atividade serão os seguintes:

- a) Como seria o seu dia se você acordasse de manhã e percebesse que vive em um mundo sem tecnologia?
- b) Com quais recursos tecnológicos você não conseguiria viver no seu dia a dia?
- c) Você já ouviu falar em gêneros discursivos digitais? Saberá citar algum(ns)?
- d) Você sabe o que é um *podcast*? Caso conheça, você acompanha algum? Quais os temas tratados por ele?

Essas atividades têm como objetivo implícito estimular a prática discursiva oral nos alunos, imprescindível, mais adiante, para a atividade final deste Caderno Pedagógico: a produção de um *podcast* de mesa redonda. Ademais, os próprios textos levados pelo professor para a sala de aula podem fornecer argumentos que os alunos utilizarão, posteriormente, no desenvolvimento do programa.

Uma sugestão de leitura com os alunos é a seguinte reportagem:

<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/12/uso-da-tecnologia-ainda-e-um-desafio-para-escolas-publicas-e-privadas-de-todo-o-pais.ghtml>

MÓDULO II – Produção de um artigo de opinião



Tempo previsto:
1 aula - 50 minutos

ATIVIDADE

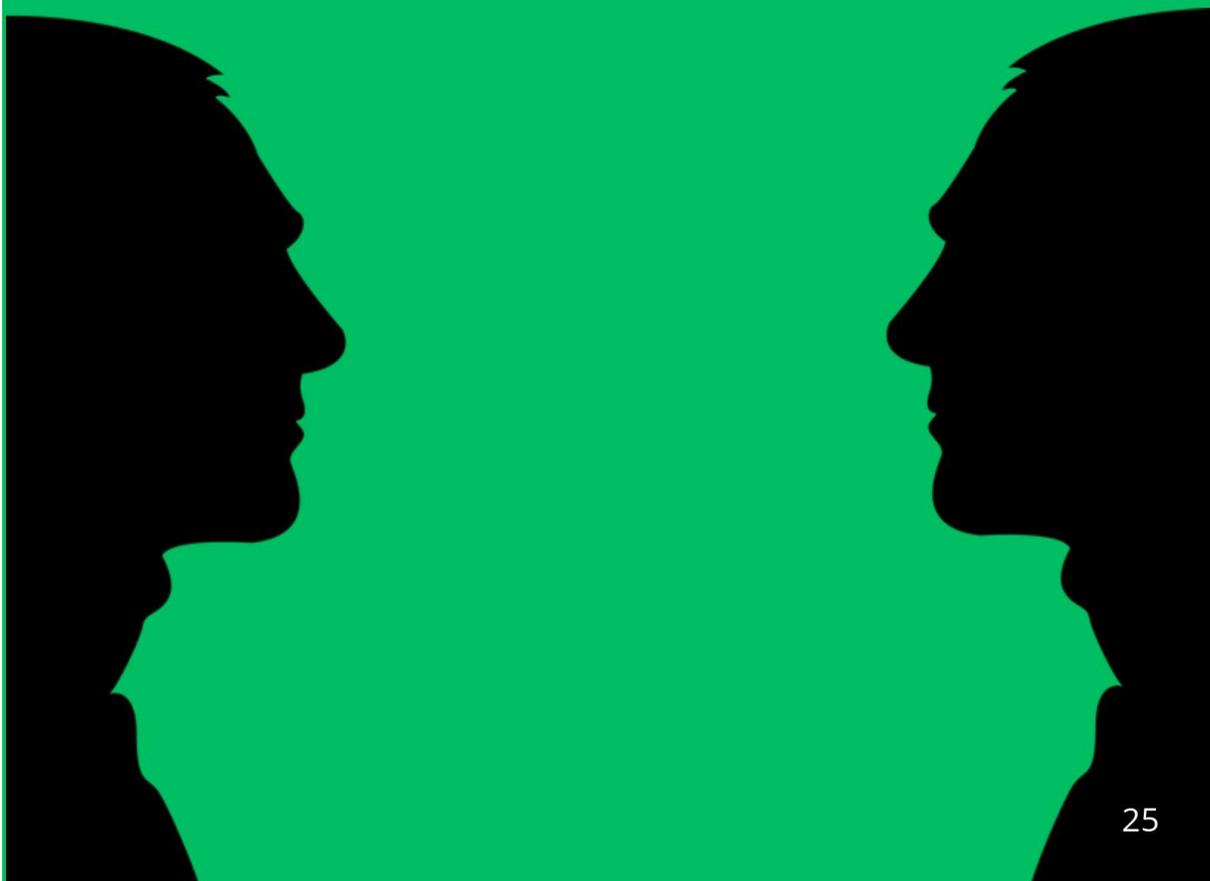
Após as rodadas de debate que situaram os participantes dentro dos três pilares que sustentam os objetivos deste Caderno Pedagógico – argumentação, cidadania e gêneros digitais –, será solicitado, dessa vez, a produção de um artigo de opinião, observando-se, em sua elaboração, se os alunos souberam traduzir para a modalidade escrita as ideias discutidas oralmente em sala de aula no módulo anterior: pichação e grafite, *bullying* (ou *cyberbullying*), violência policial, gravidez na adolescência, inteligência artificial, evasão escolar, preconceito social e uso de celulares em sala de aula são algumas sugestões de temas.

MÓDULO III – Aprofundando o gênero *podcast* de mesa redonda e os elementos implicados em sua produção



Tempo previsto:
3 aulas - 150 minutos

Produzir um *podcast* de mesa redonda não se resume, obviamente, ao conhecimento dos aspectos técnicos necessários para a sua criação, também envolve o aprendizado e a efetiva prática de conceitos relacionados à argumentação e, sobretudo, à ética, à democracia e ao respeito às diferenças. São exatamente esses pontos que serão trabalhados pelo professor, no formato de debate, no decorrer das atividades consubstanciadas neste módulo.



ATIVIDADE 1:
Direitos Humanos e Direitos
Fundamentais do cidadão

Existe um equívoco, potencializado pela falta de conhecimento sobre o tema, que associa os Direitos Humanos unicamente à defesa de indivíduos que praticaram algum tipo de crime: é o senso comum, agravado ainda pela abordagem inadequada e superficial do assunto nos inúmeros programas policiais exibidos na televisão brasileira. Esse pensamento poderá, entretanto, ser usado como ponto de partida para que o docente aprofunde esse tema tão relevante para todos nós que convivemos em sociedade.

Para isso, o professor poderá solicitar, inicialmente, a elaboração de um breve texto narrativo no qual o aluno exponha todos os detalhes de um dia "normal" em sua vida. Certamente, os relatos trarão ações corriqueiras do cotidiano comum de grande parte dos indivíduos, como o ato de se levantar da cama, tomar banho, escovar os dentes, tomar o café da manhã, trocar de roupa e se deslocar da sua casa para o colégio. Após a leitura de algumas dessas narrações, o professor solicitará aos alunos a elaboração desse mesmo tipo de texto, com a diferença de que ele será escrito, dessa vez, sob o ponto de vista de um morador de rua.

É aqui que fica visível que todo cidadão tem garantido pela Constituição Federal alguns direitos básicos, ainda que, na prática, eles não abarquem todos os indivíduos. Nesse ponto, serão trazidas ao debate as razões desses direitos não abrangerem uma parcela considerável da população, que permanece sem direito à moradia, a uma alimentação digna, à educação e a uma vida livre de violência.

Importante, aqui, levar para a leitura em sala de aula o art. 5º da Constituição Federal, reiterando que é direito do cidadão exigir a concretização dos seus direitos e garantias individuais e coletivas. Nesse ponto, é importante trazer ao debate o gênero discursivo lei.

Sugestões de leitura:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

<https://institutoaurora.org/o-que-sao-direitos-humanos>

Sugestões de imagens para discussão:

Constituição Federal

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.



(PAIVA, Miguel, O Estado de S. Paulo, 05/10/1988)

VOCÊ SABIA?

A nossa Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, após 21 anos de Ditadura Militar, garantiu aos brasileiros uma quantidade inédita de direitos sociais, sendo, por isso, também conhecida como Constituição Cidadã.



ATIVIDADE 2:
**Os limites da liberdade de
expressão**

A liberdade de expressão pode ser compreendida "como o direito de expressar opiniões, ideias e pensamentos sem censura ou interferência governamental ou privada" [1]. Ela é o pilar fundamental de qualquer regime democrático, uma vez que permite aos cidadãos o livre intercâmbio de ideias, o debate público e a diversidade de perspectivas.

Ressalte-se, todavia, que a liberdade de expressão não consiste em um direito absoluto, não podendo ser usada como subterfúgio para propagar discursos de ódio e para disseminar visões preconceituosas e criminosas.

Dado o alcance e os impactos que um programa no formato de *podcast* pode ter na sociedade, é fundamental debater com os alunos acerca dos inúmeros temas que envolvem, direta ou indiretamente, o assunto liberdade de expressão (a publicização de um discurso envolve, pois, uma enorme responsabilidade social). *Fake news*, ética, cultura do cancelamento, discurso de ódio, Estado Democrático de Direito e Ditadura Militar são apenas alguns desses temas.

[1] Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/liberdade-de-expressao.htm>. Acesso em 02/05/2024.



Assim, os seguintes questionamentos deverão conduzir o debate – estando neles implícitos todos os temas anteriormente citados:

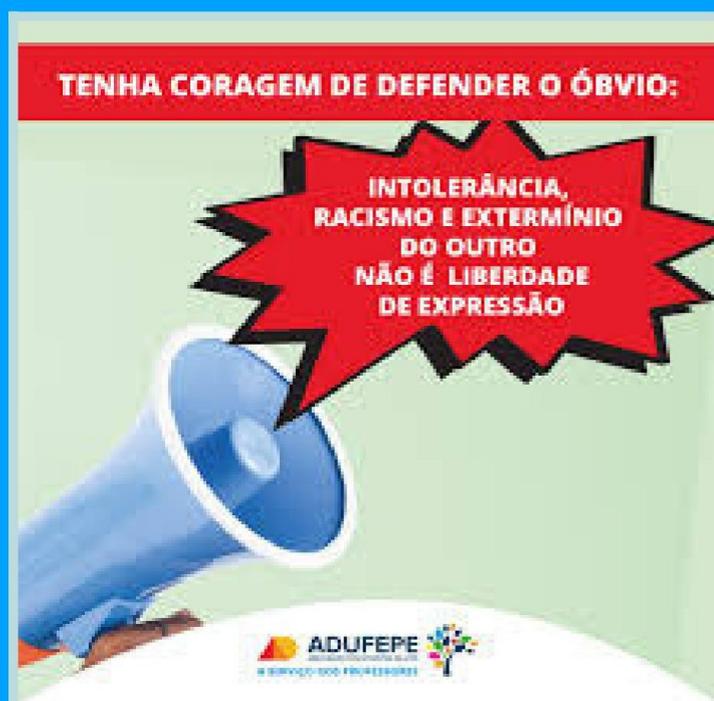
- a) Você já compartilhou ou acreditou em alguma notícia falsa? Onde você leu?
- b) Como você acha que devemos combater as *fake news*? É fácil identificá-las?
- c) Você acha que em uma democracia podemos dizer tudo aquilo que desejamos?
- d) De que forma a socialização de opiniões está relacionada com a ética e com a prática da cidadania?



Esta atividade é ideal, aliás, para se trabalhar o gênero canção em sala de aula: *Roda viva* (Chico Buarque), *Cálice* (Chico Buarque e Gilberto Gil), *Para não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré), entre outras que foram lançadas ou censuradas na época da Ditadura Militar no Brasil.



Sugestão de propaganda para ser analisada com os alunos:



(Disponível em: <https://www.adufepe.org.br/tenha-coragem-de-defender-o-obvio-intolerancia-racismo-e-exterminio-do-outro-nao-e-liberdade-de-expressao/>)

VOCÊ SABIA?

Apesar da ampla maioria das canções censuradas na época da Ditadura Militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, terem razões políticas, aconteceram outros casos bastante curiosos. O cantor e compositor paulista Adoniran Barbosa (1910-1982), que compunha de acordo com o dialeto caipira, por exemplo, foi obrigado a corrigir as letras de suas canções de acordo com a gramática, caso quisesse gravá-las. Adoniran preferiu esperar pelo fim da censura prévia para voltar a gravar.



ATIVIDADE 3:
Características e estrutura do
***podcast* de mesa redonda**

Diversas formas de texto circulam a todo instante na sociedade – notícia, bula de remédio, artigo de opinião, crônica, bilhete etc. – cumprindo, cada qual com suas particularidades que as distinguem das demais, objetivos e funções específicas dentro de um processo comunicativo.

Esses textos possuem características e estruturas próprias, sendo, portanto, formas de dizer com propriedades relativamente estáveis que os indivíduos usam para se comunicar de acordo com as especificidades das diversas situações que se concretizam no cotidiano: estamos falando dos gêneros discursivos.

Novas formas de se comunicar surgiram com o avanço da tecnologia, o que, obviamente, fez emergir inúmeros gêneros discursivos voltados ao uso exclusivo no ambiente digital, entre os quais podemos citar o chat, a *fanfic*, o *meme* e, objeto principal deste Caderno Pedagógico, o *podcast*.



Um *podcast* “é uma forma de mídia digital que consiste em episódios de áudio ou vídeo disponibilizados em uma plataforma online para que os usuários possam ouvi-los ou assistir a eles sob demanda” [2] .

Pela sua popularidade entre o público jovem e pela extrema praticidade de sua produção – em tese, basta usar o aparelho celular do próprio aluno – esse gênero é um grande aliado para incentivar a produção discursiva nas escolas: nesse contexto, não em um texto escrito em uma folha de papel que apenas será lido pelo professor para, posteriormente, ser guardado pelo aluno, mas em um cenário digital que permite a apreciação do texto por múltiplos interlocutores.

Um programa no formato de *podcast* de mesa redonda, por exemplo, possui a seguinte estrutura básica, sem desconsiderar possíveis variações de acordo com seus objetivos: introdução com uma vinheta de abertura, apresentação do(s) mediador(es), do(s) tema(s) e do(s) convidado(s), desenvolvimento do tema (que envolve questionamentos e a utilização de argumentos), encerramento e convite ao engajamento do público, incentivando-os a “seguir” o programa.

[2] Disponível em: <https://www.ead.com.br/blog/o-que-e-um-podcast>. Acesso em 05/05/2024.



São esses elementos que devem, nessa atividade, ser demonstrados pelo professor, ressaltando-se a natureza multimodal desse gênero e o seu caráter de intergeneracidade, dado que possibilita trazer à sua produção outros gêneros como notícia, infográfico, anúncio publicitário etc.

Segue um esquema que detalha a estrutura que deve ser explicada pelo professor nesta atividade:

- a) Abertura (identidade sonora e/ou visual do programa).
- b) Apresentação dos mediadores (ressaltar, aqui, a sua responsabilidade social).
- c) Apresentação do tema (ressaltar, aqui, a sua pertinência social).
- d) Apresentação dos convidados (ressaltar, aqui, a sua credibilidade social).
- e) Agradecimentos e encerramento do programa (ressaltar, aqui, a importância do engajamento do público).

Finalizada essa explicação, o professor poderá colocar trechos de alguns desses programas para a audição dos alunos (essa atividade, por isso, pode acontecer na sala de informática da escola). Alguns *podcasts* de mesa redonda que abordam temas de interesse dos alunos são o *Bom Dia*, *Obvious* e o *Nerdcast*. Os próprios alunos, muitos dos quais consumidores de *podcasts* em seu dia a dia, também podem sugerir a audição de outros programas nesse formato.





VOCÊ SABIA?

No Brasil, o primeiro programa de *podcast* foi publicado no dia 21 de outubro de 2004: o *Digital Minds*, do *podcaster* Danilo Medeiros. Por conta disso, em nosso País, o Dia do *Podcast* é celebrado nesta data.

MÓDULO IV – Teoria das estratégias argumentativas



**Tempo previsto:
2 aulas - 100 minutos**

As estratégias argumentativas se referem às diversas formas como o produtor do discurso pode organizar os seus argumentos em um cenário de interação linguística, ou seja, dizem respeito às variadas maneiras de se apresentar apropriadamente os argumentos com o objetivo de convencer alguém acerca de um ponto de vista.

Obviamente, diversas são as estratégias argumentativas que podem surgir espontaneamente na rede dialógica propiciada pela produção do *podcast* de mesa redonda; ao contrário do que ocorre com a produção textual escrita, na qual os argumentos são elaborados premeditadamente, aqui, elas emergem de forma natural e dinâmica no decorrer do debate.

Este momento, portanto, consiste no alicerce deste Caderno Pedagógico, uma vez que será feita a apresentação teórica de algumas dessas estratégias argumentativas que serão, mais adiante, colocadas em prática na produção do *podcast* de mesa redonda. As seguintes estratégias serão expostas aos alunos, sempre as associando a exemplos práticos, dado que é desnecessário, nesse momento, prender-se ao aprendizado de sua nomenclatura:

Argumentos quase-lógicos

a) Argumento pela compatibilidade e pela incompatibilidade.

Ao usar essa técnica, “a pessoa que argumenta procura demonstrar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório previamente concordou, é compatível ou incompatível com a tese principal” (Abreu, 2009, p. 47).

Adaptando para a realidade escolar, a técnica da compatibilidade e da incompatibilidade poderia ser usada, por exemplo, na reivindicação, por parte dos alunos, de melhorias na merenda escolar (tese principal), utilizando, para isso, o argumento de que, dessa forma, os índices de evasão na escola diminuiriam: a motivação dos alunos em frequentar a escola, pois, é compatível com a oferta de uma merenda escolar variada e de qualidade.

b) Argumento pela regra de justiça.

Abreu (2009, p. 50) aponta que “A regra de justiça fundamenta-se no tratamento idêntico a seres e situações integrados em uma mesma categoria”. O autor exemplifica esse tipo de argumento com o caso de um pai que se nega a custear a faculdade de um dos filhos, que protesta argumentando que seus dois outros irmãos tiveram seus cursos pagos por ele.

O argumento pela regra de justiça, portanto, é um tipo de argumento associado à isonomia e à igualdade de tratamento e de direitos, temas que podem ser aqui abordados pelo professor.

c) Argumento pela retorsão.

Na retórica, a ação de retorquir diz respeito à refutação na qual os argumentos do adversário são voltados contra ele mesmo. Essa técnica consiste, assim, em uma réplica feita a partir dos argumentos fornecidos pelo próprio interlocutor. É o caso perfeito para demonstrar que faz parte do processo argumentativo ouvir atentamente os argumentos do interlocutor!

d) Argumento do ridículo.

Abreu (2009, p. 52) pontua que o argumento do ridículo “consiste em criar uma situação irônica, ao se adotar, de forma provisória, um argumento do outro, extraíndo dele todas as conclusões, por mais estapafúrdias que sejam”.

É exemplo do argumento do ridículo a seguinte situação: *Os índices de homicídio no País aumentaram? Entreguem mais armas aos cidadãos!*

e) Argumento por definição.

Fiorin (2015, p. 118) aponta que “As definições são argumentos quase lógicos fundados no princípio da identidade, porque, ao contrário do que pensa o senso comum, não há uma maneira unívoca de definir um objeto”.

Dessa forma, o professor pode incentivar os alunos para que eles criem seus próprios conceitos sobre cidadania, saúde mental e realização profissional, por exemplo, confrontando esses conceitos com aqueles elaborados por outros alunos.

Argumentos fundamentados na estrutura do real

a) Argumento pragmático.

Abreu observa que o uso desse argumento é realizado em duas etapas: “Na primeira dela, deve-se obter o acordo do auditório sobre o valor da consequência [...]. Diante da reação positiva do auditório, podemos transferir esse valor para a causa” (2008, p. 67).

Um exemplo prático da utilização do argumento pragmático pode ser visualizado nos argumentos usados por aqueles que defendem o uso do etilômetro (ou bafômetro) com maior assiduidade nas estradas brasileiras, associando a consequência (diminuição dos índices de acidentes fatais nas estradas causados pelo consumo de bebidas alcoólicas) à sua causa (utilização mais rigorosa e intensiva desse aparelho pelos agentes rodoviários).

b) Argumento do desperdício.

Abreu (2009, p. 60) analisa que o argumento do desperdício “consiste em dizer que, uma vez iniciado um trabalho, é preciso ir até o fim para não perder o tempo e o investimento. É o argumento utilizado, por exemplo, por um pai que quer demover o filho da ideia de abandonar um curso superior em andamento”.

Esse tipo de argumento é bastante utilizado pelo professor, aliás, para convencer alguns alunos em não abandonar os estudos.

c) Argumentação pelo exemplo.

Abreu (2009, p. 60-61) pontua que “A argumentação pelo exemplo acontece quando sugerimos a imitação das ações de outras pessoas. Podem ser pessoas célebres, membros de nossa família, pessoas que conhecemos em nosso dia a dia, cuja conduta admiramos”.

Essa é a oportunidade para que o docente converse com os alunos acerca das referências que permeiam as suas vidas, solicitando a eles que expliquem as razões dessas escolhas.

Ressalte-se que, entre os jovens, muitas dessas referências não são encontradas na família, podendo ser, inclusive, os próprios professores! Essa discussão pode, ainda, ser o ponto de partida para se debater acerca dos papéis sociais de políticos, professores, artistas etc.



d) Argumento pelo modelo ou pelo antimodelo.

A argumentação pelo modelo consiste em uma variação da argumentação pelo exemplo, sendo a diferenciação assim esclarecida por Abreu (2008, p. 69-70):

“A diferença, sutil às vezes, reside no fato de que, quando utilizados a argumentação pelo exemplo, pinçamos um aspecto da vida de alguém ou um evento acontecido, ao passo que, quando argumentamos pelo modelo, utilizamos a biografia inteira de alguém ou uma sucessão múltipla de eventos”.

O docente tem, nesse momento, a oportunidade de apresentar a biografia de alguns personagens que, com sua história de vida, marcaram de alguma forma a história da própria Humanidade: são exemplos Mahatma Gandhi, Martin Luther King Jr., Marie Curie, Malala, o sociólogo Betinho etc.

O antimodelo, ao contrário, apresenta características que devem ser evitadas. “Se a referência a um modelo possibilita promover certas condutas, a referência a um contraste [...] permite afastar-se delas” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 417).

e) Argumentação pela analogia.

De acordo com Fiorin, “esse argumento tem um forte poder persuasivo, pois, nele, utiliza-se o que é conhecido para entender o que não se conhece, transpõe-se o que é válido num domínio para outro” (2015, p. 191). Esse tipo de argumento é bastante utilizado nos discursos políticos, na tentativa de facilitar a compreensão do público. É exemplo a seguinte fala de Lula, no ano de 2006:

“Eu quero dar o meu exemplo: perdi três eleições. Tinha gente que falava: 'Desista, não dá certo, desista'. Eu não desisti e virei Presidente da República. O Ronaldinho, quando machucou a perna jogando no Internacional, diziam: 'Pára, Ronaldo, pára'. Ele se sacrificou, voltou e foi artilheiro da seleção brasileira em 2002”.

(Fonte: www.folhadelondrina.com.br)

Terminada essa etapa, é hora de solicitar aos alunos a reescrita do artigo de opinião produzido no segundo módulo, identificando a progressão no que tange à exposição das ideias e ao uso dos argumentos!



**MÓDULO V – Delimitação do
tema que será objeto da
produção do *podcast* de mesa
redonda**



**Tempo previsto:
2 aulas - 100 minutos**

O professor, de início, deverá solicitar aos alunos que sugiram alguns temas para serem debatidos em sala de aula, ressaltando-se a importância desses assuntos precisarem ter relação direta com o seu cotidiano. São exemplos: saúde mental, violência urbana, desigualdade social, falta de infraestrutura nas comunidades carentes, cultura do cancelamento, precariedade do ensino público, jovens e mercado de trabalho, uso de tecnologia em sala de aula, discurso de ódio nas redes sociais, direitos e deveres do cidadão etc.

Após escrever na lousa alguns desses assuntos para serem brevemente debatidos por todos, o professor deverá dividir a sala em quatro grupos, de, no máximo, 10 alunos, e solicitar que eles debatam entre si para escolher o tema que será objeto da produção do *podcast* de mesa redonda. Nesse momento, o professor deverá estimular, ainda, a argumentação dos alunos no próprio processo de escolha do tema, incentivando-os a socializar, posteriormente, os seus argumentos com os colegas.

No encontro seguinte, os alunos deverão trazer notícias, infográficos, *memes*, charges e artigos de opinião – entre outros gêneros – sobre os temas escolhidos, sendo produzido, por cada equipe, um cartaz que será a identidade visual do *podcast*.

Também neste momento deverá ser criado o nome do *podcast* e elaborado o título do episódio (que deverá ser criativo!), além de serem escolhidos, dentro dos grupos, aqueles que serão os mediadores, os convidados e os responsáveis pela sua produção.

MÓDULO VI – Produzindo o roteiro e a primeira versão do *podcast* de mesa redonda



Tempo previsto:
3 aulas - 150 minutos

Este é o momento de despertar nos alunos o seu protagonismo social e discursivo! De acordo com o tema escolhido por cada grupo, poderão ser utilizados no levantamento de dados e de argumentos para a produção do *podcast* depoimentos de professores e funcionários acerca do que eles acham sobre o assunto, pesquisas e conversas com pais e alunos, comparação da infraestrutura das comunidades mais carentes com a de bairros mais nobres da cidade, conteúdos de outras disciplinas, análise da planilha de custos e do Projeto Político Pedagógico da escola etc. Visitas à biblioteca e à sala de informática também serão bastante úteis nessa etapa, que envolverá, sobretudo, atividades de pesquisa e de investigação.

A partir disso, os alunos elaborarão um roteiro escrito que servirá de base para uma primeira versão do *podcast* de mesa redonda. Esse roteiro é necessário para dar coesão à discussão consubstanciada no programa, possibilitando que os alunos organizem e desenvolvam suas ideias e seus argumentos dentro do tempo sugerido: 10 a 15 minutos.

Nesse instante, o aluno se torna efetivamente um produtor de conteúdo, apropriando-se de sua realidade e se convertendo em agente proativo na elaboração de um discurso próprio, sustentado pelo suporte teórico das estratégias argumentativas estudadas anteriormente. Aqui, são ressignificadas as suas perspectivas acerca da escola, dos conteúdos trabalhados em sala e, conseqüentemente, do seu próprio mundo.

Após esse momento, os alunos criarão a primeira versão do programa – que poderá ser produzida com celulares em ambientes da própria escola – para ser ouvida e/ou assistida pelo professor, o qual deverá sugerir, de acordo com o caso, mudanças e melhorias no desenvolvimento do tema, estimulando sempre a observância das estratégias argumentativas trabalhadas nos encontros anteriores.

Esse momento, inclusive, poderá ser realizado por meio da criação de um grupo de *Whatsapp* especificamente para que as equipes postem essa primeira versão e leiam as sugestões não apenas do professor, mas também dos colegas.



● REC

**MÓDULO VII – Atividade final:
versão final do *podcast* de mesa
redonda.**



**Tempo previsto:
1 aula - 50 minutos**

Sugeridas as mudanças, este é o momento em que todos os conteúdos trabalhados desde a primeira atividade deste Caderno Pedagógico se reúnem em um mesmo palco: argumentação e cidadania, aqui, encontram-se para agir como elementos propulsores da produção do *podcast* de mesa redonda em sua versão definitiva.

A versão final será, então, publicada no *Google Classroom* para ser apreciada pelos alunos e pelo restante da comunidade escolar. Com isso, a proposta deste Caderno Pedagógico extrapola os limites dos módulos previstos, uma vez que os comentários de outros alunos, bem como os comentários acerca desses comentários, estendem a produção discursiva dessa atividade a limites temporal e discursivamente imprevisíveis.

Posteriormente, poderá ser feita uma versão de cortes em que se evidenciam o uso das estratégias argumentativas no decorrer do *podcast*.

Vamos começar?

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ABREU, Antônio Suárez. Breves considerações sobre a arte de argumentar. In: **Sentidos em movimento**: identidade e argumentação (Coleção Mestrado em Linguística, v. 3). FIGUEIREDO, Maria Flávia; MENDONÇA, Marina Célia; ABRIATA, Vera Lucia Rodella (orgs.). Franca: Unifran, 2008. p. 58-82.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. In: **Revista na Ponta do Lápis**. São Paulo: Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, n. 36, dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.