



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Alex Caldas Simões


**A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do  
discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o  
ensino de língua portuguesa**

Rio de Janeiro

2018

Alex Caldas Simões

**A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S611 Simões Alex Caldas.  
A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa / Alex Caldas Simões. - 2018.  
359 f. : il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Histórias em quadrinhos na educação – Teses. 3. Língua portuguesa - Gênero – Teses. 4. Linguística – Teses. 5. Funcionalismo (Linguística) – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):[659.3:741.5]

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Alex Caldas Simões

**A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 06 de Abril de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Gonçalves Pereira  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Magda Bahia Schlee  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Pimentel  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva  
Universidade de Brasília

Rio de Janeiro

2018

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, que tanto me ajudaram a elaborar as ideias dessa tese nos cursos de Pós-Graduação que ofertaram em 2014 e 2015.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em letras da UERJ (Thiago, Cláudia e Ana Célia), que muito me auxiliou na emissão de documentos e demais procedimentos acadêmicos importantes para realização do meu curso de doutorado.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, que me recebeu na UERJ, confiou em minhas ideias e compartilhou comigo sua experiência docente e de pesquisa.

À CAPES pela Bolsa concedida para realização do Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE, 88881.134065/2016-01), na Universidade do Chile (UChile), no Centro de Investigação Avançada em Educação (CIAE), aos cuidados do Prof. Dr. Federico Navarro (CIAE, UChile, CONICET/UBA). Agradeço também a Prof<sup>ª</sup>. Dra Carlinda Fragale Pate Nuñez (UERJ) que me auxiliou no início dessa jornada rumo ao Sanduíche. Muito Obrigado!

Aos professores e servidores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, *campus* Venda Nova) pela liberação de minhas atividades laborais no ano de 2017 para que eu pudesse me ausentar do país e realizar o Doutorado Sanduíche;

Aos professores de língua portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, *campus* Venda Nova) que assumiram minhas aulas no IFES para eu pudesse realizar meus estudos no exterior, Weverson, Rafael, Shirley e Adrianna;

Ao Prof. Dr. Federico Navarro (CIAE, UChile, CONICET/UBA), que me recebeu como orientando, amigo e aliado em seus projetos e ideias.

Às professoras que aceitaram o convite para a banca de minha qualificação de doutorado, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Magda Bahia Schlee (UERJ) e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Tereza Gonçalves Pereira (UERJ) e que trouxeram as contribuições iniciais para este trabalho.

Aos professores que fizeram parte de minha banca de doutorado Prof<sup>ª</sup>. Dra. Magda Bahia Schlee (UERJ), Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Tereza Gonçalves Pereira (UERJ), Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carmen Pimentel (UFRRJ) e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (UNB), por aceitarem o convite para esta banca de doutorado e me ajudarem a (re)pensar o ensino de língua portuguesa.

Aos meus amigos de doutorado da turma de 2014.

A minha família, que sempre me apoiou em minha trajetória acadêmica.

“Todo tempo é bom quando nos ocupamos em superar o que sabemos.”

*Carlos Bernardo González Pecotche*

*Do livro O Senhor de Sandara*

## RESUMO

SIMÕES, Alex Caldas. *A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa*. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Acreditamos que entender as especificidades dos gêneros discursivos por meio de sua configuração parece ser uma condição *sine qua non* para instrumentalização desse objeto no ensino de língua portuguesa. A tarefa não é simples, haja vista que há gêneros discursivos particulares – como é o caso daqueles que investigamos em nossa pesquisa – que merecem, por parte dos investigadores, a criação de marcos teóricos específicos de análise. Esse é o caso de muitos gêneros multimodais, e, em especial, o caso dos Quadrinhos e da família de tiras. Em nossa pesquisa buscamos descrever a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial dos Gêneros (EPG) de tiras, a autobiográfica, a cômica, a livre, a cômica-seriada, a de aventura e a de homenagem. Para cumprir tal objetivo, após uma ampla revisão de literatura sobre a EPG e uma ampla discussão de seus marcos teóricos, expandimos as teorias sistêmico-funcionais de Hasan (1989) em direção à configuração de gêneros multimodais e à construção das relações interespecíficas e intraespecíficas entre gêneros, bem como postulamos um conceito de quadrinhos – a semiótica dos quadrinhos (ou verbo-visual) – que atendesse a nossa pesquisa. Após as nossas análises, que levaram em consideração a realização de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos da EPG e a frequência de realização da linguagem dos quadrinhos em cada conjunto de textos, chegamos à conclusão de que existem seis gêneros de tiras e não apenas quatro como conhecíamos – tira cômica, a cômica-seriada, de aventura e livre (RAMOS, 2011; 2014; 2017). A tira autobiográfica surge como um gênero próprio e com características particulares, bem como a tira de homenagem. Quando configuramos os seis gêneros em conjunto percebemos que suas diferenças e semelhanças foram muito mais evidenciadas do que se trabalhássemos com a configuração de apenas um gênero por vez. Esse fato nos leva a concluir que ao levar os gêneros do discurso para sala de aula devemos trabalhá-los em conjunto (por meio de famílias de gêneros parecidos) e não isoladamente, como geralmente ocorre nas aulas de língua portuguesa. Isso levará os alunos a perceber duas questões importantes. Primeiro, que os gêneros discursivos podem se relacionar entre si, como nas relações interespecíficas harmônicas de Protocooperação, que surgiu nas tiras autobiográficas; ou nas relações intraespecíficas harmônicas de Colônia, que surgiu nas tiras cômicas, cômicas-seriada e de aventura. Em segundo lugar, os gêneros devem ser trabalhos em sala de aula em conjunto a fim de que os alunos possam entender e replicar sem dificuldade o padrão textual encontrado na família de gêneros estudada. Acreditamos que está no estudo entre os gêneros, e sobre as famílias de gêneros, a possibilidade de potencializar o aprendizado de língua portuguesa por meio dos gêneros do discurso. As teoria de Hasan, nesse sentido, constituem uma ferramenta essencial nesse processo, pois permitem, por meio da EPG, descrever os gêneros e as relações entre gêneros.

Palavras-Chave: Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Gêneros discursivos. Ensino de Língua Portuguesa. Quadrinhos.

## ABSTRACT

SIMÕES, Alex Caldas. *The Generic Structure Potential (GSP) and the explicit teaching of discourse genres: the configuration of the genres of strips and the teaching of the Portuguese language*. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

We believe that understanding the specificities of discursive genres through their configuration seems to be a sine qua non condition for instrumentalization of this object in Portuguese language teaching. The work is not simple, given that there are particular discursive genres – as is the case of those investigated in our research – that deserve, on the part of researchers, the creation of specific theoretical frameworks of analysis. This is the case of many multimodal genres, and especially the case of Comics and the family of strips. In our research, we seek to describe the Contextual Configuration (CC) and the Generic Structure Potential (GSP) of strips, the autobiographical, the comic, the free, the comic-serial, the adventure and homage. In order to fulfill this objective, after extensive review of the GSP literature and a broad discussion of its theoretical frameworks, we have expanded Hasan's (1989) systemic-functional theories towards the configuration of multimodal genera and the construction of interspecific and intraspecific relations between genres, as well as postulating a concept of comics – the semiotics of comics (or verb-visual) – as that would meet our research. After our analysis, which took into account the realization of obligatory, optional and iterative elements of the GSP and the frequency of realization of the language of the comics in each set of texts, we came to the conclusion that there are six genres of strips and not only four as we knew – comic strip, the comic-serial, adventure and free (RAMOS, 2011, 2014, 2017). The autobiographical strip appears as a genre of its own and with particular characteristics, as well as the homage strip. When we set the six genres together, we realized that their differences and similarities were much more evident than if we worked with the one genre setting at a time. This fact leads us to conclude that in taking the genres of discourse to the classroom we must work them together (through families of like genres) and not alone, as is usually the case in Portuguese language classes. This will lead students to realize two important issues. First, that discursive genre can relate to each other, as in the interspecific harmonic relations of Protocooperation, which appeared in the autobiographical strips; or in the Intraspecific Harmonic Relations of Cologne, which emerged in comic strips, comedy-serial and adventure. Second, genres should be classroom work together so that students can understand and replicate without difficulty the textual pattern found in the family of genres studied. We believe that it is in the study between the genre and on the families of genres the possibility of enhancing the learning of Portuguese language through the genres of discourse. Hasan's theory, in this sense, is an essential tool in this process, since it allows, through the EPG, to describe the genres and relations between genres.

Keywords: Generic Structure Potential (GSP). Discursive genres. Teaching of Portuguese Language. Comics.



## RESUMEN

SIMÕES, Alex Caldas. *El Potencial de Estructura del Género (PEG) y lo enseño explícito de géneros del discurso: la configuración de los géneros de historietas y el enseño de lengua portuguesa*. 2018. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Creemos que entender las especificidades de los géneros del discursivos por medio de su configuración parece ser una condición sine qua non para instrumentalización de este objeto en lo enseño de legua portuguesa. La tarea no es sencilla, una vez que hay géneros particulares – como es el caso de aquellos que investigamos en nuestra pesquisa – que merecen por parte de los investigadores la creación de marcos teóricos específicos de analice. Este es el caso de muchos géneros multimodales, y, en especial, Ese es el caso de muchos géneros multimodales, y, en especial, en caso de las Historietas y de la familia de tiras cómicas. En nuestra investigación buscamos describir la Configuración Contextual (CC) y el Potencial de Estructura del Género (PEG) de tiras, cómicas, autobiográfica, libre, cómica-seriada, a de aventura y la de homenaje. Para cumplir con este objetivo, después de una amplia revisión de literatura sobre la PEG y una discusión de sus marcos teóricos, expandimos las teorías sistémico-funcionales de Hasan (1989) en dirección a la configuración de los géneros multimodales y de la construcción de las relaciones interespecíficas y intraespecíficas entre géneros, bien como postulamos un concepto de Historietas – la semiótica de las historietas (o verbo-visual) – que atendiese nuestra investigación. Después de nuestras analices, que llevó en consideración la realización de los elementos obligatorios, opcionales e iterativos de PEG y la frecuencia de realización del lenguaje de las Historietas en cada conjunto de textos, llegamos a la conclusión de que existen seis géneros de tiras y no sólo cuatro como conocíamos – tira cómica, cómica-seriada, de aventura y libre (RAMOS, 2011; 2014; 2017). La tira autobiográfica surge como un género propio y con características particulares, bien como la tira de homenaje. Cuando configuramos los seis géneros en conjunto percibimos que suyas diferencias y semejancitas fueran mucho más evidenciadas de lo que si trabajásemos con la configuración de apenas un género por ves. Ese facto nos lleva a concluir que al llevar los géneros del discurso para clase debemos trabajálos en conjunto (por medio de familias de géneros parecidos) y no aisladamente, como en general ocurre en las clases de lengua portuguesa. Esto llevará los alumnos a percibir dos cuestiones importantes. Primero, que los géneros discursivos pueden relacionarse entre sí, como en las relaciones intraespecíficas armónicas de Protocooperación, que surgió en las tiras autobiográfica; o en las relaciones interespecíficas de armónicas de Colonia, que surgió en las tiras cómica, cómica-seriada, y de aventura. En segundo lugar, los géneros deben ser trabajados en clase en conjunto a fin de que los alumnos puedan entender y replicar sin dificultad los padrones textuales encontrados en la familia de géneros estudiada. Creemos que esta en el estudio entre los géneros y sobre los géneros la posibilidad de potencializar el aprendizaje de la lengua portuguesa por medio de los géneros del discurso. Las teorías de Hasan, en este sentido, constituyen una herramienta esencial en este proceso, pues permiten, por medio del PEG, describir los géneros y las relaciones entre los géneros.

Palabras-claves: Potencial de Estructura del Género (PEG). Géneros discursivos. Enseño de lengua portuguesa. Historietas.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
1	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	23
1.1	<b>Da gramática aos estudos dos gêneros discursivos</b>	23
1.1.1	<u>Do nascimento da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil.....</u>	23
1.1.2	<u>A formalização de uma disciplina escolar.....</u>	24
1.1.3	<u>O ensino de Português nas décadas de 1950 e 1960.....</u>	27
1.1.4	<u>O ensino de Português nas décadas de 1970 e 1980.....</u>	29
1.1.5	<u>O ensino de Português, a década de 1990 e o advento dos PCN.....</u>	32
1.1.6	<u>O ensino de Português nos anos 2000 à atualidade.....</u>	33
1.1.7	<u>Síntese da seção e considerações parciais.....</u>	35
1.2	<b>Quadrinhos: do conceito à necessidade de estudos mais aprofundados</b>	36
1.2.1	<u>O ensino de língua portuguesa e os quadrinhos.....</u>	36
1.2.2	<u>Afinal, porque quadrinhos no ensino? .....</u>	38
1.2.3	<u>Os quadrinhos na escola.....</u>	38
1.2.4	<u>Os quadrinhos na academia.....</u>	39
1.2.5	<u>Revisitando os conceitos de quadrinhos.....</u>	41
1.2.5.1	Will Eisner (1999) .....	41
1.2.5.2	Scott McCloud (1995) .....	43
1.2.5.3	Paulo Ramos (2009) .....	46
1.2.6	<u>Os quadrinhos como uma semiótica particular.....</u>	47
1.2.7	<u>Síntese da seção e considerações parciais.....</u>	50
1.3	<b>Do surgimento da Linguística à Linguística Funcional e Britânica</b>	51
1.3.1	<u>O nascimento da linguística.....</u>	51

1.3.2	<u>A linguística histórico-comparativa</u> .....	52
1.3.3	<u>Os estudos pré-saussurianos</u> .....	54
1.3.4	<u>Saussure e o Estruturalismo</u> .....	55
1.3.5	<u>As teorias de Chomsky</u> .....	58
1.3.6	<u>O funcionalismo</u> .....	59
1.3.7	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	60
1.4	<b>Do Funcionalismo Britânico à Linguística Sistêmico-Funcional</b>	61
1.4.1	<u>Malinowski</u> .....	61
1.4.2	<u>Firth</u> .....	63
1.4.3	<u>M. A. K. Halliday</u> .....	64
1.4.3.1	A linguagem como uma construção sociosemiótica.....	66
1.4.4	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	73
1.5	<b>A linguística sistêmico-funcional: conceitos-chave de 1978</b>	73
1.5.1	<u>Texto</u> .....	74
1.5.2	<u>Contexto de situação</u> .....	74
1.5.3	<u>Registro</u> .....	75
1.5.4	<u>Dialeto</u> .....	76
1.5.5	<u>O sistema linguístico</u> .....	76
1.5.6	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	79
1.6	<b>Da linguística sistêmico-funcional a Ruqaiya Hasan</b>	80
1.6.1	<u>O nascimento das postulações de Hasan</u> .....	80
1.6.2	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	82
1.7	<b>As postulações de Ruqaiya Hasan: aspectos conceituais</b>	82
1.7.1	<u>A estrutura do texto</u> .....	82

1.7.2	<u>A identidade do texto</u> .....	87
1.7.3	<u>Conceitos-chave em Hasan</u> .....	89
1.7.3.1	Configuração da Situação Material.....	89
1.7.3.2	A cultura, a situação e a Configuração Contextual.....	91
1.7.3.3	O potencial semântico específico do gênero.....	92
1.7.4	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	93
1.8	<b>As postulações de Ruqaiya Hasan: revisão de literatura</b>	94
1.8.1	<u>A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no mundo (1989-2017)</u> .....	94
1.8.1.1	Algumas conclusões parciais.....	100
1.8.2	<u>A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no Brasil (1989-2017)</u> .....	103
1.8.2.1	Algumas conclusões parciais.....	110
1.8.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	114
1.9	<b>As postulações de Ruqaiya Hasan: nossas hipóteses de trabalho</b>	116
1.9.1	<u>Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e multimodalidade: como e por quê?</u>	116
1.9.1.1	EPG: forma conjunta de texto e gênero.....	117
1.9.1.2	EPG: teoria adaptada ao ensino.....	118
1.9.1.3	EPG: configuração de gêneros escritos, orais e multimodais.....	129
1.9.1.4	EPG: quadro teórico e o conceito de suporte.....	130
1.9.1.5	EPG: análise do relacionamento de (entre)gêneros.....	137
1.9.2	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	142
1.10	<b>As postulações de Ruqaiya Hasan: críticas e limitações</b>	142
1.10.1	<u>Críticas e refutações</u> .....	142
1.10.1.1	A EPG é intuitiva.....	142
1.10.1.2	A EPG não define a frequência de obrigatoriedade e opcionalidade.....	143

1.10.1.3	Não há um número exato para iniciar a configuração da EPG.....	145
1.10.1.4	A relação da Configuração Contextual com a Estrutura do texto é fraca.....	145
1.10.1.5	A EPG desconsidera a análise de elementos não linguísticos.....	146
1.10.1.6	A EPG não explica porque um gênero é realizado sem que todos os seus elementos obrigatórios sejam realizados.....	147
1.10.1.7	A EPG adota apenas a variável campo como critério distintivo para o gênero.....	147
1.10.2	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	148
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b>	<b>149</b>
2.1	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	149
2.2	<b>Construção do <i>corpus</i></b> .....	149
2.3	<b>Procedimentos de análise</b> .....	154
2.3.1	<u>Como se dá a configuração do Gênero para Hasan?</u> .....	155
2.4	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	157
<b>3</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>158</b>
3.1	<b><i>Corpus 1</i> – O gênero tira autobiográfica</b>	158
3.1.1	<u>Configuração Contextual (CC)</u> .....	158
3.1.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira autobiográfica</u> .....	159
3.1.2.1	Elementos obrigatórios.....	161
3.1.2.2	Elementos opcionais.....	174
3.1.2.3	Elementos iterativos.....	176
3.1.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	186
3.2	<b><i>Corpus 2</i> – O gênero tira cômica</b>	187
3.2.1	<u>Configuração Contextual (CC)</u> .....	188
3.2.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira cômica</u> .....	188

3.2.2.1	Elementos obrigatórios.....	190
3.2.2.2	Elementos opcionais.....	201
3.2.2.3	Elementos iterativos.....	204
3.2.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais.....</u>	211
3.3	<b>Corpus 3 – O gênero tira livre</b>	212
3.3.1	<u>Configuração Contextual (CC).....</u>	212
3.3.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira livre.....</u>	213
3.3.2.1	Elementos obrigatórios.....	215
3.3.2.2	Elementos opcionais.....	226
3.3.2.3	Elementos iterativos.....	227
3.3.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais.....</u>	240
3.4	<b>Corpus 4 – O gênero tira cômica-seriada</b>	241
3.4.1	<u>Configuração Contextual (CC).....</u>	241
3.4.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira cômica-seriada.....</u>	243
3.4.2.1	Elementos obrigatórios.....	245
3.4.2.2	Elementos opcionais.....	258
3.4.2.3	Elementos iterativos.....	258
3.4.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais.....</u>	265
3.5	<b>Corpus 5 – O gênero tira de aventura</b>	266
3.5.1	<u>Configuração Contextual (CC).....</u>	266
3.5.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira de aventura.....</u>	268
3.5.2.1	Elementos obrigatórios.....	269
3.5.2.2	Elementos opcionais.....	284
3.5.2.3	Elementos iterativos.....	286

3.5.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	294
3.6	<b>Corpus 6 – O gênero tira de homenagem</b>	294
3.6.1	<u>Configuração Contextual (CC)</u> .....	295
3.6.2	<u>Estrutura Potencial do Gênero tira de homenagem</u> .....	296
3.6.2.1	Elementos obrigatórios.....	297
3.6.2.2	Elementos opcionais.....	302
3.6.2.3	Elementos iterativos.....	309
3.6.3	<u>Síntese da seção e considerações parciais</u> .....	316
4	<b>RESULTADOS</b>	318
4.1	<b>As Estruturas Potenciais de nossa pesquisa em contraste</b> .....	318
4.1.1	<u>Número de vinhetas e linguagem dos quadrinhos</u> .....	318
4.1.2	<u>Comparando elementos da EPG</u> .....	321
4.1.2.1	A linguagem dos quadrinhos utilizada.....	326
4.1.2.2	Balões.....	328
4.1.2.3	Linhas e traços.....	328
4.1.2.4	Legendas.....	329
4.1.2.5	Tempo.....	331
4.1.2.6	Planos de visão.....	331
4.1.2.7	Ângulos de visão.....	333
4.1.2.8	Transição de quadros.....	333
4.1.2.9	Personagens.....	334
4.1.3	<u>Campo, relação e modo</u> .....	335
	<b>CONCLUSÕES</b>	337
	<b>REFERÊNCIAS</b>	346





## **INTRODUÇÃO**

### **Motivação da pesquisa**

Como sabemos toda pesquisa tem uma motivação teórica, prática e pessoal. Reservo parte desta seção para fazer um relato bastante pessoal sobre minha trajetória até aqui. Cada uma das pessoas que, por ventura, cito nesse relato, podem não se recordar do que conversamos, ou de quando, mas, fazem parte de minha trajetória até a UERJ e ao doutorado que aqui finalizo.

Tudo começou quando terminei o mestrado na Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2010. Assim que concluí meus estudos, comecei a buscar uma instituição pública de qualidade que pudesse orientar minhas ideias, algo que trabalhasse o ensino de língua portuguesa, os quadrinhos e a Linguística Sistêmico-Funcional. Após alguns anos, em 2013, encontrei uma professora que pode orientar as minhas ideias. Ela, minha atual orientadora, reunia todas as condições que buscava, trabalhava com o ensino, gêneros discursivos e tinha um perfil acadêmico bem aberto transitando da linguística às teorias de ensino e oralidade.

Assim ingressei no doutorado em Letras da UERJ para a turma de 2014. No mesmo ano, ingressei como professor em uma faculdade particular de minha cidade, estado do Espírito Santo. Apesar de ter sido contemplado com a bolsa de estudos da Pós-Graduação, tive que recusá-la em função do trabalho que desenvolvia no Espírito Santo. Assim, muito animado por ter encontrado o que eu estava buscando, passei a ir ao Rio de Janeiro semanalmente para cursar as disciplinas do doutorado e ter as reuniões de orientação, rotina essa que se manteve, com maior ou menor intensidade, até o final do doutorado.

Como se pode notar, minha trajetória pessoal até o doutorado definiu os temas de trabalho dessa tese, em especial a opção por estudar as teorias de Ruqaiya Hasan e os Quadrinhos. Na próxima seção descrevo as razões teóricas e práticas que me levaram a adotar as teorias de Hasan e os Quadrinhos como tema dessa tese.

### **Justificativa**

Hoje já está mais claro para os professores de língua materna que o objeto de ensino de língua portuguesa é o texto, em suas variedades (se padrão ou não) e modalidades (se oral,

escrita e/ou multimodal) (ROJO & CORDEIRO, 2004; BEZERRA, 2010). Nas aulas de língua portuguesa, o texto deve ser instrumentalizado no ensino por meio de algum gênero discursivo, visão disseminada no Brasil a partir da década de 1990 (SOARES, 2009). Essa é a orientação atual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e, a partir dela, ensinar português é desenvolver a competência discursiva dos alunos (BRASIL, 1998); é capacitá-los para lidar com as diferentes linguagens (DELL' ISOLA, 2007); é possibilitar-lhes o amadurecimento e a ampliação do domínio das práticas orais de linguagem (que eles já possuem) e garantir-lhes o domínio das práticas de escrita (FARACO, 2010); é considerar, portanto, que o trabalho em sala de aula deve focalizar as práticas de linguagem<sup>1</sup>, o que fazemos com a língua em uso – leitura, escrita e análise linguística. O texto, portanto, passa a ser unidade de ensino (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012) e o gênero, núcleo do ensino de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007).

Mesmo assim, alguns professores ainda necessitam de maiores orientações sobre como trabalhar o texto em sala de aula, em especial quando se trata de gêneros discursivos ainda pouco investigados e que fogem do cânone que circula na escola básica, gerando inseguranças e, por vezes, muitas dúvidas, por exemplo, sobre como ensinar tendo como base os gêneros do discurso (SOARES, 2009), ou ainda sobre como ensinar gramática a partir do gênero e como ensinar as práticas de linguagem de forma integrada (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Acreditamos que entender as especificidades dos gêneros por meio de sua configuração parece ser condição *sine qua non* para instrumentalização desse objeto no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, cabe a nós, pesquisadores do campo da linguagem, como nos propomos nesta pesquisa de doutorado, articular o estudo e a pesquisa dos gêneros discursivos às práticas de linguagem, bem como descrever suas implicações para o ensino e a pesquisa em língua materna, tanto no ensino básico quanto no superior.

Cabe salientar também que há gêneros discursivos particulares – como é o caso daqueles que investigaremos em nossa pesquisa – que merecem por parte dos investigadores a criação de marcos teóricos específicos de análise e instrumentalização no ensino de língua materna. Esse é o caso dos gêneros multimodais, e, em especial, o caso dos quadrinhos. Por sua especificidade e complexidade, a pesquisa com quadrinhos é recente, isso – é claro – se comparado a outras áreas de investigação. Embora crescente, ainda é escassa a configuração

---

<sup>1</sup> A disciplina de língua portuguesa concentra-se no trabalho com a linguagem verbal (FARACO, 2010). Ainda assim, não há como se desconsiderar as demais linguagens que, muitas vezes, compõem o texto, como a linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2009), das cores (KRESS; VANLEEUEWEN, 2002), entre outros.

dos gêneros dos quadrinhos (RAMOS, 2009), e, por mais que pesquisas nesse sentido tenham sido realizadas (SIMÕES, 2010), ainda existem questões complexas a serem observadas. Pesquisadores das ciências da linguagem, por exemplo, ainda têm dúvidas sobre não só como se diferenciam os gêneros do discurso e como cada gênero utiliza a linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2009) em sua composição textual, mas também como articulá-los ao ensino de língua portuguesa.

Diante desse panorama, em nossa pesquisa, optamos por investigar a família<sup>2</sup> de gêneros dos quadrinhos conhecida sob o grande rótulo de tiras: (a) as tiras cômicas de *Kiki*, de Adão Iturrusgarai; (b) as tiras cômicas-seriadas de *Ed Morte*, de Luiz Fernando Veríssimo e Miguel Paiva; (c) as tiras autobiográficas de *Minha Vida ridícula*, de Adão Iturrusgarai; (d) as tiras livres de *Quase Nada*, de Fábio Moon e Gabriel Bá; (e) as tiras de aventura do *Homem-Aranha*, de Stan Lee; e (f) as tiras de homenagem dos 50 anos de Mafalda.

Ainda hoje, apesar do aumento das pesquisas acadêmicas em Histórias em Quadrinhos (RAMOS, 2012)<sup>3</sup>, há dúvidas sobre o que vem a ser Quadrinhos ou como se diferenciam os gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2009). Ao que parece, pesquisa-se muito *com o quadrinho*, mas não *sobre o quadrinho*, sua natureza, sua singularidade e peculiaridade. Livros didáticos, jornais, provas de vestibular, ENEM e ENADE, sem grande surpresa, costumam chamar charge de tira de quadrinhos ou quadrinho; quadrinho de tira ou tira de quadrinho, entre outros (RAMOS, 2009). Como se pode perceber, distinguir esses gêneros é difícil, até mesmo para os profissionais da área (MENDONÇA, 2010).

As definições acadêmicas disponíveis para os principais gêneros dos quadrinhos, em sua maioria advindas das ciências da linguagem (RAMOS, 2009; MENDONÇA, 2010; COSTA, 2009) ou advinda das nomeações da mídia eletrônica ou impressa, parecem não (se) dar conta da multiplicidade de fenômenos pertinentes e pertencentes aos gêneros discursivos que utilizam a linguagem dos quadrinhos.

Hoje, há muitos *gêneros sem nome* e nomes demais para um mesmo gênero, ou até *nomes sem gênero* algum (BEZERRA, 2007). Dessa forma, nomear os gêneros, como também avalia Bezerra (2007), constitui uma atividade discursiva relevante, e, diríamos nós,

---

<sup>2</sup> Em hipótese alguma o termo família aqui empregado equivale ao postulado pela Pedagogia de Gêneros de Martin e Rose. Ele designa apenas um conjunto de textos com características em comum.

<sup>3</sup> “Quem acordou para o tema foi a academia. Mais pesquisadores conseguiram inserir seus estudos em universidades de todo país. Muitos ainda encontrando preconceito. Números da Universidade de São Paulo ajudam a dar uma dimensão disso. A quantidade de mestrados e doutorados sobre quadrinhos na instituição, nessa primeira década, foi mais que o dobro de tudo que se estudou na área na USP durante todo o século XX.” (RAMOS, 2012, p. 9).

imprescindível para a constituição social dos gêneros. Hoje, em um mundo onde surgem a todo momento novos gêneros e novas tecnologias, “nomear é preciso” (BEZERRA, 2007, p. 10). A falta de consenso na nomeação dos gêneros escolares e/ou acadêmicos, como sabemos, pode gerar, dentre outros aspectos, problemas de interpretação no comando de tarefas escolares e /ou avaliativas.

Como podemos perceber, o processo de nomeação dos gêneros não é individual; ao contrário, dependente de uma construção sócio-histórica específica. A nomeação de gêneros, portanto, é uma tarefa difícil (BEZERRA, 2007).

Essa dificuldade permeia o campo de estudos dos gêneros discursivos, bem como o campo de estudo das artes gráficas em quadrinhos. Assim, ter acesso a uma leitura mais aprofundada desses gêneros constitui uma *emergência* para os estudos da linguagem e para os estudos de quadrinhos, afinal: *é necessário pesquisar mais profundamente a natureza dos gêneros dos quadrinhos para diferenciá-los* (RAMOS, 2009, 2011); *é preciso entender ainda como cada gênero discursivo faz uso da linguagem dos quadrinhos na composição de seu texto*. Atualmente há poucas pesquisas nesse sentido, o que representa mais um ponto de importância para nossa pesquisa.

No que se refere às tiras há inúmeras designações: “tirinha, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de jornal, tirinha de jornal, tira de quadrinhos, tira de humor, tirinha em quadrinhos, tira diária, tira humorística, tira jornalística” (RAMOS, 2011, p. 95), entre outros. Ao que parece o termo mais comum e geral para se referir ao gênero discursivo tira é *tira cômica*. “O rótulo tira cômica abarca todos esses supostos gêneros, pois conteriam uma narrativa com desfecho inesperado” (RAMOS, 2011, p. 97). Dentro desse grande rótulo dos gêneros de tiras, é possível identificar alguns gêneros discursivos próprios: (a) a *tira cômica*<sup>4</sup>, como em *Garfield*, *Hagar ou Calvin e Haroldo*; (b) a *tira de aventura*<sup>5</sup>, como em *Homem Aranha*, *Fantasma*, *Flash Gordon*; e (c) *tiras livres*<sup>6</sup>, como em *Quase nada* dos irmãos Fábio Moon e Gabriel Bá, e *Piratas do Tietê*, de Laerte. Há possibilidade ainda da *tira cômica* estar

---

<sup>4</sup> Tiras cômicas são “tiras centradas na narrativa de humor com desfecho inesperado de tiras cômicas (ou tira cômica) ou somente tiras (forma sinônima)” (RAMOS, 2011, p. 97).

<sup>5</sup> “Como o próprio termo indica [tira de aventura], o foco principal é na aventura, narrada em capítulos, e não na produção diária de humor, como nas demais tiras. Embora não seja mais vista nos jornais, foi muito popular no Brasil e ainda existe nos Estados Unidos.” (RAMOS, 2011, p. 95).

<sup>6</sup> “O diferencial dessas tiras [livres] é que elas se pautam numa liberdade temática, na ausência do humor e em tentativas nítidas de experimentação gráfica” (RAMOS, 2011, p. 96).

unida à *tira de aventura* (ou seriada), o que configuraria o gênero *tira cômica seriada*<sup>7</sup>, como nas de *Ed Morte* de Luis Fernando Veríssimo.

Ainda que alguns dos gêneros aqui investigados possam já ter sido configurados, é raro que isso tenha ocorrido em aporte sistêmico-funcional. O mesmo podemos dizer sobre o relacionamento textual existente entre os textos que compõem a família dos gêneros de tira. A explicitação desse relacionamento ainda é inédita não só na Linguística Sistêmico-Funcional como também nas demais teorias de configuração de gêneros.

Por fim, cabe-nos considerar que ainda nos falta, como acreditamos, discutir em profundidade um conceito de quadrinhos amplo que possa, ao mesmo tempo em que identifica os gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, caracterizá-los e estabelecer – quando existentes – relações entre tais textos.

Logo, é por esses motivos que, em nossa pesquisa, investigaremos os gêneros dos quadrinhos conhecidos como tiras. Expostos os motivos que nos levam a pesquisar os quadrinhos, na próxima seção, apresentaremos nossas questões de pesquisa e objetivos.

### **Questão de pesquisa**

Tendo em vista a seção anterior, em nossa proposta de pesquisa investigaremos a seguinte questão: afinal, como configurar os gêneros multimodais e utilizá-los no ensino de língua portuguesa?

### **Referências teórico-metodológico**

A fim de encaminhar nossas questões de pesquisa, utilizamos como aporte teórico-metodológico as postulações sistêmico-funcionais de Ruqaiya Hasan (1989).

---

<sup>7</sup> A tira cômica-seriada é “[o]utra possibilidade de tira cômica [que] é feita com um capítulo por dia, como numa novela. A estratégia é criar um desfecho inesperado por dia. Mas, quando as tiras são colocadas em sequência, como num livro, percebe-se que funcionam como um história em quadrinhos” (RAMOS, 2011, p. 103).

## Objetivos<sup>8</sup>

Dessa forma, objetivamos com a presente tese *descrever a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial dos Gêneros (EPG) de tiras, as cômicas, as cômicas-seriadas, as autobiográficas, as livres, as de aventura, e as de homenagem*. Após essa configuração, esperamos tecer semelhanças e diferenças entre os gêneros, de forma a indicar caminhos seguros para sua futura instrumentalização no ensino de língua portuguesa em práticas de leitura, escrita e análise linguística.

## Hipóteses de trabalho

Para a realização de nossos objetivos, buscamos reunir elementos teórico-práticos para a construção de uma espécie de *Pedagogia de Gêneros<sup>9</sup> centrada na Estrutura Potencial (EPG)*. Acreditamos ser capaz de expandir e consolidar das teorias de Hasan (1989) em direção à configuração de gêneros multimodais, uma vez que a autora não desenvolve a configuração de gêneros verbo-visuais (quadrinhos). Da mesma forma, acreditamos ser possível expandir as teorias de Hasan em direção à observação do relacionamento entre Estruturas Potenciais, em virtude de a autora não prever o relacionamento entre gêneros e famílias de textos, embora, como defendemos, ele exista. Tais pontos serão melhor discutidos na seção *As postulações de Ruqaiya Hasan: nossas hipóteses de trabalho*.

No que se refere ao *corpus* de investigação, pretendemos configurar gêneros discursivos dos quadrinhos ainda não investigados pelos cientistas da linguagem. A tira livre, por exemplo, foi apresentada recentemente como gênero discursivo (RAMOS, 2014) e a tira de homenagem ainda nem foi apresentada formalmente como gênero (RAMOS, 2014), o que faremos em nossa tese.

O mesmo podemos dizer em relação aos gêneros que compõem a família dos gêneros de tiras, na qual buscamos diferenciar, por meio da configuração dos gêneros, a tira cômica da

---

<sup>8</sup> Salientamos que nossa pesquisa não pretendeu analisar a lexicogramática, ou os efeitos de produção do humor das diversas tiras. Optamos por investigar somente a unidade de estrutura (a EPG e os elementos da linguagem dos quadrinhos) e não a unidade de textura. Afinal, a linguagem verbal nas tiras é auxiliar na constituição do texto, logo deixemos a investigação propriamente lexicogramatical para pesquisas futuras.

<sup>9</sup> O termo Pedagogia de Gêneros aqui é utilizado sem qualquer vinculação a Pedagogia de Gêneros de Martin e Rose.

cômica-seriada, da de aventura, bem como da tira autobiográfica. Acreditamos que eles são gêneros discursivos diferentes, ao contrário do que outros pesquisadores de Histórias em Quadrinhos podem pensar.

Seguindo as definições disponíveis pela academia (RAMOS, 2009; 2011; 2012), podemos dizer – e essa é a nossa hipótese – que ainda existe a *tira autobiográfica*, que, nas classificações de Ramos, definir-se-ia como uma *tira cômica*, na qual o personagem principal é o cartunista da tira e relata seu cotidiano de maneira bem humorada. Como exemplo dessas tiras, temos as de Laerte, na obra *Laertevisão*; as de Angeli, em *Angeli em Crise*; as de Adão Iturrusgarai, no livro *Momentos Brilhantes de Minha Vida Ridícula*, e em algumas tiras de *Preto no Branco*, de Allan Sieber. Até o momento, portanto, a tira autobiográfica não tem sido encarada como um gênero discursivo próprio, como o fazemos em nosso trabalho.

O gênero de tira mais novo é o *de homenagem*, ainda em estudo pelos cientistas da linguagem e dos quadrinhos. Inclusive ainda investiga-se se ela deve ser ou não ser classificada como um gênero do discurso<sup>10</sup>. Acreditamos ser esse um gênero do discurso que compõe a família dos gêneros de tira e que carece de estudos que nos levem a classificá-lo como gênero do discurso.

A fim de agrupar todos esses gêneros dentro de um critério comum, postulamos um novo conceito de quadrinhos. Aqui, portanto, o consideramos como uma semiótica, a semiótica verbo-visual, que será melhor descrita na seção *Os quadrinhos como uma semiótica particular*.

## **Organização do Trabalho**

Além do resumo, a tese está organizada em seis capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Abordagem Metodológica, Apresentação Análise e Discussão dos Dados, Resultados, Conclusões e, por fim, Referências Bibliográficas.

O capítulo 2, Fundamentação Teórica, dividem-se em três grandes temas. O ensino de língua portuguesa, da gramática aos gêneros discursivos; os quadrinhos, do conceito à sala de aula; e a Linguística, do seu nascimento até às teorias sistêmico-Funcionais que utilizamos.

---

<sup>10</sup> Paulo Ramos apresentou a discussão inédita em seção de comunicação do III Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, na Escola de Comunicação e Artes (ECA), na Universidade de São Paulo (USP). Os textos dos anais do encontro ainda são inéditos.

Buscamos organizar essa discussão sob o ponto de vista histórico, logo conduzimos os leitores do surgimentos dos temas até o momento em que nos encontramos. Este capítulo divide-se nas seguintes seções: (a) *Da Gramática aos estudos dos Gêneros discursivos*, que descreve desde o nascimento da disciplina de Português às atuais orientações para o ensino de Língua Portuguesa; (b) *Quadrinhos: do conceito à necessidade de estudos mais aprofundados*, que descreve do surgimento dos quadrinhos na escola aos seus diversos conceitos; (c) *Do surgimento da Linguística à Linguística Funcional e Britânica*, que descreve o nascimento da Linguística até o surgimento da Linguística; (d) *Do Funcionalismo Britânico à Linguística Sistêmico-Funcional*, que descreve os principais conceitos elaborados pelos funcionalistas britânicos; (e) *A Linguística Sistêmico-Funcional: conceitos-chave de 1978*, que apresenta os conceitos elaborados por Halliday; (f) *Da linguística sistêmico-funcional a Ruqaiya Hasan*, que apresenta os motivos que levaram Hasan a postular suas teorias de linguagem; (g) *As postulações de Ruqaiya Hasan: aspectos conceituais*, que apresenta os conceitos elaborados por Hasan; (h) *As postulações de Ruqaiya Hasan: Revisão de literatura*, que faz uma revisão teórica das principais pesquisas em EPG no Brasil e no mundo; (i) *As postulações de Ruqaiya Hasan: nossas hipóteses de trabalho*, que apresenta nossas ideias de expansão para as teorias de Hasan; e (j) *As postulações de Ruqaiya Hasan: críticas e limitações*, que mostra as críticas da teoria e nossas refutações a mesma.

O capítulo 3, Abordagem Metodológica, apresenta três seções: a caracterização da pesquisa, a construção do corpus e os procedimentos de análise. Deixamos claro nessa seção como configurar os gêneros na perspectiva de Ruqaiya Hasan.

O capítulo 4, Apresentação, análise e discussão dos dados, mostra a configuração da Configuração Contextual (CC) e da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), dos gêneros analisados em nossa pesquisa, a tira autobiográfica, cômica, livre, cômica-seriada, de aventura e de homenagem, nessa ordem.

O capítulo 5, Resultados, compara as Estruturas Potenciais encontradas em nossa pesquisa. Enfatizamos a realização e a frequência dos elementos obrigatórios, opcionais e iterativos.

O capítulo 6, Conclusões, apresenta nossas considerações finais sobre a pesquisa que realizamos. Sintetizamos a pesquisa e destacamos as implicações de nossos resultados para o ensino, bem como nossas limitações de pesquisa e pesquisas futuras.

O capítulo 7, Referências Bibliográficas, apresenta as referências de consulta de nosso trabalho.



# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 Da gramática aos estudos dos gêneros discursivos

Na presente seção, apresentamos a história da disciplina Língua Portuguesa. Objetivamos com as discussões aqui presentes entender como e por quê a disciplina em pauta transitou do ensino da gramática aos estudos dos gêneros discursivos. Tal construção retórica valida a pertinência das abordagens teóricas que apresentamos em nossa tese, bem como nosso tema (gêneros discursivos) e objetos de estudo (Quadrinhos). A seção se divide em: (a) Do nascimento da disciplina de Língua Portuguesa; (b) A formalização de uma disciplina escolar; (c) O ensino de Português nas décadas de 1950 e 1960; (d) O ensino de Português nas décadas de 1970 e 1980; (e) O ensino de Português, a década de 1990 e o advento dos PCN; e (f) O ensino de Português nos anos 2000 à atualidade. Por fim, apresentamos uma síntese do conteúdo exposto e algumas considerações.

### 1.1.1 Do nascimento da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil

Falar sobre o ensino de língua portuguesa é falar da trajetória histórica de constituição de uma disciplina, que só veio integrar o currículo das escolas ao final do império, nas últimas décadas do século XIX (TOSI, 2003; BEZERRA, 2010; SOARES, 2004). A disciplina não se constituiu antes por várias razões, dentre as quais podemos citar: (a) no período colonial existiam três línguas vigentes, a geral, a tupi-guarani e o latim, sendo que a língua portuguesa não era prioridade de ensino<sup>11</sup>; (b) poucos eram os letrados na época colonial e quem estudava procurava o latim, língua de prestígio na época; (c) a comunicação do dia-a-dia se dava por meio da língua geral – aquela sistematizada pelos jesuítas para o trato com os indígenas – e não pela língua portuguesa; (d) o estudo de língua portuguesa não se sustentava como disciplina, pois a primeira gramática só foi editada em 1536 (TOSI, 2003).

---

<sup>11</sup> Antes da constituição da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar, havia somente “o ensino de português para a alfabetização” (BEZERRA, 2010, p. 39). Depois de alfabetizada, a elite intelectual da época estudava gramática do latim, retórica e poética (BEZERRA, 2010). No secundário e no ensino superior, estudava-se “a gramática da língua latina e a retórica, aprendida estas em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles.” (SOARES, 2004, p. 158).

Nesse período, o português não reunia condições de figurar como uma disciplina curricular; não havia uma área de conhecimento constituída com tradição e a insipiente sociedade brasileira usava a língua portuguesa somente no intercuro verbal e precariamente na escrita (SOARES, 2004). Esses fatores, portanto, retardaram a constituição do português como uma disciplina curricular.

Foi o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, que, por decreto, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa (SOARES, 2004). Depois da reforma do Marquês de Pombal (e até o final do século XIX), os estudos da língua portuguesa se tornaram componentes curriculares das disciplinas de Gramática Latina – que via a língua portuguesa como um instrumento para aprender a gramática do latim, que, até esse momento, “era ensinada falando-se e lendo-se latim” (SOARES, 2004, p. 162) – e de retórica<sup>12</sup>, que se manteve do século XVI ao século XIX (SOARES, 2004).

Com a perda de espaço da gramática latina no ensino mundial, “[s]ocialmente o latim foi perdendo valor, culminando com a extinção curricular no século XX e a língua portuguesa tornou-se autônoma.” (TOSI, 2003, p. 212).

Em 1837, depois de criado o Colégio Pedro II – escola modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil –, Dom Pedro II, decretou que o ensino de língua portuguesa ficasse locado nas disciplinas de retórica e de poética (SOARES, 2004). Um ano depois, em 1838, o estudo de língua portuguesa foi direcionado, de forma principal, para o estudo da gramática de língua portuguesa, que se tornou “objeto de estudo” (SOARES, 2004, p. 163). Professores do Colégio Pedro II eram os principais autores das gramáticas de língua portuguesa, destacando-se João Ribeiro, autor da renomada *Gramática Portuguesa*, “manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX” (SOARES, 2004, p. 164).

### 1.1.2 A formalização de uma disciplina escolar

Ao final do império as disciplinas de retórica, poética e gramática foram fundidas em uma única, denominada Português – que manteve os mesmos conteúdos e objetivos das três disciplinas que lhe formaram. Essa realidade perdurou “até os anos 40 do século XX”

---

<sup>12</sup> No início, a retórica incluía os estudos da poética (o que hoje chamamos de literatura ou teoria literária), só “posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente.” (SOARES, 2004, p. 163).

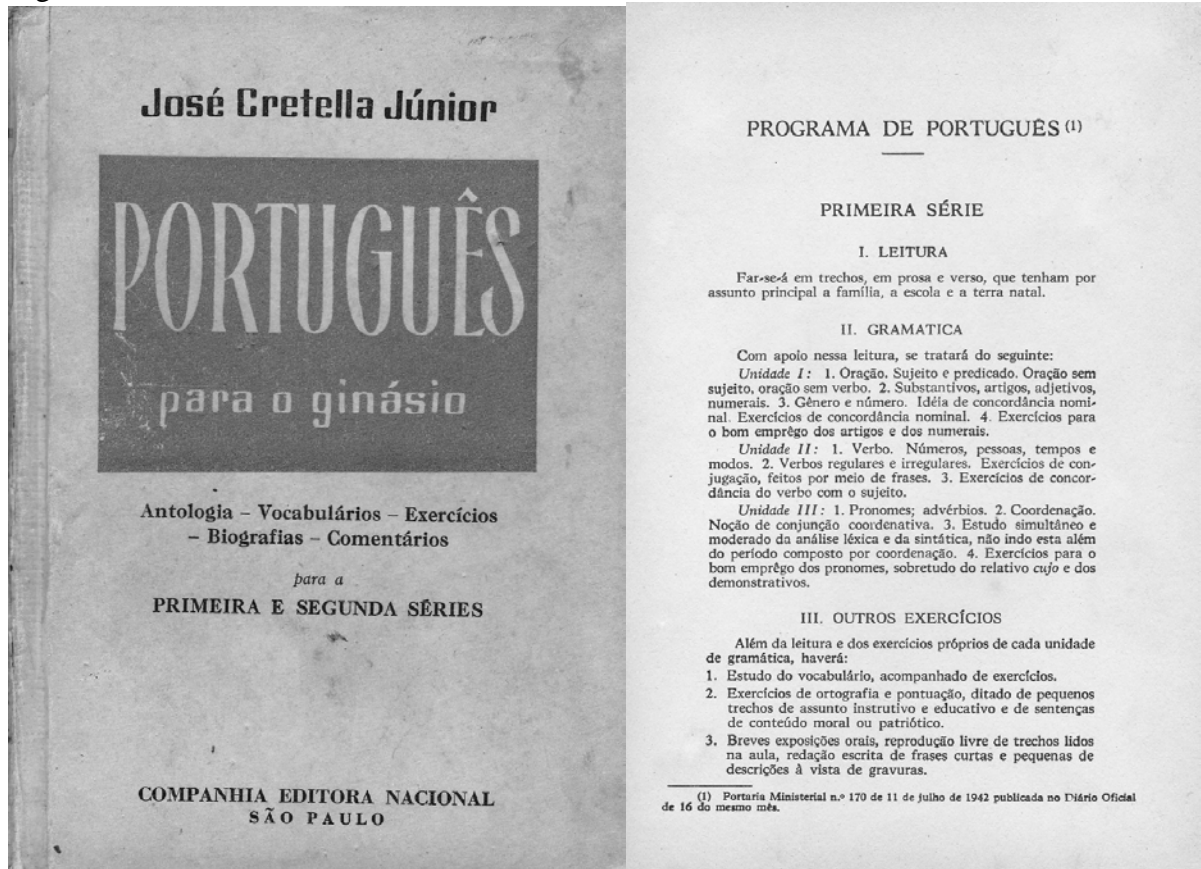
(SOARES, 2004, p. 164). Dessa forma, nesse período, a disciplina “Português” continuava a analisar os textos de autores clássicos, enquanto as disciplinas de retórica e poética – sob nova roupagem – passaram a se preocupar com a estilística (SOARES, 2004). Até as cinco primeiras décadas do século XX, os livros de gramática e as coletâneas de textos de autores clássicos e renomados (as antologias) eram os dois principais manuais didáticos do professor de português<sup>13</sup> (SOARES, 2004).

Porém, “é a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina de Português” (TOSI, 2003, p. 213). Até por volta de 1950 estudava-se o português por meio de manuais de gramática (BEZERRA, 2010). Nessa época, os professores e os alunos eram de elevada classe social e se comunicavam conforme as normas prescritas nos manuais de ensino. Dessa forma, não havia muitas diferenças entre a linguagem do aluno e a ensinada pela escola. O livro *Português para o ginásio* (1950), autorizado pela portaria MEC de 1942, por exemplo, exemplifica o ensino da época.

---

<sup>13</sup> Em 1871 foi criado por decreto imperial o cargo de “professor de português” (SOARES, 2004, p. 164 – nota de rodapé).

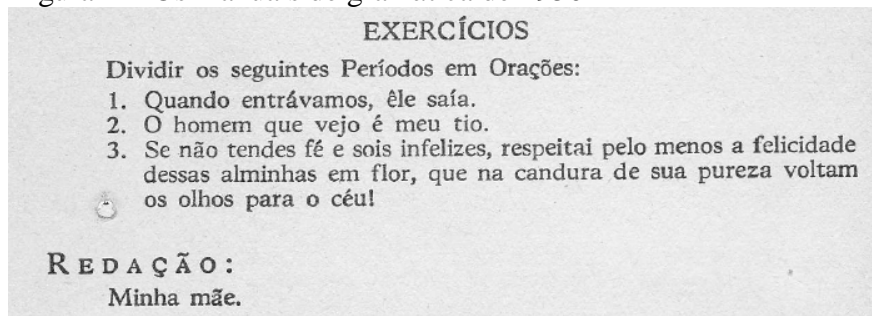
Figura 1 – Livro didático da década de 1950



Fonte: JUNIOR, 1950, p. 5

Os textos que compõem a obra são literários. Enfatizava-se o trabalho com a gramática normativa, por meio de exercícios de classificação e memorização em frases soltas (Fig. 2).

Figura 2 – Os manuais de gramática de 1950



Fonte: JÚNIOR, 1950, p. 14

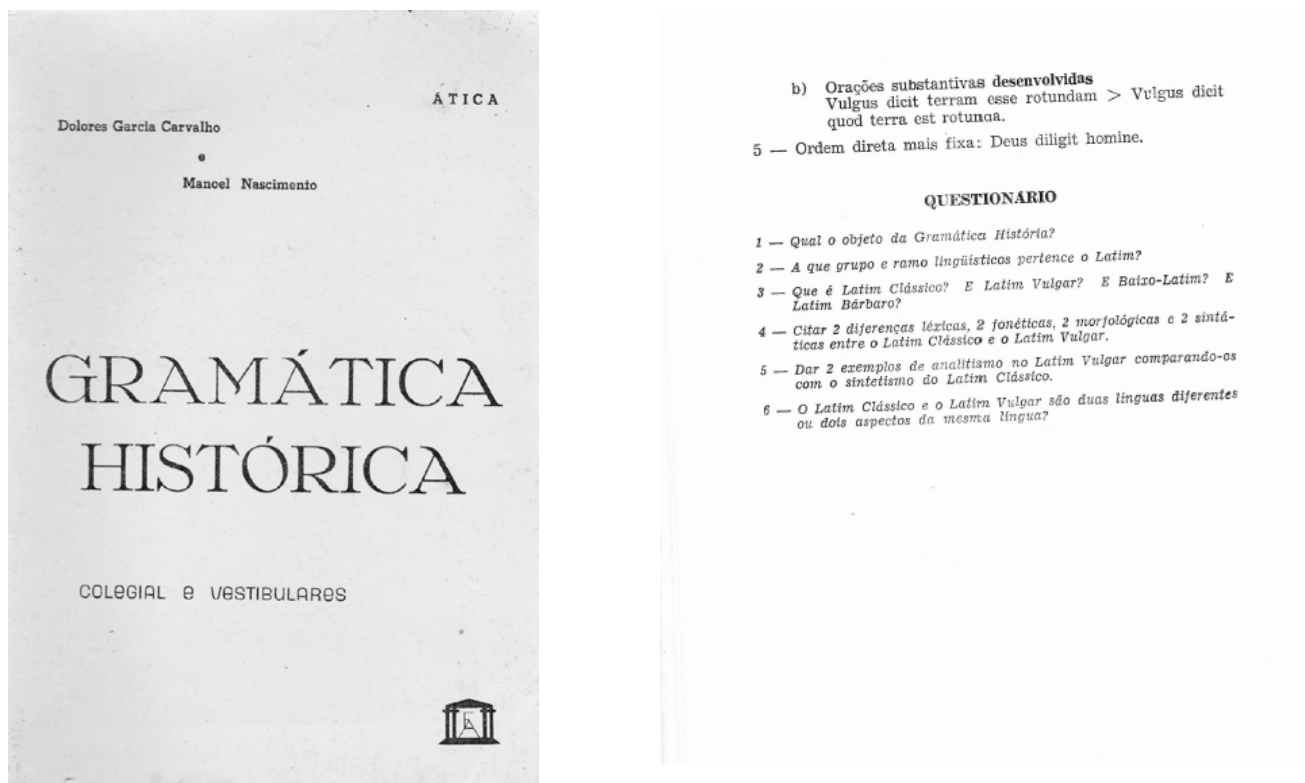
Na obra em questão (1950), percebemos que a língua é vista como sendo um sistema, código ou estrutura acabada que independe do contexto de produção discursiva para significar. As propostas de escrita se dão ali sem uma orientação aparente, como se a escrita fosse um produto criativo do autor, como exemplificado nas propostas de redação descritas somente com as frases “Carta ao padrinho desejando-lhe ‘Bom Natal’” (JÚNIOR, 1950, p. 12), “Minha Mãe” (ver fig. 2) (JÚNIOR, 1950, p. 14), ou ainda “Primeiro dia de aula” (JÚNIOR, 1950, p. 17). As propostas de produção de textos da época surgiam ainda como uma espécie de “composição livre, de uma composição vista à gravura, de trechos narrativos ou ainda de cartas” (MARCUSCHI, 2010, p. 67). Ao que parece, assim como também observamos em Júnior (1950), a redação não era matéria ensinada, mas era cobrada pelos professores (MARCUSCHI, 2010).

### 1.1.3 O ensino de Português nas décadas de 1950 e 1960

Nos anos 1950, a gramática e o texto ocupavam um lugar de destaque nos manuais didáticos, o que é visível na obra acima apresentada (1950). Iniciavam-se os manuais pela gramática e, ao final dos mesmos, encontravam-se os textos (TOSI, 2003).

De forma geral, na década de 1960, a realidade de ensino permaneceu a mesma. Vale destacar a presença de alguns poucos livros direcionados para o estudo do latim e da linguística histórica (Fig. 3).

Figura 3 – Os livros didáticos da década de 1960



Fonte: CARVALHO; NASCIMENTO, 1969, p. 18

Assim como na obra *Gramática Histórica* (1969), havia, por parte de alguns estudiosos tradicionalistas, a preocupação de não se abandonar o ensino de latim nas escolas.

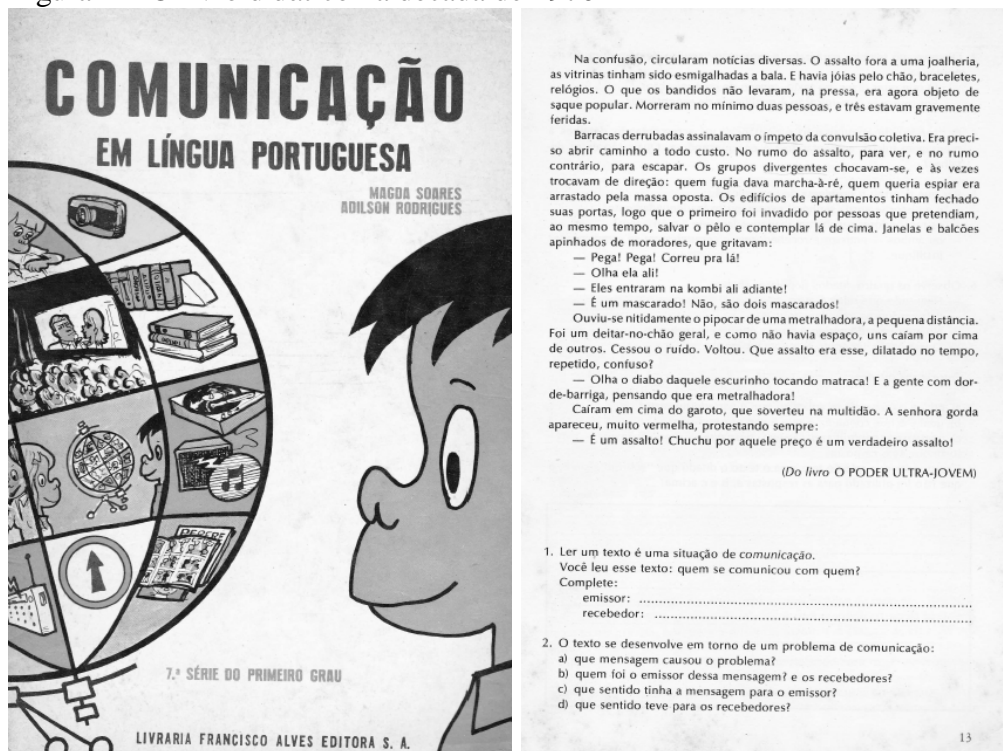
Em *Gramática Histórica* (1969), apresentava-se a história de constituição do latim e da língua portuguesa, além de enfatizar a fonética e a morfologia histórica desta. O conceito de língua adotado era o mesmo que perdurou na década de 50: a língua é um código que independe do contexto de produção discursiva para significar. As questões de leitura eram essencialmente de decodificação do texto e, portanto, focalizavam informações na superfície textual (ver Fig. 3).

Nos anos 1960, o livro foi dividido em unidades onde se misturavam gramática e texto. “Entretanto, a fusão talvez seja uma denominação inadequada que realmente ocorreu: a Gramática teve primazia sobre os textos nos anos 1950 e 1960.” (TOSI, 2003, p. 214).

### 1.1.4 O ensino de Português nas décadas de 1970 e 1980

Na década de 1970, a lei 5.692 de Agosto de 1971 instituiu no Brasil a disciplina de “Comunicação e Expressão” para o trabalho com a língua portuguesa, além de trocar as designações de “Ginásio e Científico” para “Primeiro Grau e Segundo Grau” (BEZERRA, 2010). Nesse momento, a língua passou a ser vista como um “instrumento de comunicação” (BEZERRA, 2010, p. 47), meio para a transmissão de mensagens. O livro *Comunicação em Língua Portuguesa* (1974) descreve essa realidade (Fig. 4).

Figura 4 – O livro didático na década de 1970




Fonte: SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 13

Na década de 1970, observamos o predomínio das teorias da comunicação no ensino, que enfatizava a mensagem em sua produção e recepção, minimiza-se o trabalho com a gramática (TOSI, 2003). Acreditava-se que ensinar o sistema de comunicação da língua – como prescreve Jakobson – iria facilitar a comunicação e evitar os ruídos e a incompreensão de mensagens. O aluno era convidado diversas vezes a significar códigos verbais e não-verbais e a depreender o sentido de textos diversos (Fig. 5).


Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a disciplina de língua portuguesa sofreu inúmeras mudanças realizadas pelo governo da época.

Figura 5 – Exercícios de livros didáticos da década de 1970

7. Observe a cena seguinte:



Nessa cena, quais são as situações de comunicação intencional? e de comunicação não-intencional? quais são os códigos usados? e os sinais? Responda assinalando suas respostas nos quadrinhos ao lado dos detalhes da cena reproduzidos abaixo:



Comunicação


intencional

não-intencional

através de:

código

sinal



Comunicação

intencional

não-intencional

através de:

código

sinal

23

Fonte: SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 23

Há uma sutil ênfase no trabalho com mensagens faladas, escritas, lidas e ouvidas. As várias linguagens são analisadas em sala, tais como a palavra, o desenho, o símbolo, a expressão facial e a mímica, a exemplo da Fig. 5. Os textos de leitura são literários e não literários, tais como os humorísticos, quadrinhos e textos do domínio jornalístico. Ensinar português nessa década era “ensinar comunicação” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 139) e



ensinar comunicação significava ensinar os conceitos básicos da teoria da comunicação, ensinar o aluno “a expressar com eficiência mensagens (falar e escrever)” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 143) e a “receber com eficiência mensagens (ouvir, ler)” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 143). Nesse período, a língua passou a ser vista como um instrumento de desenvolvimento do país (TOSI, 2003).

Os autores de *Comunicação em Língua Portuguesa (1974)*, nas orientações aos professores da 7ª série do 1º Grau, concluem que se aprende a língua portuguesa usando-a e não falando sobre ela. “Saber teoria gramatical – sintaxe, morfologia – não significa saber se comunicar bem.” (SOARES; RODRIGUES, 1974, p. 146).

Cabe dizer ainda que, em meados da década de 1970, os modos de organização ou tipologia textual (narração, descrição e dissertação), que já estavam presentes em outras épocas, se consolidaram nas práticas de produção de textos do período (MARCUSCHI, 2010).

Quanto ao ensino de gramática, podemos dizer que, em meados de 1960 e fins de 1970, ensinava-se a gramática pela gramática; “[s]upunha-se que, com a memorização de regras esparsas, o aluno ia incorporá-las e aplicá-las em situações concretas de uso.” (SAVIOLI, 2014, p. 136). Isso de fato não ocorria, o que levou o período a ser classificado como o momento mais inexpressivo do ensino de gramática (SAVIOLI, 2014). Nesse período, aprender uma língua era aprender a descrevê-la em suas prescrições; não havia espaço para a variação linguística (SAVIOLI, 2014). Nas avaliações exigia-se do aluno a análise gramatical estudada em sala<sup>14</sup>, a “mera descrição feita com nomenclatura especializada e de trechos [de frases descontextualizadas] para corrigir.” (SAVIOLI, 2014, p. 137).

Na década de 1980, a disciplina de Comunicação e Expressão volta gradativamente a se chamar *Português*; há na academia o surgimento das teorias linguísticas; e uma maior diversidade de textos na escola, em especial os jornalísticos, textos atuais e mais próximos do aluno (BEZERRA, 2010). É nessa época, ainda na década de 1980, que a expressão “fazer redação” foi substituída pela expressão “produzir textos”, em que o processo de produção do texto – sua organização textual – estava em evidência (MARCUSCHI, 2010), em especial suas grandes organizações hierárquicas “começo, meio e fim” (MARCUSCHI, 2010, p. 75). Apesar disso, o texto produzido – se narração, descrição ou dissertação – parecia ter fim

---

<sup>14</sup> Segundo Savioli (2014, p. 139), o conhecimento gramatical valorizado entre 1960 e 1970 resumia-se à classificação de palavras; à competência “de análise mórfica das palavras e descrições do seu significado, sem nenhum contexto”; e à avaliação do conhecimento da norma-padrão por meio de frases isoladas, “marcadas por aqueles erros costumeiros.” Apesar de incoerente, essa é a visão que muitos professores têm do ensino de gramática ainda hoje.

apenas em si mesmo, aparentemente sem qualquer ação social a realizar, além do ensino daquele formato de texto que não existia fora da escola.

### 1.1.5 O ensino de Português, a década de 90 e o advento dos PCN

Em 1988, em obediência ao artigo 206 da Constituição Federal, foi organizado junto ao Ministério da Educação “um currículo mínimo organizador do ensino e integrador da nação brasileira” (TOSI, 2003, p. 216) – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que vão ser publicados somente entre 1997 e 1998.

Na década de 1990, os meios de comunicação se ampliam, novas linguagens são levadas para sala de aula, tais como o cinema, a televisão, a publicidade e a informática, ao lado do texto jornalístico, que continua em evidência (BEZERRA, 2010).

Cabe destacar sobre o ensino de gramática da época, entre o início da década de 1980 e fins de 1990, o quanto as pesquisas linguísticas no Brasil impulsionaram as consideráveis mudanças<sup>15</sup>. Dentre elas podemos citar: (a) a gramática deixou de ser vista como um código de prescrições e passou a entendida como “um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140); (b) a variação linguística deixou de ser considerada como degradação da língua, e o certo e o errado deixaram de ser uma obsessão (SAVIOLI, 2014); e (c) “o ensino do texto, ainda que mal conduzido<sup>16</sup>, passou a ser preocupação dos estudos de língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140).

É na segunda metade dos anos 1990 que os gêneros discursivos ganham espaço expressivo em sala de aula (MARCUSCHI, 2010). Vale lembrar, entretanto, que inicialmente os gêneros eram pouco explorados nas aulas, somente trabalhada a sua nomeação, classificação e caracterização quanto a aspectos formais, vistos aqui como fixos (MARCUSCHI, 2010). Nessa primeira fase da década de 1990 – ainda que essa compressão fosse errônea diante do proposto pelos PCN – parece que a preocupação dos professores do período era trabalhar “o ensino de gêneros textuais em si e por si mesmos” (MARCUSCHI,

---

<sup>15</sup>As mudanças no ensino de língua portuguesa não foram aplicadas em todos os lugares, na verdade foram bem pontuais e localistas. Além disso, muitas vezes, elas foram mal compreendidas pelos professores, gerando práticas pedagógicas ineficientes (SAVIOLI, 2014). O texto passou a ser usado como pretexto para o ensino de gramática.

<sup>16</sup> “As aulas de texto, em geral, restringiam-se a responder questionários ou testes que se fixavam apenas nas informações de superfície.” (SAVIOLI, 2014, p. 140).

2010, p. 76), o que correspondia a ver o texto à margem de seu processo sociointeracional. É nesse momento que, em muitas escolas, à primeira vista, o ensino de gramática passou a ser substituído pelo ensino de gêneros, trocaram-se os termos “ensinar gramática” pelo “ensinar gêneros”, como se estes fossem equivalentes, ideia frequente no imaginário de muitos professores do período.

No final do século XX, há a tendência de introduzir “tiras, HQ e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais.” (BEZERRA, 2010, p. 48). Jornais e revistas são vistos como suporte que apresentam a forma de falar do português brasileiro.

#### 1.1.6 O ensino de Português nos anos 2000 à atualidade

Nos anos 2000, a concepção de língua e gramática avançou e possibilitou novas mudanças no ensino de língua portuguesa. Dentre as modificações relatadas por Savioli (2014, p. 144-145), destaca-se que: (a) a gramática passou a ser vista como conjunto de regras geradoras de sentido e de efeitos de sentido; (b) a gramática passou a privilegiar não só a construção de sentidos por uma dimensão semântica, mas também pragmática; (c) na produção de textos orais e escritos, foi privilegiado o conhecimento da cultura dos participantes da interlocução (não só o código da língua); (d) a língua foi considerada, ao mesmo tempo, um código, pois constrói significados, e um fato social, em que cada variedade linguística desfruta de um prestígio na sociedade; e (e) a escola se responsabilizou pelo ensino da língua padrão, mas não pelos métodos antigos.

Ainda assim, em meio à diversidade de textos e às novas concepções de língua, a gramática, muitas vezes, ficou sem métodos adequados para se sustentar no ensino de língua materna. O objetivo do ensino já não era ensinar gramática como na década de 1960-1970, mas, ainda assim, a escola moderna – dos anos 2000 – preconizava o ensino da norma padrão como função da escola. Duas atitudes surgiram no período: ou se abandonava o estudo da gramática sobre a pretensa superioridade e modernidade dos gêneros; ou se ensinava a gramática como ela vinha sendo praticada nas décadas de 1960/70. O período foi marcado por muitas dúvidas sobre como ensinar gramática em uma nova perspectiva metodológica que considerasse as novas posições teóricas de língua, sujeito e texto/gênero. A fim de sumarizar as concepções teóricas do período até o presente momento, construímos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Os diferentes conceitos de língua na história da disciplina de língua portuguesa

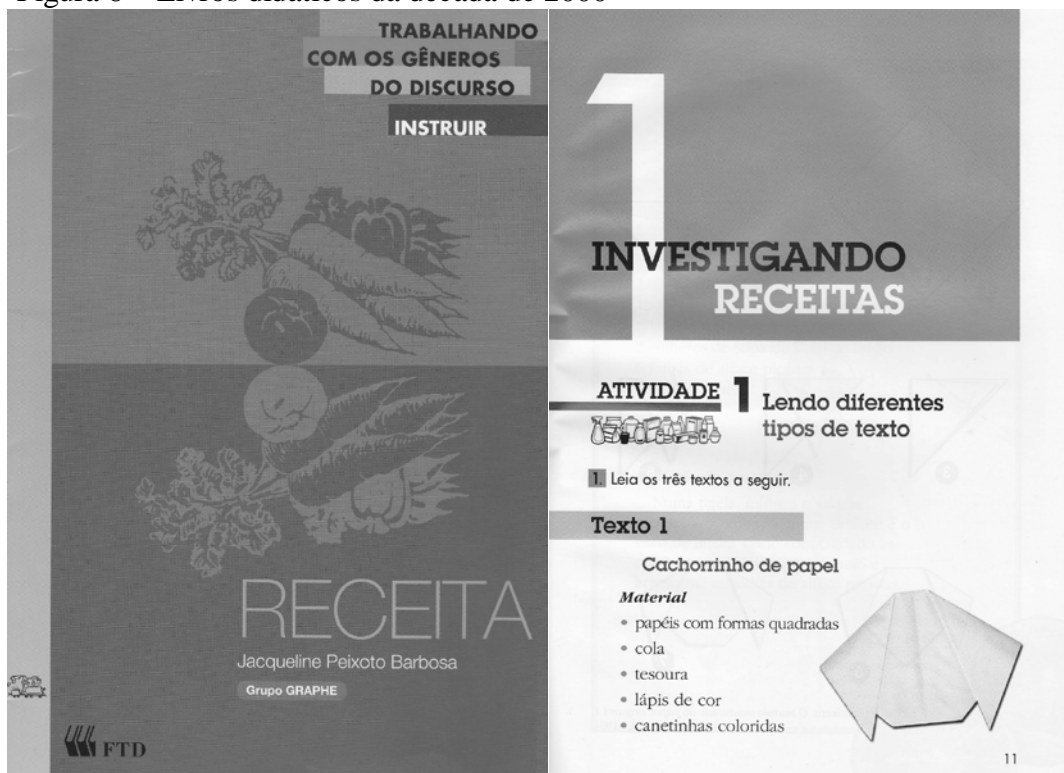
Conceitos <sup>17</sup>	Língua	Sujeito	Texto/Gênero	Paradigma
1 – 1960-1970	Código	Pré-determinado	Produto de decodificação	Formal
2 – 1980-1990	Representação do Pensamento	Psicológico	Produto lógico do pensamento	
3 – 2000- atual	Interação	Psicossocial	Lugar de interação	Funcional

Fonte: adaptado de Koch (2006, p. 16) e Albuquerque, Almeida e Melo (2014, *online*)

Como podemos observar (Quadro 1), as atuais concepções teóricas de linguagem seguem uma perspectiva funcional de linguagem, em detrimento de concepções formais de linguagem.

Não podemos negar que existem iniciativas didáticas adequadas aos moldes teóricos atuais que vem sendo propostas pela academia. Entretanto, por alguma razão, elas não se fixaram nas escolas brasileiras como deveriam. A coleção *trabalhando gêneros do discurso* coordenada por Jaqueline Peixoto Barbosa, professora e pesquisadora da PUC-SP, é um exemplo (Fig. 6).

Figura 6 – Livros didáticos da década de 2000



Fonte: BARBOSA, 2003, p. 11

<sup>17</sup> Os marcos históricos foram sugeridos por Savioli (2014). Eles não são definitivos, mas indicam o predomínio da concepção no período.

No livro *Investigando Receitas* da coleção acima citada, a autora apresenta propostas interessantes para o trabalho em sala de aula. Esse volume, assim como todos os exemplares da coleção, trabalha numa perspectiva sociointeracionista, segundo a qual o aluno é convidado a reconhecer um gênero específico diante de uma variedade de exemplares do gênero; é convidado a analisar em profundidade esse gênero; ver algumas de suas utilidades na sociedade, bem como quem o escreve e o lê; e, por fim, o aluno é incentivado a realizar uma produção textual do gênero.

A proposta, entretanto, enfatiza muito mais as características da situação de produção do gênero do que do texto, tornando o ensino de gramática quase inexpressivo. Não há um equilíbrio entre gênero e gramática. Talvez por isso a coleção não tenha alcançado maior êxito.

#### 1.1.7 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção, apresentamos a história da disciplina Língua Portuguesa, passando por sua constituição e formalização como disciplina escolar. Vimos que só se constituiu como tal no final do império, nas últimas décadas do século XIX (TOSI, 2003; BEZERRA, 2010; SOARES, 2004), e somente em 1838 a gramática passou mais sistematicamente a ser “objeto de estudo” (SOARES, 2004, p. 163), o que perdurou por muito tempo. Em 1950, houve mudança de abordagem no ensino de gramática. Estudava-se o português por meio de manuais de gramática (BEZERRA, 2010). De maneira geral, os manuais do período iniciavam-se por gramáticas e ao final havia textos (TOSI, 2003). A fusão gramática-texto ainda não acontecia efetivamente. Foi na década de 1990 e anos 2000, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que os gêneros discursivos passam mais efetivamente a ser abordados em sala de aula e as discussões sobre o ensino de língua portuguesa ganham novos rumos. Os livros didáticos foram acompanhando as sucessivas mudanças, mas, ainda hoje, é difícil encontrar uma obra que realize satisfatoriamente o estudo equilibrado de gramática e texto.

## 1.2 Quadrinhos: do conceito à necessidade de estudos mais aprofundados

Nesta seção, apresentamos brevemente a relação dos quadrinhos com o ensino de língua portuguesa, bem como os diversos conceitos de Quadrinhos e aquele adotado em nossa pesquisa. Objetivamos com essa discussão explicar a relação dos quadrinhos com o ensino e a necessidade de estudos mais amplos e profundos na área. Argumentamos que é preciso um novo conceito que abarque novos objetos de estudo. A seção se divide em: (a) O ensino de língua portuguesa e os quadrinhos; (b) Afinal, por que quadrinhos no ensino; (c) Os quadrinhos na escola; (d) Os quadrinhos na academia; (e) Revisitando os conceitos de quadrinhos; e (f) Os quadrinhos como uma semiótica particular. Ao final apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

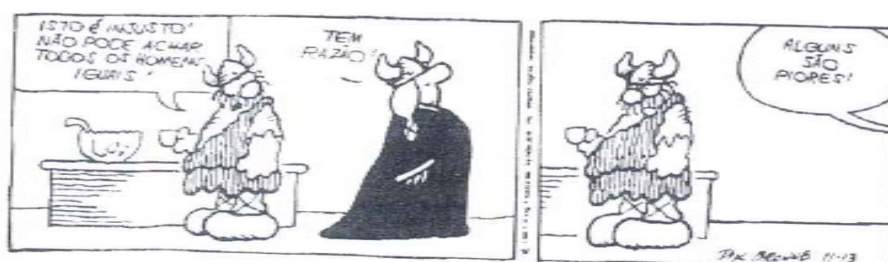
### 1.2.1 O ensino de língua portuguesa e os Quadrinhos

Por muito tempo, os textos conhecidos sob o grande rótulo “quadrinhos” foram ignorados das práticas de ensino. Na década de 1940, eles foram até considerados leitura imprópria para os adolescentes e jovens (VERGUEIRO, 2009a) e vistos como uma leitura menor, com desenhos ruins, baratos e descartáveis (MCCLLOUD, 1995). Nas aulas de língua portuguesa, os quadrinhos, por não apresentarem as propriedades generalizadoras das classificações tipológicas narração descrição e dissertação, eram esquecidos (ROJO; CORDEIRO, 2004). Eram marginalizados e colocados em atividades de leitura recreativa, sem maiores objetivos, geralmente no intervalo ou final das aulas, como se tal gênero discursivo não fosse digno de figurar no cânone dos textos a serem estudados pela escola.

Durante a década de 1980-1990, os quadrinhos foram inseridos nos livros didáticos como uma tentativa de modernizar o ensino, o que não ocorreu efetivamente, pois sua utilização no ensino não seguia a modernidade das reflexões linguísticas vigentes (NEVES, 2000). Durante essa época, utilizava-se o texto apenas como pretexto para o trabalho com a gramática normativa. Os quadrinhos eram retirados de seu suporte original, reorganizados e fragmentados, e inseridos em um novo ambiente didático – como provas ou livros –, perdendo, muitas vezes, sua configuração original e significação macroestrutural.

Neves (2000) ilustra muito bem essa realidade (Fig. 7):

Figura 7 – O enunciado do exercício: “aponte e classifique todos os pronomes presentes nos quadrinhos”



Fonte: NEVES, 2000, p. 73

Os exercícios das aulas de língua portuguesa construídos a partir dos quadrinhos – e podemos dizer também a partir de qualquer outro texto – se importavam apenas com a microestrutura textual e sua descrição gramatical. As frases eram extraídas como se “o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para dar nome a certas palavras que nele ocorrem.” (NEVES, 2000, p. 72).

Durante a década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o ensino de língua portuguesa se reorientou para o trabalho com os gêneros do discurso. Ficou cada vez mais claro para os professores de língua materna que o objeto de estudo e ensino de suas aulas é o texto e que este deve ser instrumentalizado nas práticas de ensino por meio da noção de gênero discursivo, pois é a partir do gênero que o trabalho com as práticas de linguagem (leitura, escrita e análise linguística) deve ser realizado. Tal compreensão permitiu que os quadrinhos e outros textos, até então marginalizados, fossem levados à escola. Dessa forma, o cânone de textos escolares, predominantemente literário, foi aberto e hoje cada vez mais é preconizada a diversidade textual. Já há algum tempo, sabe-se que o objetivo das aulas de língua materna não é ensinar sistematicamente gramática normativa ou ensinar gêneros – como se estes fossem substitutos modernos do que se fazia anteriormente –, mas desenvolver, de forma crescente e gradativa, as competências de leitura e escrita, ensinando a ler, a escrever e a refletir sobre a língua, o que nada mais é do desenvolver o letramento (BAGNO, 2011) ou os multiletramentos (ROJO, 2012) nos mais variados contextos.

### 1.2.2 Afinal, porque Quadrinhos no ensino?

Acreditamos que, por sua natureza multimodal e pluricultural, os quadrinhos, juntamente com os demais textos contidos em jornais e revistas, são ideais para o ensino de língua portuguesa. Dentre as razões apresentadas em consenso entre os pesquisadores de Quadrinhos, destacamos, conforme Vergueiro (2009a):

- *Os estudantes querem ler quadrinhos, uma vez que este texto já faz parte do cotidiando de muitos alunos e estes se identificam com os ícones da cultura de massa;*
- *A conjugação de palavra e imagem ensina de maneira mais eficiente, o que eleva a comunicação a um novo nível;*
- *Há um alto nível de informação nos quadrinhos, abarcando desde temas cotidianos a polêmicas sociais e políticas;*
- *Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento dos hábitos de leitura;*
- *Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes;*
- *A linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e a imaginar;*
- *Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.*

### 1.2.3 Os Quadrinhos na Escola

Os Quadrinhos estão na escola, inclusive sob orientação dos PCN. Na área de Artes para o 6º e 9º ano, o aluno deve “ser competente na leitura de histórias em quadrinhos e outras formas visuais” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10). Na área de língua portuguesa, o aluno deve realizar uma leitura crítica de charges e tiras (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). No ensino médio, os PCN “destacam a importância dos diversos gêneros dos quadrinhos como fontes históricas (2008:73) e de pesquisa sociológica (2008:73). No segundo caso, assinalam que charges, cartuns e tiras são ‘dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor’.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11).



Mais recentemente, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE, 2006-2014<sup>18</sup>) tem incentivado o uso de quadrinhos por entender que tais gêneros – sejam eles tiras, charges, cartuns, adaptações literárias ou outros – representam, assim como o cinema, a pintura e a escultura, formas contemporâneas de linguagem que devem ser significadas pelo aluno.

No que diz respeito aos diferentes níveis de ensino, podemos observar que os gêneros dos quadrinhos podem ser utilizados em todos os níveis. Na educação pré-escolar e infantil, os gêneros dos quadrinhos auxiliam os alunos no desenvolvimento de habilidades motoras e emocionais, o que os transforma em objeto lúdico (VERGUEIRO, 2009a). No ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano), são utilizados para realização de trabalhos que utilizam a linguagem quadrinística na (re)contação de histórias (VERGUEIRO, 2009a). No ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano), os gêneros dos quadrinhos são observados em sua singularidade, sendo identificados detalhes das obras, segmentação de mercado e especificações de linguagem (VERGUEIRO, 2009a). No ensino médio, auxiliam os alunos no entendimento de si próprios e da sociedade, ao observarem que personagens, situações e atitudes se relacionam com a realidade que os rodeia.

Como se vê, cada vez mais é compreendido que os quadrinhos são gêneros discursivos relevantes para as práticas de ensino em todos os níveis. Dessa relevância, surge a necessidade de uma alfabetização nos quadrinhos (VERGUEIRO, 2009b), cada vez maior e contínua.

#### 1.2.4 Os Quadrinhos na academia

Ainda hoje, apesar do aumento das pesquisas acadêmicas sobre *quadrinhos* (RAMOS, 2012)<sup>19</sup>, há dúvidas sobre o que eles vêm a ser efetivamente ou como se diferenciam os gêneros que utilizam sua linguagem (RAMOS, 2009). Ao que parece, pesquisa-se muito *com*

---

<sup>18</sup>“O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) foi criado em 1997 na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. O eixo central do programa é comprar lotes de obras para serem levadas a escolas de todo país, do infantil à educação de jovens e adultos. A proposta foi ganhando maior corpo com o passar dos anos e teve um sensível aumento no número de livros nas duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006 / 2007-2010).” RAMOS, 2012, p. 223).

<sup>19</sup> “Quem acordou para o tema foi a academia. Mais pesquisadores conseguiram inserir seus estudos em universidades de todo país. Muitos ainda encontrando preconceito. Números da Universidade de São Paulo ajudam a dar uma dimensão disso. A quantidade de mestrados e doutorados sobre quadrinhos na instituição, nessa primeira década, foi mais que o dobro de tudo que se estudou na área na USP durante todo o século XX.” (RAMOS, 2012, p. 9).

*o quadrinho*, mas não *sobre o quadrinho*, sua natureza, sua singularidade e peculiaridade. Livros didáticos, jornais, provas de vestibular, ENEM e ENADE, sem grande surpresa, costumam chamar charge de tira de quadrinhos ou quadrinho; quadrinho de tira ou tira de quadrinho, entre outros (RAMOS, 2009). Como se pode perceber, distinguir esses gêneros é uma tarefa difícil, até mesmo para os profissionais da área (MENDONÇA, 2010). Acreditamos que parte da confusão persiste em razão do conceito de *quadrinho* adotado pela mídia ou academia. Os conceitos tendem a se sobrepor, o que dificulta a classificação dos gêneros discursivos que, de fato, podem ser identificados como pertencentes ao grupo de textos conhecidos, ou reconhecidos, como *quadrinhos*. Discute-se muito sobre sua linguagem, mas pouco sobre a natureza epistemológica do termo. Esses conceitos são fluidos, imprecisos. Mesmo existindo definições plausíveis, ao que parece, o conceito de *quadrinho* é como o conceito de *literatura*, não se sabe muito bem o que é – arte, ciência... quem sabe? Apesar disso, é crescente o número de pesquisas sobre os quadrinhos na universidade, em especial nas áreas de história, linguagem e educação (VERGUEIRO; RAMOS; CHINEN, 2013), como atestou a I Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos<sup>20</sup>, realizada no período de 23 a 26 de agosto de 2011 na Universidade de São Paulo (USP). Desde os pioneiros – Álvaro de Moya, Antônio Luiz Cagnin, José Marques de Melo, Moacyr Cirne, Sonia Bibe Luyten e Waldomiro Vergueiro –, pesquisar quadrinhos hoje tem sido mais fácil. Mas nem por isso menos complexo.

Em nossa pesquisa, pretendemos apresentar um conceito de *quadrinho* que possa abarcar além dos gêneros de cunho narrativo, tais como a tira cômica, o cartum e a charge. Como sabemos, tal expansão conceitual é perfeitamente possível, uma vez que McCloud (1995, p.23) já afirmava que “[...] a tentativa de definir os quadrinhos é um processo contínuo que não terminará logo. Uma outra geração, sem dúvida, vai rejeitar o que esta decidiu aceitar e tentará reinventar os quadrinhos.”

Sendo assim, antes de apresentá-lo *como uma semiótica particular*, faremos abaixo uma revisão bibliográfica dos conceitos postulados por Eisner (1999), McCloud (1995) e Ramos (2009). Tal revisão nos dará subsídios para identificar a emergência de um novo (ou mais amplo) conceito de quadrinhos, mais adaptado às necessidades de pesquisa e investigação em gêneros do discurso e ensino de língua portuguesa – nossa área de pesquisa.

---

<sup>20</sup> Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos (JHQ) é o maior congresso latino-americano da área de quadrinhos. Sua primeira edição foi em 2011, com 181 trabalhos comunicados; em 2013, veio a segunda edição com 201 trabalhos comunicados. Em 2015 foi registrada a aprovação de 235 trabalhos para comunicação.

## 1.2.5 Revisitando os conceitos de quadrinhos

### 1.2.5.1 Will Eisner (1999)

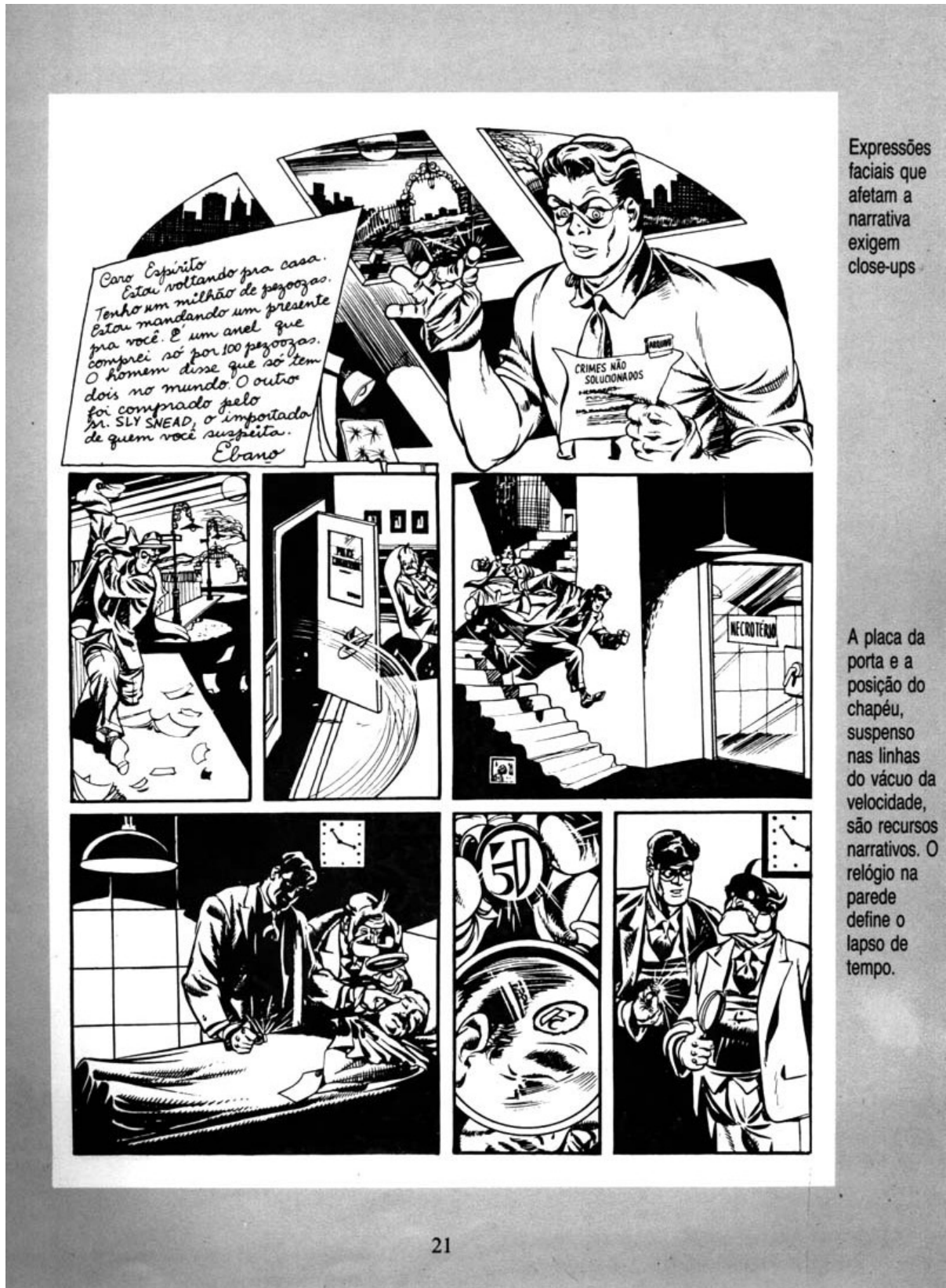
Na obra *Quadrinhos e Arte Sequencial* – do inglês *Comics & Sequential Art* –, publicada em 1989, por Will Eisner, temos a primeira definição de *quadrinhos como uma arte sequencial* (EISNER, 1999)<sup>21</sup>. Em sua obra, são enfatizados, portanto, textos que se estruturam por meio de uma sequência narrativa, no caso as tirinhas de jornal e as revistas de quadrinhos de aventura, de super-heróis, etc, tais como *The Spirit*<sup>22</sup> (Fig. 8), como evidenciado abaixo, muito utilizado para ilustrar as considerações do autor sobre o tema.

---

<sup>21</sup> Utilizamos a terceira edição da obra.

<sup>22</sup> “The Spirit era um dos nomes de Denny Colt, um detetive policial que fora considerado morto, mas que na verdade vivia secretamente como um anônimo lutador no mundo do crime, apoiado pelo seu velho amigo e chefe da polícia de Central City, Comissário Nolan. Sua base era no cemitério da cidade. As histórias abordavam uma larga variedade de situações: crime, romance, mistérios, horror, comédia, drama e humor negro.” (WIKIPEDIA, 2015, online).

Figura 8 – *The Spirit* e o conceito de quadrinhos de Eisner



*The Spirit* foi um personagem muito popular criado por Will Eisner. Na cena acima (Fig. 8), é enfatizada a utilização de quadros ou quadrinhos – também chamados de vinheta (RAMOS, 2009) – em sequência, que, juntos, apresentam a arte do desenho para contar uma história. Eisner (1999) enfatiza em sua obra a possibilidade de a imagem ser lida como qualquer obra literária. Portanto, a imagem surge na história de forma independente do texto, não necessitando dele para ser lida – como vemos na Fig. 8, onde Spirit sai do escritório, desce a escada e chega ao necrotério. Para o autor, a imagem nos quadrinhos tem um modo próprio de significar e pode ser mais bem entendida quando o leitor conhece *o tempo dos quadrinhos* e sua *anatomia expressiva*.

Pode-se ler a imagem como se lê a prosa, afinal, os quadrinhos “empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis.” (EISNER, 1999, p. 8), como as linhas de movimento na Fig. 8 acima. Eisner (1999, p. 8) conclui que, quando essas imagens são usadas muitas e muitas vezes, sempre expressando a mesma ideia (ou ideias similares), elas se tornam “uma linguagem – uma forma literária, se quiserem. E é essa aplicação disciplinada que cria a “gramática” da Arte Sequencial.”

Logo, ler quadrinhos é uma tarefa complexa que requer “percepção estética e esforço intelectual” (EISNER, 1999, p. 8). Nesse sentido, por sua complexidade, percebemos a elevação do conceito de quadrinho ao de uma arte, a Arte Sequencial, que mistura palavras e imagens, também conhecida como nona arte. Observar os quadrinhos como uma arte sequencial é entender que nesse processo há ênfase para o texto narrativo (seu conteúdo) e seus componentes (sua forma), pois são eles que ajudam a contar as histórias dos personagens. Logo, gêneros discursivos como charges e cartuns não são quadrinhos, pois tais textos não visam a narrar.

#### 1.2.5.2 Scott McCloud (1995)

Na obra *Desvendando os quadrinhos* – do inglês *Understanding Comics: the invisible art* –, publicada em 1993<sup>23</sup>, por Scott McCloud, encontramos mais uma definição de quadrinhos. McCloud (1995) considera que toda imagem pictórica posta ao lado de outra imagem que sugira uma sequência é considerada *quadrinhos*. Há aqui, portanto, um diálogo

---

<sup>23</sup> A obra foi publicada no Brasil em 1995.

com a definição de Eisner (1999), ao mesmo tempo em que se procura expandir esse conceito para além das tiras de jornal e revistas de histórias em quadrinhos.

A definição de McCloud (1995) apoia-se prioritariamente na estrutura (ou forma) de composição do quadrinho, ou seja, no modo como se usa a sarjeta, nas molduras de tempo, nas linhas e nos traços utilizados, bem como no que é mostrado (ou não) na história e no que é dito (ou não). Nessa conceituação, é preciso que os quadros ou vinhetas (RAMOS, 2009) da história estejam justapostos e indiquem sequência (MCCLLOUD, 1995). A ênfase na sequência retira da classificação de quadrinhos textos de apenas um quadro – já que não gera sequência! –, muito comuns em charges e cartuns. Considere-se a argumentação do autor, abaixo<sup>24</sup> (Fig. 9):

Figura 9 – Por que Charges e Cartuns não são quadrinhos



Fonte: MCCLLOUD, 1995, p. 20-21

McCloud (1995) não considera Charges e Cartuns como *quadrinho*. Logo, sua definição preserva a postulação de Eisner (1999), que vê *quadrinho* como Arte Sequencial. Como percebemos na Fig. 9, o autor reconhece que essa definição é produtiva, pois abre algumas portas de reflexão, ao mesmo tempo em que fecha outras. O intuito de sua obra é apresentar uma definição ampla sobre quadrinho (ver Fig. 10), muito diferente dos que julgam

<sup>24</sup> Para quem não conhece, vale dizer que obra de McCloud (1995) é um metaquadrinho. Ao mesmo tempo em que ele conta sobre o conceito de quadrinhos e seus elementos de composição, conta uma história em quadrinho, na qual ele é o protagonista, identificado nas imagens como o rapaz de cabelos escuros, óculos e camisa xadrez.

os não estudiosos da área, ao considerar que quadrinho é “material de consumo infantil, com desenho ruim, barato e descartável” (MCCLLOUD, 1995, p. 8):

Figura 10 – O Conceito de quadrinho é amplo



Fonte: MCCLLOUD, 1995, p. 3

Toda a obra do autor (1995), como visto na imagem acima (Fig. 10), visa a desenvolver o conceito de quadrinho. Ao apontar para as estrelas, no segundo quadro da Fig. 10, o autor (1995, p. 3) nos indica que é possível (e necessário) encontrar uma definição de quadrinhos, e que seja bastante ampla – tão ampla e ilimitada como o universo.

Pensar o quadrinho como *imagens pictóricas justapostas em sequência que pressupõem movimento* (MCCLLOUD, 1995) é uma definição ampla, que vai além do objeto quadrinho (Revista, Gibi ou, em outros termos, suporte). Focaliza-se, portanto, o meio em si. Nesse sentido, a definição de McCloud (1995), apesar de preservar as categorias de análise de Eisner (1999), avança. Afinal ele (1995) propõe que sejam considerados *quadrinho* textos não convencionais, que, por sua definição, não estão no suporte Revista ou Gibi, tal como as pinturas rupestres ou os hieróglifos egípcios.

Ao que parece, Eisner (1999), em sua conceituação, une forma e conteúdo, com ênfase no conteúdo (heróis, aventuras); já McCloud (1995) dissocia a forma do conteúdo, trabalhando somente com a forma, a estrutura do quadrinho. Na obra *Reinventando os*

*quadrinhos* (2006), McCloud acrescenta à discussão já empreendida em 1995, as condições de produção das histórias em quadrinhos, tais como os direitos autorais, as inovações mercadológicas, o reconhecimento institucional e artístico, entre outros. Apesar disso, seu conceito não muda. Para conceituar o que é *quadrinho*, ele continua enfatizando a forma ou a estrutura de composição, em detrimento de seu conteúdo.

### 1.2.5.3 Paulo Ramos (2009)

Na obra *A leitura dos quadrinhos*, produzida a partir de sua tese de doutorado em Língua Portuguesa (USP, 2007) e publicada em 2009 por Paulo Ramos, surge a definição de quadrinhos não como texto, arte ou gênero, mas como um hipergênero. Ramos (2009, p. 20) defende em suas pesquisas que os quadrinhos podem ser considerados, “[...] um grande rótulo, um hiper-gênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades.” Isso significa dizer que tiras cômicas, cartuns e charges, por exemplo, por compartilharem a *linguagem dos quadrinhos*<sup>25</sup>, pertenceriam ao hipergênero Quadrinhos, pelo fato de se proporem a compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional (RAMOS, 2009). Por essa razão, a ilustração e a caricatura, segundo o próprio autor, não podem ser consideradas como gêneros dos quadrinhos.

Há um avanço considerável em termos de conceituação do que é *quadrinho*. A definição de Ramos (2009) preserva o entendimento do *quadrinho* como linguagem autônoma<sup>26</sup>. Logo, Quadrinho é quadrinho, não é literatura, como já se pensou no passado. O quadrinho assume o caráter de uma linguagem muito particular, e, por isso, pode – e isso não é obrigatório – compartilhar elementos de outras linguagens já bastante popularizadas, como o cinema, o teatro e a literatura (RAMOS, 2009).

Definir os quadrinhos como um hipergênero, como já dito, é considerar que Charge e Cartum ingressem como objetos de estudo nas pesquisas referentes ao tema, um avanço em relação ao conceito de Eisner (1999) e de McCloud (1995), que não os consideravam objetos de análise. Ainda assim, a noção de hipergênero de natureza maingueniana concorre com a noção de suporte (MARCUSCHI, 2008). Os conceitos tendem a se sobrepor ou a se

---

<sup>25</sup>Para mais detalhes ver Ramos (2009).

<sup>26</sup> “A leitura de que os quadrinhos constituem uma linguagem autônoma é compartilhada com outros autores, caso de Cirne (1970), Eisner (1989), Acevedo (1990) e Eco (1993)” (RAMOS, 2009, p. 18).



confundir. Nesse caso, em se tratando do ensino de língua portuguesa, que já vem adotando conceitos como gênero textual/discursivo e suporte, preferimos pensar como faz Bezerra (2006): adotar a noção de hipergênero na pesquisa com gêneros, sejam eles quais forem, inviabiliza o estudo do suporte ou das relações gênero-suporte ou suporte-gênero (ver SIMÕES; GOMES, 2011).

Dessa forma, o conceito de *quadrinho* assumido por Ramos (2009) parece mais adaptado à investigação da linguagem dos quadrinhos em gêneros textuais multimodais do que à vinculação dos quadrinhos com as práticas de ensino de língua portuguesa, que é a nossa maior preocupação no momento. Na próxima seção, apresentaremos, então, o *quadrinho* como uma semiótica particular, conceito este, ao nosso ver, mais abrangente e produtivo para a pesquisa com os gêneros multimodais, quadrinhos e o ensino de língua portuguesa.

#### 1.2.6 Os quadrinhos como uma semiótica particular

O conceito de *quadrinho* como *uma semiótica particular* foi apresentado pela primeira vez na dissertação de mestrado de Simões (2010) e em trabalhos pontuais sobre o assunto apresentados em congressos acadêmicos. Esse conceito tende a preservar o entendimento dos quadrinhos como uma linguagem autônoma. Mas, diferente de Ramos (2009), Simões (2010) considera os quadrinhos uma estrutura semiótica particular, que conjuga palavra e imagem (desenho) requerendo dos leitores/produtores de textos uma habilidade de interpretação conjunta entre o verbal e o visual. Isso quer dizer, portanto, que:

[...] quando identificamos uma charge como quadrinhos, estamos, na verdade, identificando sua semiótica e não seu gênero discursivo. O mesmo se dá quando confundimos gibi, *comics*, mangá e *grafic novel* com quadrinhos. Acreditamos que eles utilizam a semiótica dos quadrinhos, mas são gêneros discursivos específicos que muitas vezes ainda não foram configurados. (SIMÕES, 2010, p. 39-40).

A partir desse conceito, os gêneros do discurso que não visam a narrar, e que, portanto, não utilizam essencialmente a linguagem dos quadrinhos, podem ser considerados *quadrinhos* – ou melhor, são objetos dignos de serem estudados pela área de quadrinhos. Seria o caso da caricatura, vista como um gênero do discurso, segundo Simões (2010), e não como um recurso estilístico, segundo a perspectiva de Ramos (2007, 2009). Na condição de gênero, a caricatura (Fig. 11) visa a descrever e não a narrar, mas, por requerer dos

leitores/produtores de texto uma análise conjugada de palavra e imagem, pode ser considerada como *quadrinho*. O mesmo ocorre com a ilustração (Fig. 11) ou o retrato falado (Fig. 11), que, por se pautarem na análise conjunta de palavra (texto) e imagem (desenho), também podem ser considerados como *quadrinho*.

Figura 11 – Gêneros que utilizam a semiótica dos quadrinhos.



Fonte: caricatura (MENDEZ, 1986, p. 107)

Fonte: Ilustração do Wolverine (CKM, 2010, p. 98)

Fonte: Retrato falado (LAY, 2011, *on line*)

Na época em que foi apresentada, essa definição se mostrou bem adequada e pertinente à pesquisa que se empreendia. Entretanto, hoje, parece-nos que ela carece de maior precisão teórica. Afinal, o que é considerar um texto como quadrinho?

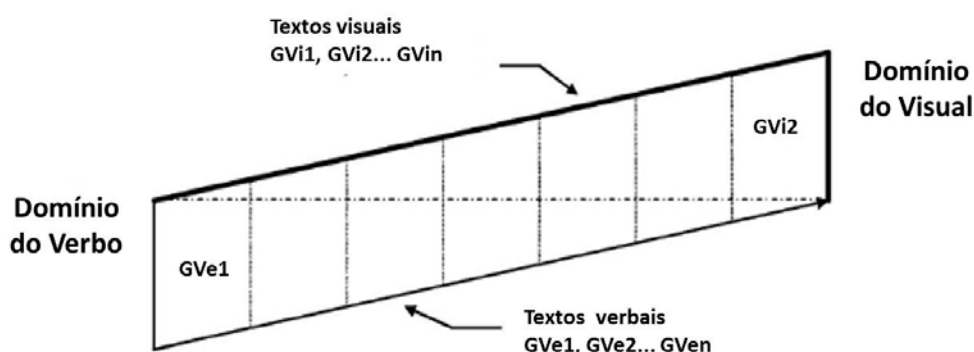
Pensar os quadrinhos como *um campo semiótico* é pensar que inúmeros gêneros textuais/discursivos podem apresentar uma significação semiótica particular que nos levem a identificá-los como *quadrinho*. Gênero textual quadrinho não existe, mas sim um gênero, muitas vezes ainda não descrito pelas ciências da linguagem, que utiliza uma semiótica particular – verbo-visual – que é reconhecido sob o nome de quadrinho, justamente por carecer de pesquisas que o nomeiem com precisão.

Nesse sentido, o que chamamos de *quadrinho é um campo semiótico, que se realiza em um contínuo de gêneros textuais/discursivos*. Logo, não se pode dizer que um texto é ou não *quadrinho* – afinal, essa visão é dicotômica e, portanto, não corresponde à visão que norteia epistemologicamente nossa definição. Há, portanto, textos que, se reconhecidos

socialmente como quadrinhos, se realizam com maior ou com menor recorrência de elementos verbo-visuais da *linguagem dos quadrinhos*.

A fim de elucidar melhor nosso conceito, voltemos à ideia de contínuo. O contínuo de gêneros textuais já foi apresentado por Marcuschi (2008; 2010), em especial para o tratamento das relações fala e escrita. Agora vamos observá-lo do ponto de vista da *semiótica verbo-visual*, chamada carinhosamente de semiótica dos quadrinhos<sup>27</sup> –, que se compõe de dois elementos: a palavra (domínio verbal) e a imagem/desenho (domínio visual).

Figura 12 – A *semiótica dos quadrinhos* e sua composição



Siglas: GVi, gênero visual; GVe, gênero verbal  
Fonte: O autor, 2018

Ao analisarmos a imagem acima (Fig. 12), observamos que os gêneros textuais reconhecidos como quadrinho possuem uma significação verbo-visual. Em razão dessa significação particular, leitores e autores necessitam de uma habilidade de interpretação ou produção de texto específica, que conjuga elementos de ordem do domínio verbal e visual simultaneamente.

A partir dessa postulação, podemos dizer que todo texto reconhecido hoje como *quadrinho* apresenta a semiótica verbo-visual (ou semiótica dos quadrinhos). Ou seja, uma caricatura, por exemplo, é um gênero do discurso do domínio das artes que apresenta a semiótica dos quadrinhos. Na figura acima (Fig. 12), ele surgiria mais próximo do domínio do visual e nem por isso deixaria de ser considerado como um objeto de estudo da área de quadrinhos – como o fazem os conceitos de Eisner (1999), McCloud (1995) e Ramos (2009).

<sup>27</sup> Mantivemos o nome *semiótica dos quadrinhos* para enfatizar que os gêneros textuais/discursivos que utilizam a semiótica verbo-visual são do domínio das artes gráficas em quadrinhos (ou quadros).

A tira cômica, charge, o cartum, entre outros, a exemplo da caricatura, também seriam gêneros do discurso do domínio das artes que se utilizariam da semiótica verbo-visual (ou semiótica dos quadrinhos) para se constituir, e, por isso, também figurariam como objetos de estudo e investigação da área de quadrinhos. Muitos gêneros do domínio das artes, ainda sem nome, e, por isso mesmo, chamados apenas de *quadrinhos*, também poderiam ser analisados como objetos válidos.

Nossa postulação teórica preserva o entendimento dos quadrinhos como uma linguagem autônoma, mas tenta expandir o conceito para que outros objetos, ainda não estudados pela área mas que podem ser incorporados na investigação científica. Do que discutimos, vale a pena destacar as colocações de Ramos (2009) ao afirmar que quadrinhos é um grande rótulo. De fato, concordamos com isso. Ainda assim, não concebemos teoricamente os quadrinhos como um hipergênero, mas como um nome dado a muitos gêneros textuais que ainda não foram configurados pelas ciências da linguagem e que utilizam o que chamamos de semiótica verbo-visual (ou dos quadrinhos). Nesse sentido, é necessário, cada vez mais, pesquisar sobre a natureza dos quadrinhos e dos gêneros que utilizam essa semiótica. Fazem-se pertinentes, portanto, pesquisas sobre a configuração dos gêneros multimodais do domínio das artes gráficas em quadrinhos (ou quadro). Esperamos que, no futuro, nossa construção possa ser, evidentemente, repensada e recolocada, para que os quadrinhos possam, cada vez mais, ser estudados da forma como merecem.

### 1.2.7 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção, apresentamos os quadrinhos, desde o seu conceito, a sua importância e sua relação com a escola. Vimos que passaram de uma leitura imprópria para adolescentes e jovens (VERGUEIRO, 2009a), menor, com desenhos ruins, baratos e descartáveis (MCCLOUD, 1995) a gêneros discursivos indicados pelos PCN para o trabalho com o texto em sala de aula. Isso se dá na medida em que os quadrinhos reúnem uma série de características favoráveis para o trabalho em sala de aula, como bem pontuou Vergueiro (2009a). Além disso, constituem hoje tema de pesquisa atual e cada vez mais presente como tema de trabalhos acadêmicos (RAMOS, 2012; VERGUEIRO, RAMOS, CHINEN, 2013). Destacamos ainda nessa seção diversos conceitos de quadrinhos, tal como os postulados por Eisner (1999), que vê os quadrinhos com uma arte sequencial; McCloud (1995), que os

considera imagens pictóricas justapostas que sugerem uma sequência; e Ramos (2009), que entende os quadrinhos como um hipergênero. Somando a esses conceitos, argumentamos sobre a necessidade de um novo conceito que abarcasse outros gêneros, além daqueles que visam a narrar. Chegamos, portanto, à postulação do conceito de semiótica verbo-visual (ou dos quadrinhos). Acreditamos que *quadrinho é um campo semiótico, que se realiza em um contínuo de gêneros textuais/discursivos*. Logo, não se pode dizer que um texto é ou não *quadrinho*. Há, portanto, textos que, se reconhecidos socialmente como quadrinhos, realizam-se com maior ou com menor recorrência de elementos verbo-visuais da *linguagem dos quadrinhos*.

### 1.3 Do surgimento da Linguística à Linguística Funcional e Britânica

Na presente seção, apresentamos as bases teóricas de nossa pesquisa acadêmica. Objetivamos, cronologicamente, situar a linguística diante de nossa teoria de trabalho. Tal percurso é relevante e, apesar de extenso e deveras informativo, visa facilitar o entendimento posterior das postulações de Ruqaiya Hasan. Aqui, portanto, apresentamos o nascimento da linguística, do formalismo ao funcionalismo, em especial o funcionalismo britânico, que mais a frente deu origem a Linguística Sistêmico-Funcional. A seção se divide em: (a) O nascimento da linguística; (b) A linguística histórico-comparativa; (c) Os estudos pré-saussurianos; (d) Saussure e o estruturalismo; (e) As teorias de Chomsky; e (f) O funcionalismo. Por fim, apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

#### 1.3.1 O nascimento da linguística

Desde o seu nascimento, no ano de 2.500 na Índia por Panini, a reflexão sobre a linguagem vem se desenvolvendo em ritmo crescente, em especial nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, com a vinculação dessa ciência a perspectivas funcionais de linguagem (MARCUSCHI, 2008). As bases de formação da linguística não são romanas ou medievais, uma vez que estas contribuíram muito mais com “reflexões filosóficas do que linguísticas *stricto sensu*” (MARCUSCHI, 2008, p. 26). Ainda assim, é atribuída à tradição greco-romana a construção das principais bases epistemológicas

da linguística (MARCUSCHI, 2008), ainda que, como ciência, tal construto só tenha sido consolidado no início do século XX, após a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure<sup>28</sup>, em 1916, e divulgado mais amplamente “no final da década de 1920” (FARACO, 2011, p. 27) em congressos e fóruns de caráter mundial.

É atribuída a Platão e Aristóteles a construção da ideia de *arbitrariedade do signo* (MARCUSCHI, 2008) – que foi desenvolvida posteriormente no século XX por Saussure –, o que ressalta a preocupação inicial dos estudos da linguagem muito mais com a semântica e a filosofia do que com a construção formal e morfológica da linguagem. Como se vê, a Linguística teve sua construção epistemológica inicial no paradigma funcional, e não no paradigma formal<sup>29</sup>. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 42), “[o] funcionalismo foi, em rigor, uma visão que precedeu o formalismo em linguística.”

Ainda que essa afirmação seja verdadeira, o desenvolvimento da Linguística se deu, de forma acentuada, pelas pesquisas do que denominados hoje de *Linguística Histórica*, como veremos a seguir.

### 1.3.2 A linguística histórico-comparatista

Na prática, a linguística nas universidades e na academia permaneceu pelo menos “até a Segunda Guerra Mundial” (FARACO, 2011, p. 27) como uma disciplina fundamentalmente histórica. Nesse período, surge a compreensão de que a língua: muda no tempo; relaciona-se com outras línguas tendo uma origem comum; e é possível “reconstruir, por comparações e inferências, vários aspectos desses estágios anteriores não documentados” (FARACO, 2011, p. 30).

---

<sup>28</sup> Os manuais de história da linguística consideram Ferdinand de Saussure (1857-1913) o pai da linguística moderna (FARACO, 2011). Deve-se a ele a ruptura com o modelo anterior: passa-se dos estudos diacrônicos para os estudos sincrônicos, onde a língua é vista como um “sistema de signos independentes” constituído por relações de oposição (FARACO, 2011, p. 28) e não como uma “realidade histórica” (FARACO, 2011, p. 29). Em outras palavras, podemos dizer que sincronia e diacronia são abordagens metodológicas para o tratamento dos dados da língua: *sincronia* “refere-se a dados recolhidos reunindo fontes em um único ponto do tempo (uma década, um quartel, um século, etc.) para análise de suas propriedades naquele instantâneo sociolinguístico” (BARBOSA, 2008, p. 182); *diacronia* refere-se “aos dados separados em dois pontos no tempo (duas décadas, dois quartéis, dois séculos, etc.) para análise das mudanças ocorridas em suas propriedades de uma época à outra” (BARBOSA, 2008, p. 182). Ao estabelecer os estudos sincrônicos, Saussure inspirou o surgimento de diversas teses sobre a língua e a linguagem, tais como as de Jakobson e Troubetzkoy (FARACO, 2011).

<sup>29</sup> Ver discussão ainda nessa seção.

Apesar de não ter sido o pai da linguística, é atribuído a William Jones (1749-1794), em 1786, o marco simbólico do início da linguística como Ciência. O juiz inglês, em seu ofício, percebeu que o sânscrito era muito semelhante ao grego e ao latim. Logo, ele levantou a hipótese de que “essas três línguas tinham uma origem comum” (FARACO, 2011, p. 29).

Dessa constatação, estudiosos alemães desenvolveram a *gramática comparativa*. Franz Bopp prova o efetivo parentesco entre as línguas, por meio de “comparação detalhada da morfologia verbal” (FARACO, 2011, p. 32) – de *corpus* não cronológico – das línguas grega, latina, persa e germânica com a língua sânscrita. Jacob Grimm – um dos irmãos Grimm, famosos por seus contos infantis – inscreve, nas pesquisas comparatistas, o paradigma histórico, ao postular “a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas como resultado de mutações regulares no tempo” (FARACO, 2011, p. 32). Formula-se, portanto, o paradigma histórico-comparatista, que descreverá, dentre outros aspectos, o parentesco entre as línguas oriundas do latim, tendo como precursor o linguista alemão Friedrich Diez.

Nesse período, conseguiu-se “estabelecer uma série de blocos de correspondências, principalmente de natureza fonético-fonológico e de morfologia gramatical, entre línguas e subfamílias de línguas” (FARACO, 2011, p. 30). Essas pesquisas em conjunto descreveram as *famílias das línguas* – se é possível lhes dar esse rótulo.

Esse foi o trabalho histórico-comparatista que antecedeu Saussure. Ao estudar esse legado, o futuro pai da linguística pôde construir – anos à frente, em sua tese de doutorado, intitulada *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, e defendida em 1878 – a ideia de *imanência da língua*, ou seja, a ideia de que os “fatos linguísticos são condicionados só e apenas por fatores linguísticos” (FARACO, 2011, p. 30).

As postulações de Saussure, como bem demonstradas por Faraco (2011), se desenvolveram a partir dos pressupostos teóricos de comparatistas e de historicistas. Nosso objetivo aqui não é tornar o estudo exaustivo, uma vez que ele já é conhecido de muitos estudiosos da linguagem – ver Mussalim e Bentes (2011). Nesse sentido, cabe-nos destacar apenas os pontos de contato entre os pré-saussurianos e Saussure, a fim de podermos entender melhor os pressupostos da linguística sistêmico-funcional que veremos logo em breve.

### 1.3.3 Os estudos pré-saussurianos

Antes de Saussure postular a *imanência da língua*, o linguista Schleicher – influenciado pelo pensamento naturalista (ou evolucionista darwiniano) – acreditava que a língua era “um organismo vivo, com existência própria independente de seus falantes” (FARACO, 2011, p. 33); logo, ela detinha uma história passível de ser descrita e investigada. Em 1878, os neogramáticos, tais como Hermann Osthoff e Karl Brugmann, em manifesto intitulado Manifesto Neogramático, criticaram a visão naturalista da língua. “Para eles, a língua tinha de ser vista ligada ao indivíduo falante” (FARACO, 2011, p. 34); a língua existe no indivíduo, logo as mudanças na língua se originam no próprio indivíduo (FARACO, 2011). O motivo de se estudar a língua, portanto, deixa de ter como objetivo chegar a uma língua-mãe e passa a ser a investigação dos fenômenos que levam as línguas a mudar. Uma crítica comum dos neogramáticos aos antecessores era a de que os historicistas viam as irregularidades da língua e a interpretavam como “exceções fortuitas e casuais” (FARACO, 2011, p. 35). Para os neogramáticos, aceitar as exceções como uma casualidade, no fundo, indicava que o estudo científico das línguas seria impossível. Nesse sentido, os estudiosos postulavam que, havendo exceções, havia um princípio regular que os sistematizava, mas este ainda não era conhecido. Ou, diziam ainda que as exceções ocorriam por conta de “empréstimos vocabulares de outras línguas ou pelo processo de analogia” (FARACO, 2011, p. 35).

O linguista alemão Hermann Paul sistematizou esses e outros postulados neogramáticos. Ele foi o linguista de referência na formação dos estudiosos da língua nas primeiras décadas do século XX<sup>30</sup>. Ainda assim, os sucessores dos neogramáticos criticaram duramente as postulações de Paul e dos demais neogramáticos. No período, destacaram-se as críticas do austríaco Hugo Schuchardt: a explicação da mudança das línguas e de suas irregularidades é mais complexa do que supunha os neogramáticos. Ele ainda chama atenção “para a imensa gama de variedades de fala existente numa comunidade qualquer, variedades

---

<sup>30</sup> No Brasil Hermann Paul (de 1921) foi traduzido em 1970 na obra *Princípios Fundamentais da História da Língua*. Nessa obra, Paul negava a existência de uma linguística que não fosse histórica. Para ele, a mudança linguística – originada nos processos de aquisição da língua – seria explicada por fatores psíquicos e físicos.



essas condicionadas por fatores como o gênero, a idade, o nível de escolaridade do falante” (FARACO, 2011, p. 39), entre outros<sup>31</sup>.

Dos estudos pré-saussurianos, é possível perceber a importância de William D. Whitney e Wilhelm Humboldt, autores lidos por Saussure na elaboração do *Curso de Linguística Geral*. Saussure critica a visão de Whitney, o qual considera “que entre a linguagem e o aparelho vocal não há nenhuma relação necessária” (FARACO, 2011, p. 40), enquanto, para Saussure, linguagem e aparelho fonador estavam relacionados. Ainda assim, Saussure leva em conta muitos aspectos do aluno de Bopp em sua pesquisa, considerando-o o responsável por uma *mudança de eixo nos estudos da linguística*. Whitney considerava, por exemplo, que a língua não era uma faculdade natural, mas uma instituição pura (daí a arbitrariedade e a convencionalidade dos signos). Saussure desenvolveu a fundo essa reflexão. O futuro pai da Linguística acreditava que a língua era uma instituição social, “mas diferente das demais instituições sociais” (FARACO, 2011, p. 41). Será, portanto, a partir das premissas de Whitney que Saussure irá considerar a língua “uma instituição ‘sem análogo’” (FARACO, 2011, p. 42) e possível de ser estudada por meio de “uma análise não histórica” (FARACO, 2011, p. 42).

Sem maiores aprofundamentos sobre os estudos pré-saussurianos, fica claro, por nossas discussões empreendidas até o momento, que Saussure teve como antecessores os paradigmas teórico-metodológicos de comparatistas e historicistas. Foi a partir dessas pesquisas que o autor construiu suas reflexões sobre a linguagem, as quais mudaram o paradigma de estudos da época – o paradigma diacrônico –, como veremos a seguir.

#### 1.3.4 Saussure e o estruturalismo

A partir de Saussure, e até os anos 1950, a língua foi considerada como um fenômeno social, um código e um sistema de signos (MARCUSCHI, 2008). A *linguística científica*, como foi denominada pelo suíço, estudava a língua por um recorte sincrônico e “com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema).” (MARCUSCHI, 2008, p. 27-28). Dessa forma, o paradigma saussuriano desprezava sensivelmente o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua; ele estabelecia como limite de

---

<sup>31</sup> A discussão empreendida por Schuchardt irá possibilitar, no futuro, o aparecimento da sociolinguística (FARACO, 2011).

análise o “item lexical ou sintagma” (MARCUSCHI, 2008, p. 32). A *linguística científica*, de orientação claramente behaviorista, preocupava-se com a análise empírica de fatos da língua que pudessem ser medidos e desprezava fenômenos que não eram possíveis de verificar (TRASK, 2011, p. 46) – daí a opção de Saussure pelo estudo da *langue*<sup>32</sup> em detrimento do estudo da *parole*.

Além das distinções entre *langue* (língua) e *parole* (fala), outras importantes dicotomias e noções teóricas foram elaboradas por Saussure: a distinção entre *forma e substância*, e as distinções entre *significante, significado e signo* (ILARI, 2011, p. 57). Como já indicado, não é nosso objetivo aqui discutir a fundo as postulações saussurianas, a menos que elas tenham alguma relação com o que será desenvolvido na Linguística Sistêmico-Funcional. Dessa forma, prosseguiremos mais um pouco em nossas considerações.

Para Saussure, o objeto de estudo do linguista era a *langue* (língua), ou seja, o sistema de regras que estrutura o jogo da linguagem. Já a fala, que seria o uso do sistema da língua, não seria estudada pelos estruturalistas, pois sua dimensão social os impediria: a *parole*, portanto, “não poderia ser objeto de um estudo realmente científico” (ILARI, 2011, p. 59). Para o pai do estruturalismo francês, quando se descreve a língua não se descreve sua estrutura física, mas “a descrição de sua funcionalidade e pertinência” (ILARI, 2011, p. 59). Nesse sentido, só entendemos uma estrutura da língua em oposição a outras estruturas da mesma língua. A língua, portanto, é imanente e pode se explicar em relação a si mesma, ou seja, sem o auxílio de realidades extralinguísticas (ILARI, 2011).

A fim de estruturar a sua tese, Saussure constrói o conceito de *signo linguístico ou signo verbal*, que se compõe de significante e de significado, que se relacionam de maneira “indissociável” (ILARI, 2011, p. 62): o significante “dá legitimidade linguística ao significado” (ILARI, 2011, p. 62), e, ao mesmo tempo, o significado “dá legitimidade linguística ao significante” (ILARI, 2011, p. 62). Para o pesquisador suíço, o significante (imagem acústica) e o significado (conceito, sentido denotativo ou real) “têm valor psíquico” (VALENTE, 1997, p. 37). Saussure, portanto, via a “língua como um sistema, um conjunto de signos, um código” (VALENTE, 1997, p. 56), que só poderia ser estudada mediante “a constituição de um *corpus* de sentenças ou de textos daquela língua” (ILARI, 2011, p. 78). Todo ato de comunicação, ainda dizia o autor, dependia da articulação dos signos em dois

---

<sup>32</sup> “A *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo.” (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32).

eixos: o eixo do sintagma e o eixo do paradigma. Essa relação será retomada mais tarde por Halliday, na constituição de sua gramática de base paradigmática. Toda essa corrente de estudos da língua elaborada por Saussure na França – e, por Bloomfield, na América do Norte – foi denominada de *Estruturalismo Formal* e perdurou na ciência Linguística “além de meados do século XX”<sup>33</sup> (MARCUSCHI, 2008, p. 30).

No final de 1960, o estruturalismo recebeu várias críticas diretas e demonstrou sinais de esgotamento. Segundo Ilari (2001), Émile Benveniste afirmava que o estruturalismo não considerava, em suas pesquisas, aspectos dos fenômenos linguísticos que são essenciais para sua compreensão. Segundo o autor, a linguística descritiva “teria negligenciado o papel essencial que o sujeito desempenha na língua” (ILARI, 2011, p. 80). Uma outra crítica ao estruturalismo partiu de Eugenio Coseriu, um dos alunos de Saussure; para ele, delimitar sincronicamente a língua é, até certo ponto, uma ficção: “pois, a todo momento, em qualquer língua, convivem mecanismos gramaticais e recursos lexicais que são fruto de diferentes momentos da história” (ILARI, 2011, p. 80-81). Nesse sentido, Coseriu considera que a linguística estaria lidando, a todo momento, com uma “*pancronicia*” (ILARI, 2011, p. 81), e não com uma sincronia ou diacronia *stricta* (ILARI, 2011).

Em 1969, Pêcheux – em uma orientação de pesquisa que hoje conhecemos como Análise do Discurso (AD) – também criticou as postulações saussurianas ao dizer que a língua pensada como sistema “deixa de ser compreendida como tendo a função de expressar sentido” (ILARI, 2011, p. 81). Logo, segundo o autor, ao não estudar a *parole*, Saussure teria destruído simultaneamente a possibilidade de existir uma linguística textual – pois para ele o texto não funciona; o que funciona é a língua e seu sistema de combinações –, bem como a possibilidade de uma análise científica do sentido dos textos (ILARI, 2011).

Em suma, as críticas em relação ao estruturalismo basearam-se nos seguintes aspectos: o estruturalismo se pautava em “uma análise que se esgota no exame de características internas da própria linguagem” (ILARI, 2011, p. 83), de seu sistema; e, em suas análises, não levava em conta fatores ideológicos, políticos e históricos. Em outras palavras, era uma ciência anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista (ILARI, 2011).

---

<sup>33</sup> No Brasil, o estruturalismo foi a escola linguística dominante de 1960 à 1970 (ILARI, 2011, p. 53). Nessa época, deixou-se de analisar a linguística como uma disciplina auxiliar para o estudo do texto literário, seja ele prosa ou poesia, e passou-se a analisar a linguística como uma disciplina autônoma (ILARI, 2011, p. 53), com contornos próprios. Destaca-se no Brasil a figura do pesquisador Joaquim Mattoso Câmara Jr. Ele “praticou a fonologia na linha do estruturalismo de Praga” (ILARI, 2011, p. 54) e foi o autor do primeiro manual de linguística publicado na América do Sul, o livro *Princípios de linguística geral*.

Como se vê, na história da linguística, a ciência da língua se dividia em duas fases: a de Saussure, nos anos 1950, denominada linguística descritiva (ou estrutural); e a de Chomsky, até nossos dias, denominada linguística gerativa (ou transformacional) (VALENTE, 1997), que veremos a seguir.

### 1.3.5 As teorias de Chomsky

A segunda fase de desenvolvimento da linguística deu-se na América do Norte por Noam Chomsky, aluno do estruturalista Harris, que empreendeu pesquisas científicas que se opõem radicalmente às construções de Saussure. É atribuída a ele a elaboração das bases da Teoria Gerativa, de cunho cognitivista, que superou o paradigma behaviorista, apresentado anteriormente. Para o pesquisador, a linguagem não é uma instituição social, mas “uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie.” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Os estudos chomskianos davam atenção às estruturas (ínatas) de desenvolvimento da linguagem, com foco no estudo da competência de linguagem dos falantes, e não no desempenho<sup>34</sup>; em sua unidade de análise, “chega à frase” (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Por se pautar em metodologias hipotético-dedutivas, não há mais a necessidade de compilar os dados da língua por meio de *corpora* (ILARI, 2011, p. 85).

Podemos observar que tanto Saussure quanto Chomsky não se detiveram no estudo do sujeito ou dos elementos sociais e históricos da língua (*parole*/desempenho). Tal atitude os inscreve numa perspectiva epistemológica formal (ou formalista), que tende a observar a língua/linguagem desprezando (sensivelmente) o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e seu o funcionamento discursivo. Essa perspectiva foi superada pelos estudos funcionalistas, conforme exposto abaixo.

---

<sup>34</sup> De modo análogo à Saussure, “procedeu Chomsky ao distinguir competência e desempenho, em que o primeiro era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o segundo o plano individual, particularístico e exteriorizado, não sendo este de interesse para os estudos científicos da língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

### 1.3.6 O funcionalismo

Depois de Chomsky, a ciência Linguística viveu uma *virada linguística ou pragmática*, quando o foco dos estudos mudou novamente: passou-se a analisar muito mais os usos e funcionamentos da língua em situações concretas, do que suas construções formais (MARCUSCHI, 2008). A partir dessa virada, surgem as teorias de base funcionalista. De certa forma, o funcionalismo moderno é um retorno à concepção de linguistas pré-saussurianos (PEZATTI, 2011). Ou seja, tanto antes de Saussure como no funcionalismo atual, procura-se explicar as estruturas da língua “em termos de imperativos psicológicos, cognitivos e funcionais” (PEZATTI, 2011, p. 166).

Há muitas escolas e tendências funcionalistas diferentes, não cabendo aqui maiores incursões no assunto. Ainda assim, podemos citar alguns estudiosos. Um dos expoentes do funcionalismo da Escola de Praga foi Roman Jakobson, que expandiu as funções de linguagem (antes restritas à referencial) a outras funções, tais como a emotiva, conativa e fática (PEZATTI, 2011). De tradição filosófica, temos Austin e Searle, que, no futuro, nos conduzirão às teorias dos atos de fala. E, de tradição britânica, temos Firth e Halliday, que discutiremos em breve ao descrevermos o surgimento da teoria sistêmico-funcional.

Apesar da diversidade de escolas de base funcionalista, todas elas apresentam uma base epistemológica comum: as teorias funcionalistas não admitem uma separação “entre sistema e uso” (PEZATTI, 2011, p. 168), ou entre *langue/parole* (para Saussure), ou entre competência/desempenho (para Chomsky). Aqui a linguagem é vista como “uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas” (PEZATTI, 2011, p. 168). Nesse sentido, toda explicação de uso da língua deve ser investigada na relação entre linguagem e uso (ou contexto). A língua – e sua expressão linguística realizada – é um instrumento de interação social com propósitos comunicativos definidos pelo usuário. “A expressão linguística é uma mediação entre a intenção do falante e a interpretação do ouvinte” (PEZATTI, 2011, p. 173).

Para os funcionalistas, “há uma relação não arbitrária entre a estrutura da língua e suas regularidades” (PEZATTI, 2011, p. 197). Em outras palavras, as estruturas linguísticas estão a serviço de alguma função comunicativa: nos termos de Halliday, a serviço das funções (ou, nos termos sistêmico-funcionais, das metafunções) ideacional, interpessoal ou textual; já nos termos de Jakobson, a serviço das funções emotiva, conativa, fática, entre outras. Sendo

assim, pelo viés funcional, cada estrutura da língua exerce uma função ou significação na sentença linguística que será utilizada na comunicação.

Os funcionalistas – diferentemente dos pesquisadores caracterizados como formalistas, que tendem a estudar a sintaxe como um “componente autônomo” (PEZATTI, 2011, p. 213) – entendem que o componente mais abrangente de estudo da língua é a pragmática, e, em seu interior, é que devem ser estudados a semântica e a sintaxe (PEZATTI, 2011). As duas abordagens de estudo, se funcional, cujo foco de estudo é o processamento linguístico, ou formal, cujo foco de estudo é o conhecimento da língua, não estudam objetos diferentes; na verdade, “estudam diferentes fenômenos de um mesmo objeto” (PEZATTI, 2011, p. 175).

Em meio à diversidade de abordagens e aspectos teórico-metodológicos do funcionalismo, reservamos a nós o direito de discorrer aqui, com maior ênfase, sobre uma corrente funcionalista em especial, haja vista nossos objetivos de pesquisa, o funcionalismo britânico, cuja base inicial de estudos é antropológica, resultado das pesquisas dos antropólogos Bronislaw Malinowski e Radcliffe Brown (MACEDO, 1998).

### 1.3.7 Síntese do capítulo e considerações parciais

Na presente seção apresentamos a origem da linguística até o nascimento do funcionalismo. Vimos que a linguística foi instituída como ciência no início do século XX, com a publicação do Curso de Linguística Geral de Saussure (FARACO, 2011). Tal curso, ao propor uma ciência de base sincrônica, rompe com os paradigmas da Linguística histórica-comparatista, de base diacrônica. O legado Saussuriano se dá, por lógica construção, por meio da leitura de seus antecessores, tal como os neogramáticos, tal como Whitney. Será inclusive por meio das premissas de Whitney que Saussure irá considerar a língua “uma instituição ‘sem análogo’” (FARACO, 2011, p. 42) e possível de ser estudada por meio de “uma análise não histórica” (FARACO, 2011, p. 42). A partir de Saussure, e até os anos de 1950, a língua foi considerada como um fenômeno social, um código e um sistema de signos (MARCUSCHI, 2008). O objeto de estudo da linguística passa a ser a langue, objeto imanente e que pode se explicar em relação a si mesmo, sem o auxílio de uma realidade extralinguística (ILARI, 2011). Com o passar do tempo, por desconsiderar aspectos extralinguísticos, essa concepção é criticada. Logo, esse fato, como vimos, contribui para a formação de uma nova vertente de estudos, uma que considerasse em suas análises fatores ideológicos, políticos e

históricos (ILARI, 2011). Com isso a ciência linguística passa por uma nova mudança de perspectiva, uma virada linguística ou pragmática – surgem as bases das teorias funcionalistas, que em geral não admitem uma separação “entre sistema e uso” (PEZATTI, 2011, p. 168). Dentro todas as perspectivas funcionalistas, cabemos destacar o Funcionalismo Britânico, que vai dar origem à Linguística Sistêmico-Funcional.

#### 1.4 Do Funcionalismo Britânico à Linguística Sistêmico-Funcional

Na presente seção, continuamos a nossa apresentação sobre as bases teóricas de nossa pesquisa. Objetivamos nessa seção apresentar alguns pesquisadores do funcionalismo britânico, a saber: Malinowski, Firth e Halliday. Essa descrição se faz pertinente a fim de compreender com mais facilidade as postulações de Halliday e posteriormente as de Hasan. A seção se divide: (a) Malinowski; (b) Firth; (c) M. A. K. Halliday; (d) sua história e início de sua trajetória profissional; (e) a linguagem como uma construção sociosemiótica. Por fim, apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

##### 1.4.1 Malinowski

De acordo com Macedo (1998), na antropologia, tanto Malinowski quanto Brown foram influenciados por Durkheim a romperem o paradigma evolucionista (darwiniano) vigente da época. Com isso, deixou-se de acreditar que “o homem primitivo se aperfeiçoa, biológica e socialmente, até o estágio civilizado.” (MACEDO, 1998, p. 72). Para Malinowski e Brown, a cultura desempenha um papel fundamental no aperfeiçoamento humano; logo os estudiosos passaram a explicar o desenvolvimento humano em função da cultura – e não mais em função *stricta* do desenvolvimento biológico –; em outras palavras, eles “passaram a estudar os fatos culturais de cada grupo em relação às próprias instituições desse grupo” (MACEDO, 1998, p. 72).

Malinowski, por exemplo, adota em suas pesquisas uma postura teleológica, termo que será retomado e adotado, muitos anos à frente, para designar uma vertente de estudos de gêneros discursivos na perspectiva da linguística sistêmico-funcional, a perspectiva de Jim

Martin; nas palavras de Vian Jr. e Lima Lopes (2005), *a perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais*.

Adotar uma perspectiva teleológica significa “adotar uma abordagem que analisa e explica uma coisa em função da outra.” (MACEDO, 1998, p. 72). Malinowski, ao seguir essa abordagem e aplicá-la aos trobrianeses – povo do Pacífico Sul, residentes nas ilhas Trobriand, um arquipélago da costa oriental da Nova Guiné –, procurou explicar cada fato social dos trobrianeses “por sua função de satisfazer as necessidades humanas.” (MACEDO, 1998, p. 72).

Logo, o antropólogo pôde concluir, dentre outros aspectos, que a existência de rituais religiosos na tribo do Pacífico Sul se explicava pela necessidade humana de satisfazer o desejo por transcendência; já a existência da constituição da família se explicava pela necessidade humana de satisfazer a reprodução (MACEDO, 1998). Com essas constatações, Malinowski postula que “cada costume, cada objeto material, cada ideia e crença preenche alguma função vital” (MACEDO, 1998, p. 72), ou funcional em uma sociedade. Nesse sentido, ele destaca a importância de estudos sobre a língua e sua estrutura, a fim de se entender a cultura. Afinal, para o antropólogo social, a língua reflete ou espelha as atitudes do homem em relação ao mundo que o rodeia (MACEDO, 1998). Nesse sentido, Malinowski reconhece “que a língua é uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo.” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 7). Reconhece ainda que qualquer uso da língua está “envolvido por um determinado contexto” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26).

Malinowski ainda elabora os conceitos de contexto de situação e contexto de cultura. O primeiro é definido por ele como “o entorno de vida que rodeia um texto, e inclui o contexto verbal e a situação em que esse texto se enuncia” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 26); já o segundo é definido como “o fundo cultural mais amplo que permite interpretar e dar sentido tanto ao que se está fazendo como ao que se está dizendo” (GHIO; FERNÁNDES, 2005, p. 25-26). Décadas depois, tanto o *contexto de situação* como o *contexto de cultura* serão revistos por estudiosos da linguagem e linguística. Ao postular os conceitos de contexto, Malinowski demonstra que o signo não é arbitrário – como diz Saussure –; ele depende do contexto (HASAN, 2005b). Dessa forma, podemos dizer que são os conceitos de contexto de situação e de cultura de Malinowski os responsáveis pela quebra de paradigmas de Saussure, especialmente em relação à arbitrariedade do signo. Depois de Malinowski, o estudioso de maior destaque no funcionalismo britânico é Firth, que discutiremos a seguir.



#### 1.4.2 Firth

Nas décadas de 1930 e 1940, o linguista britânico John Rupert Firth, aluno de Malinowski, em função das postulações de seu professor, lança as bases de uma abordagem social da língua (TRASK, 2011). Firth compreende que o significado é contextualmente motivado (GOUVEIA, 2009), logo é “o uso da linguagem que lhe confere significado.” (MACEDO, 1998, p. 78).

Ao incorporar o conceito de contexto de situação em suas pesquisas, Firth pôde compreender também como a língua funciona na vida social. Para ele, “o uso da língua reflete uma situação social” (HASAN, 2005b, p. 59), logo o contexto de situação pode ser previsto e os falantes estão habilitados a realizar previsões sobre ele (HASAN, 2005b) e “a linguagem é uma ferramenta crítica que mantém e muda não só as pessoas e suas personalidades, mas também as situações sociais e seus valores” (HASAN, 2005b, p. 60).

O orientando de Malinowski converteu as proposições de *valor e significado* de Saussure para “sentido e referência” (HASAN, 2005b, p. 63) e descobriu que a linguagem tem vários modos de produzir significado. Esses modos são fornecidos por construtos esquemáticos reconhecíveis em vários níveis de estrutura de descrição da língua (HASAN, 2005b).

Firth postula que a língua possui níveis essenciais de descrição: “(i) o ambiente no qual a língua funciona – seu contexto social –; (ii) os padrões formais da língua – sua sintaxe e vocabulário –; e (iii) os padrões sonoros da língua – sua fonologia e fonética” (HASAN, 2005b, p. 63). O estudioso não incorporou ao seu modelo de análise o componente semântico, pois acreditava que somente os seus três componentes de análise dariam conta da produção de significado linguístico (HASAN, 2005b). Segundo Hasan (2005b), Halliday irá discordar dessa construção, e agregará ao modelo existente a semântica, componente que será importante na construção da Linguística Sistêmico-Funcional.

De posse do trabalho de Hymes sobre etnografia da comunicação (HALLIDAY; HASAN, 1989), Firth (re)elabora o conceito de *contexto de situação* cunhado por Malinowski, uma vez que passa a considerar *contexto de situação* como “uma série de categorias abstratas [tais como: os participantes, a ação verbal (e não verbal), os objetos relevantes e os efeitos da ação verbal] por meio dos quais se espera dar conta de todos os fatores relevantes comprometidos no uso e na compreensão de uma emissão” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 26).

Em sua abordagem teórica, a exemplo de Saussure, o autor escolhe entre sistema e estrutura para análise da língua, e não atende aos dois, como será desenvolvido em Halliday, na descrição do significado potencial da linguagem (HASAN, 2005b). Para Halliday, “langue (o sistema linguístico) difere de parole (a instância linguística), somente na posição ocupada pelo observador” (HASAN, 2005b, p. 71).

Apesar de suas ideias inovadoras, Firth foi uma “figura esquecida na linguística do século XX.” (GOUVEIA, 2009, p. 24). Suas pesquisas só vieram a ser reconhecidas em 1966, quando o seu aluno mais notável, Michael Alexander Kirkwood Halliday, desenvolve-as. A fim de compreender a trajetória de M. A. K. Halliday no desenvolvimento de sua teoria, fundamental para entendermos a nossa teoria de trabalho, a Estrutura Potencial, cabe-nos descrever, ainda que brevemente, sua história, conquistas, inquietações de pesquisa e o início de sua trajetória profissional.

#### 1.4.3 M. A. K. Halliday

Por sua importância para os estudos linguísticos, em especial os estudos sistêmico-funcionais, descreveremos abaixo a trajetória profissional e de pesquisas de Halliday, bem como suas principais postulações.

Halliday – hoje<sup>35</sup> com 90 anos – nasceu em 13 de abril de 1925 na Inglaterra (WEBSTER, 2005). Desde criança, ele foi um curioso pela linguagem, talvez por influência de seu pai, dialectologista, poeta e professor de inglês; ou de sua mãe, que estudou francês (WEBSTER, 2005). Aos 17 anos, Halliday foi selecionado para estudar chinês em um programa governamental idealizado por Firth. Passados 18 meses, foi ensinar chinês na Índia durante um (01) ano, e, logo depois, ensinou essa mesma língua aos oficiais do exército inglês, na própria Inglaterra (WEBSTER, 2005; KRESS, HASAN, MARTIN, [1986] 2015). “Quando Halliday saiu do exército em 1947, ele decidiu que queria estudar chinês” (WEBSTER, 2005, p. 5). Foi à China, na Universidade de Pequim, e, de lá, graduou-se – de maneira externa – pela Universidade de Londres em língua e literatura chinesa.

---

<sup>35</sup> Halliday completou noventa anos em 2015. Vale acrescentar ainda que, em 24 de Junho de 2015, Halliday se tornou viúvo, com a morte de sua esposa, a também pesquisadora sistêmico-funcional Ruqaiya Hasan, vitimada pelo câncer no pulmão aos 84 anos (CAHILL, 2015). Eles tiveram um único filho, Neil, formado em advocacia em Sidney, casado com Shaye, e que decidiu ser maquinista de trem (CAHILL, 2015).

Por seus excelentes resultados na graduação, Eva Edwards indicou-o – ainda sem o seu conhecimento – a uma bolsa de estudos de pós-graduação. Sendo contemplado com esta bolsa, Halliday retornou à Universidade de Pequim, dessa vez com o interesse em estudar, mais particularmente, a língua e não mais a literatura (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015).

Nessa universidade, M. A. K. Halliday foi orientado por dois importantes professores: Lou Changpei, da própria Universidade de Pequim, e Wang Li, da Universidade de Canton (WEBSTER, 2005). A base de pesquisa de Lou era a linguística histórico-comparatista. Ele buscava descrever a origem da língua chinesa, o mandarim (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015). Nos estudos de sua pós-graduação, Halliday queria estudar os dialetos chineses. Dessa forma, Lou, especialista em estudos diacrônicos, orientou seu aluno a estudar a língua sob o ponto de vista da sincronia (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015) e indicou à Halliday o professor Wang Li, da Universidade de Canton, ao Sul da China. Wang Li era um gramático e estudioso da variação dialetal chinesa e estava habituado a estudar a língua sob o ponto de vista da sincronia. Em razão da orientação de Li, Halliday estudou fonética, fonologia e sociolinguística (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015), bem como teve acesso às primeiras pesquisas de Firth sobre a construção de uma abordagem social da língua (WEBSTER, 2005). Hoje fica claro para nós que as bases da gramática de Halliday partiram da “gramática essencialmente derivada de Jespersen” (WEBSTER, 2005, p. 7), da qual Li era especialista.

Terminados os estudos na China, Halliday decide aprofundar suas pesquisas sobre a língua e, por isso, buscou a orientação de Firth. Mas, em razão de vários motivos, dentre eles o político, o pesquisador inglês acabou ingressando na Universidade de Cambridge e passou a ser orientado pelo Professor Haloun, especialista em chinês clássico (WEBSTER, 2005). Como Halliday desejava estudar o chinês moderno (não literário), optou por estudar em seu PhD uma biografia tradicional mongol de Genghis Khan, chamada *História Secreta* (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015). Nessa tarefa de estudar textos sincrônicos, decide solicitar a Firth sua orientação, ainda que, no início, essa orientação houvesse sido realizada de maneira informal. Firth, interessado nas pesquisas de Halliday, decide ajudá-lo e, após a morte repentina do Professor Haloun, orienta-o indefinidamente – ainda que Halliday permanecesse vinculado formalmente à Universidade de Cambridge e não à Universidade de Londres, onde estava Firth.

Os estudos de Firth estavam claramente orientados para a fonologia, a semântica e o contexto (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015). Firth “investigou muito no campo da fonética e da fonologia, e também realizou muitos trabalhos sobre o contexto de situação, porém trabalhou pouco com a gramática” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 4), muito embora considerasse sua abordagem teórico-metodológica “tão válida na gramática como era na fonologia” (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015, *online*). Como orientador, Firth orientou Halliday sobre o que ler, pois “queria que seu aluno estivesse amplamente fundamentado nos diversos ramos e escolas linguísticas.” (WEBSTER, 2005, p. 10).

Em seu PhD, o problema enfrentado por Halliday foi em como construir uma teoria do sistema/estrutura capaz de descrever a língua utilizada no livro *História Secreta* (WEBSTER, 2005). Até então, Firth não havia descrito, por meio de seu aporte teórico, nenhuma gramática, ainda que, na mesma época de Halliday, Allen também buscasse estudar a gramática por meio de postulações Firthianas (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015).

Halliday defendeu o seu PhD em 31 de dezembro de 1954 na Universidade de Cambridge. “O próprio Firth o reconheceu [o PhD] como produzido sob sua orientação e mais tarde apoiou sua publicação.” (WEBSTER, 2005, p. 10). Após a sua defesa, o pesquisador ingressou como professor na Universidade de Cambridge e lá desenvolveu muitos de seus estudos sobre o funcionamento da língua na sociedade, como veremos a seguir.

#### 1.4.3.1. A linguagem como uma construção sociossemiótica

Em 1960, Halliday passou muito tempo estudando a obra de Chomsky e descobriu que ele<sup>36</sup> “não respondia realmente suas perguntas” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 6). Nesse mesmo ano, Halliday lançou as bases de uma abordagem semiótica social nos estudos da linguagem, em seu artigo *Categories of the theory of grammar*. O princípio fundamental de

---

<sup>36</sup> Em suas pesquisas, Chomsky propunha, dentre outras coisas, que “o *corpus* ‘é quase inútil para qualquer tipo de análise linguística, salvo a de tipo mais superficial” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 11). Como Halliday dependia do *corpus* e de construções teóricas vinculadas ao texto – que era negado em Chomsky – sua pesquisa, assim como a pesquisa de outros funcionalistas, permaneceu, por muitas décadas, à margem da linguística canônica (THOMPSON; COLLINS, 1998). Hoje é claro perceber que Chomsky se opõe a Halliday: “Halliday vê a linguagem como *probabilidade*, enquanto Chomsky a enxerga como *possibilidade*. A linguística chomskyana gerativa enfatiza a determinação de quais agrupamentos sintáticos são possíveis (permissíveis) dado o conhecimento que um falante nativo possui de sua língua. Já a linguística hallidayana descreve a probabilidade dos sistemas linguísticos, dados os contextos em que os falantes os empregam.” (SARDINHA, 2004, p. 30).

sua teoria era o fato de que “a língua não só reflete simplesmente as estruturas sociais, senão que as constrói” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 9). Em outras palavras, a língua é uma “metáfora para realidade”, cuja relação (sistema/estrutura) se dá em termos de realização (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015, *online*).

Em sua teorização, Halliday, inspirado nas pesquisas de Firth, retoma e reelabora os conceitos de *contexto de situação* e de *contexto de cultura* propostos por Malinowski. Para o cientista inglês, *contexto de cultura* é “todo sistema semântico da linguagem” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 26); e *contexto de situação* “é uma representação abstrata do ambiente em termos de certas categorias gerais que tem importância para o texto.” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 26). Para Halliday – e esse é o seu avanço em relação a Firth –, o contexto pode ser reconstruído com base no texto (HASAN, 2005b). Nesse sentido, o contexto de situação “não é somente extralinguístico é também social” (HASAN, 2005b, p. 61).

Elegeu “o uso como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição.” (GOUVEIA, 2009, p. 15). Ele, assim como Firth, assume o postulado saussuriano, de que a língua possui duas dimensões ou eixos, o sintagmático e o paradigmático. Halliday se preocupa em desenvolver uma gramática de base paradigmática, ou sistêmica (GOUVEIA, 2009), o que difere das teorias descritivistas tradicionais da língua<sup>37</sup>, que são de base sintagmática.

Sua gramática foi chamada inicialmente de “Gramática de Escala e Categorias”<sup>38</sup> (TRASK, 2011, p. 184; FUZER & CABRAL, 2014, p. 17), e, posteriormente, foi identificada

---

<sup>37</sup> A gramática sistêmico-funcional cunhada por Halliday não é uma gramática prescritiva: “não oferece regras para corrigir ‘erros gramaticais’, nem assinala o que se pode ou não se pode dizer ou escrever em uma dada língua” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 5). Na verdade a gramática sistêmico-funcional “oferece ferramentas para compreender porque um texto é como é” (GHIO; FERNANDÉZ, 2005, p. 5). Em suas descrições, ela utiliza termos da gramática tradicional, juntamente com uma série de expressões criadas para expressar a semântica da língua, tais como ator, meta, entre outros (GHIO; FERNADÉZ, 2005).

<sup>38</sup> “Seu modelo de linguagem tem conexões para o trabalho de Saussure e Hjelmslev ao lado Firth” (KRESS, HASAN, MARTIN, [1986], 2015, *online*). O termo em inglês é *Scale and category grammar*. Percebe-se ainda uma grande influência do trabalho de Bernstein na obra de Halliday. Bernstein foi conhecido como o teórico da teoria do “fracasso educativo” (HALLIDAY, 2001, p. 135). Ele investigou a razão pela qual crianças de iguais condições fracassam na escola. “A linguagem é fundamental na teoria de Bernstein” (HALLIDAY, 2001, p. 142). Para Halliday o fracasso educativo tem uma resposta linguística e não só social como diziam. Para ele, devemos deter nossa atenção na linguagem, especialmente “no significado e na função social” (HALLIDAY, 2001, p. 142).

como Gramática Sistemico-Funcional (GSF)<sup>39</sup>. É chamada Sistemica, pois parte da noção de sistema<sup>40</sup> (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005). Esse termo foi retomado de Firth, quando ele opõe o termo *sistema* ao termo *estrutura* de Saussure. Sistema é “uma representação teórica da rede de paradigmas disponíveis” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 18); e estrutura é “uma configuração das opções concretas que se realizam nas relações sintagmáticas” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 18).

A Gramática Sistemico-Funcional (GSF) é chamada funcional, pois parte da noção de função. Ainda assim, o termo é utilizado por Halliday de forma mais abrangente do que outras teorias funcionalistas<sup>41</sup>, pois a noção de ser funcional, ou seja, de possuir um uso ou uma função, não nos ajuda a entender a natureza interna da linguagem (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005). Dessa forma, Halliday não se limita a enumerar os usos (ou funções) da língua. Ele demonstra “qual é a relação dialética que se estabelece entre esses usos sociais e o sistema” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 15).

O estudioso “defende que a estrutura da língua deriva de sua função” (MACEDO, 1998, p. 78), ou melhor, de sua metafunção<sup>42</sup>. Nesse caso, de três funções<sup>43</sup>, como são

---

<sup>39</sup> Pode-se sustentar que, dentre as abordagens funcionais, a cunhada por Halliday é a mais desenvolvida, pois “procura explicitamente combinar, numa única descrição integrada, as informações mais estritamente estruturais com fatores abertamente sociais.” (TRASK, 2011, p. 184).

<sup>40</sup> “A noção de sistema permite representar a linguagem como um recurso, quer dizer como o conjunto de opções de que dispõe o falante de uma língua para se comunicar” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 20).

<sup>41</sup> Ser funcionalista para a LSF difere de outras correntes funcionalistas, como a Linguística Textual, em que o caráter funcional se “tematiza na dimensão pragmático-textual” (CIAPUSCIO, 2005, p. 34). Para a Linguística Sistemico-Funcional o caráter funcional é mais *stricto*. Para ela “o conceito de função é interno a linguagem.” (CIAPUSCIO, 2005, p. 34).

<sup>42</sup> “Propõe-se o termo metafunção para referir-se a essas funções mais abstratas que são uma propriedade inerente a todas as línguas.” (GHIO; FERNANDEZ, 2005, p. 15).

<sup>43</sup> Para Saussure a linguagem possui apenas uma função, a representacional, que serve para representar o nosso pensamento (MARTINS, 2012; POSSENTI, 2001). Bally, discípulo de Saussure, acreditava que a linguagem não só servia para expressar nosso pensamento, mas também nossas emoções. Bally, portanto, considera que a linguagem tem duas funções: a intelectual (conteúdo linguístico) e a afetiva (conteúdo estilístico) (MARTINS, 2012; POSSENTI, 2001). Mattoso Câmara, apoiado nas funções de Linguagem de Bühler, afirma que a linguagem tem três funções: de representação (código), de expressão (emoção) e de apelo (convencimento) (MARTINS, 2012; POSSENTI, 2001). Para Jakobson (MARTINS, 2012; POSSENTI, 2001) a linguagem tem seis funções: (a) *emotiva*, com destaque para o emissor; (b) *referencial*, com destaque para o contexto; (c) *poética*, com destaque para mensagem; (d) *fática*, com destaque para o contato; (e) *metalinguística*, com destaque para o código; e (f) *conativa*, com destaque para destinatário. Há quem relacione as funções de Jakobson com as de Halliday (ARNT; CATTO, 2010), onde a função referencial corresponderia à função ideacional de Halliday; as funções metalinguística, emotiva, conativa e fática, corresponderiam à função interpessoal de Halliday; e as funções poética e metalinguística corresponderiam à função textual em Halliday. Outros pesquisadores (cf. PEZATTI, 2011) consideram que o componente experiencial de Halliday equivale ao

referidas por Halliday (GOUVEIA, 2009): (a) a *ideacional*, para representar as coisas do mundo, “construir nossa experiência” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21); (b) a *interpessoal*, para influir sobre o outro, “estabelecer relações” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21) e (c) a *textual*, para organizar as funções ideacional e interpessoal.

De forma gráfica, e um pouco mais explicativa, podemos representar as metafunções da seguinte maneira:

Quadro 2 – As metafunções segundo Halliday

Caracterização		Denominações relacionadas com esta função em outras tipologias
<b>Ideativa ou ideacional</b>	1. Experiencial	Formação de ideias, interpretação e representação da experiência do mundo que nos rodeia e do mundo interior
	2. Lógica	Recursos para estabelecer relações lógico-gramaticais.
<b>Interpessoal</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conativa</li> <li>• Expressiva (Pragmática)</li> </ul>
<b>Textual</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmática discursiva</li> <li>• Perspectiva funcional da oração</li> </ul>

Fonte: GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 17

Essas são as metafunções (ou funções) básicas do sistema semântico de toda e qualquer língua (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005): “interagir com os outros, representar e interpretar a experiência do mundo (interno e externo) e organizar e construir textos significativos nos contextos nos quais eles são utilizados” (p. 16).

Como se vê, é um programa de linguagem inteiramente novo, no qual a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday tem como “unidade central de análise” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 35) a oração.

Nas palavras de Hasan (2005a, p. 55), Halliday desenvolveu um programa de linguagem que oferece ao cientista a descrição “de ‘como a língua funciona’, levando em consideração tanto ‘a sua organização interna’ quanto às ‘relações externas’ dos fenômenos que são cruciais para sua evolução.” Em outras palavras, a língua passou a ser vista como um

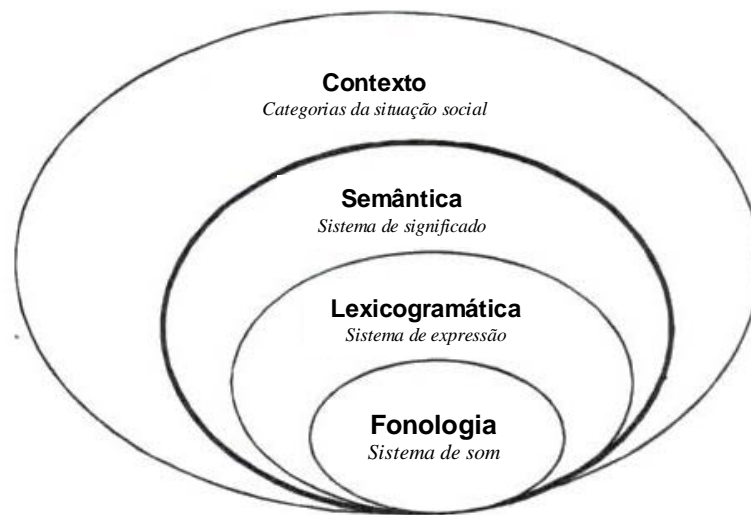
---

representacional de Bühler ou ao semântico de Danes, ao passo em que o componente interpessoal de Halliday corresponderia ao conativo de Bühler ou ao expressivo de Danes.

processo, uma atividade, ao invés de apenas ser vista como “um sistema fechado dentro de si mesmo” (HASAN, 2005b, p. 56). A ciência cunhada por Halliday, ao estudar o relacionamento entre linguagem e sociedade, irá tentar entender *onde, como e porque as pessoas usam a língua* e o que acontece logo após esse fato (HASAN, 2005b; HASAN, 2005a).

Para Halliday a língua é um sistema estratificado, composto por quatro níveis ou estratos, conforme apresentado abaixo:

Figura 13 – Os quatro estratos de linguagem no modelo Sistêmico-Funcional



Fonte: HASAN; PARRET, 1994, *apud*, GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 19

O modelo acima (Figura 13) idealizado por Halliday não faz parte da ciência linguística tradicional tal como proposta pelos formalistas, mas de uma linguística dita aplicada (HASAN, 2005a). Segundo Hasan (2005a), essa afirmação é parcialmente correta: “a LSF certamente aspira a ser uma linguística que é aplicada” (HASAN, 2005a, p. 38).

Em seu início, esse aporte teórico-metodológico construído por Halliday na Gramática de Escalas e Categorias – a futura Linguística Sistêmico-Funcional – “foi declarada uma forma ultrapassada de linguística” (HASAN, 2005a, p. 39). Isso ocorreu em virtude de o paradigma linguístico vigente na década de 1960 ser o postulado chomskiano, que considerava postulações estruturalistas “um crime intelectual” (HASAN, 2005a, p. 39). As



pesquisas de Halliday, por exemplo, foram descritas pejorativamente como *taxionômicas e estruturalistas* (HASAN, 2005a).

Apesar das fortes críticas, que, de certa forma, impediram a ampla divulgação de suas pesquisas na época, Halliday continuou suas investigações. Afinal suas pesquisas foram baseadas “numa forte tradição linguística” (HASAN, 2005a, p. 39) que sempre acreditou no uso natural da língua. O autor rejeitou a oposição *langue x parole ou competência x desempenho* (HASAN, 2005a). Para ele, nos estudos sobre a língua em uso, a atenção deveria ser dada a “ambos” (HASAN, 2005a, p. 39), *langue e parole*.

Ainda em relação aos postulados saussurianos, Halliday argumenta que o relacionamento entre significante (ou imagem acústica) e significado não é arbitrário (HASAN, 2005a). “Não é a imagem acústica que constrói o significado, quem faz isso é a lexicogramática” (HASAN, 2005a, p. 51). Segundo ele, Saussure dá a infeliz impressão de que “os significados pré-existem ao sistema da língua” (HASAN, 2005, p. 51) e, conforme anteriormente exposto, para Halliday, os significados são construídos pela lexicogramática<sup>44</sup>.

Diferente de Saussure, Halliday considera ainda a língua “como um fenômeno fundamentalmente social (oposto ao individual)” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 12). Logo as explicações propostas por Halliday para o funcionamento da língua são muito mais explicações sociológicas do que psicológicas (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005).

Como se vê, Halliday se opõe a uma série de dogmas linguísticos predominantes nas décadas de 1950 e 1960, conforme se observa no quadro abaixo:

---

<sup>44</sup> Diz-se lexicogramática, pois “não se pode separar verdadeiramente o vocabulário da gramática; ambos formam um só componente no sistema linguístico e qualificar um sem o outro resulta enganoso [...]” (HALLIDAY, 2001, p. 137).

Quadro 3 – Dogmas linguísticos da década de 1950/60 e a visão de Halliday

DOGMAS DOMINANTES EM 1950/60		PROPOSIÇÕES DE HALLIDAY
01	A linguagem é uma organização mental.	A linguagem é uma organização sociossemiótica.
02	A linguagem é autônoma.	A linguagem é funcional.
03	A linguagem é um conjunto infinito de sentenças.	O significado potencial da língua é infinito. O conjunto de sentenças é infinito.
04	A linguística é o estudo somente da <i>langue</i> ou <i>competência</i> .	A linguística é o estudo da língua em todos os seus aspectos, logo é o estudo da <i>langue</i> e da <i>parole</i> .
05	A <i>parole</i> está fora da linguística.	A <i>parole</i> provém do alcance evidente da variação da língua em uso; então pertence à natureza da língua.
06	O contexto está fora da linguística.	O contexto é um elemento essencial da linguística teórica.
07	O significado linguístico é somente lógico e referencial.	O significado linguístico é lógico; experiencial (referencial); textual; e interpessoal.
08	A sintaxe é um conjunto de regras; léxico é igual a semântica.	A lexicogramática é um recurso de construção de significados.
09	A sintaxe é arbitrária.	O significado e a lexicogramática estão em uma relação natural de realização.
10	A sintaxe é puramente sintagmática.	Todos os três níveis de linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe) são paradigmaticamente um meio de escolha.
11	A cognição é dada naturalmente.	A mente é construída por experiências sociossemióticas.
12	As crianças nascem com o conhecimento da língua.	As crianças criam a língua na interação com outros aculturados.
13	A linguística não tem uma aplicação pedagógica.	Todo aprendizado é semioticamente mediado; então, conhecimento linguístico é útil à pedagogia.

Fonte: HASAN, 2005a, p. 42 – Tradução nossa

De acordo com o quadro acima, Halliday discorda de uma série de postulados linguísticos clássicos propostos por formalistas<sup>45</sup>, tais como Saussure e Chomsky. Dentre suas postulações, Halliday fez uma observação categórica sobre o uso da língua: “nós usamos a língua para fazer coisas na vida social.” (HASAN, 2005b, p. 74). Logo, há uma íntima interdependência do social com o semiótico (HASAN, 2005b). Halliday – bem como Firth – conclui que “a linguagem cria, mantém e muda a sociedade humana” (HASAN, 2005b, p. 61), mas a relação entre linguagem e sociedade não é direta, “é dialética” (HASAN, 2005b, p. 61), ou seja, a linguagem cria a sociedade tanto quanto a sociedade cria a linguagem.

Seguindo as postulações de Firth, Halliday considerou ainda que o trabalho linguístico se realizava por meio do *contexto de situação* que relaciona três categorias: as características

<sup>45</sup> “[...] a LSF tem, através dos anos, contribuído significativamente para teoria linguística, resolvendo certos problemas que tinham assombrado a linguística teórica desde seu começo no Curso de Linguística Geral de Saussure.” (HASAN, 2005a, p. 43).

dos participantes (suas ações verbais e não verbais); seus objetos; e os efeitos de sua ação verbal (HASAN, 2005b).

Halliday modificou ligeiramente a construção de *contexto de situação* de Firth, reorganizando-a, como veremos proximamente.

#### 1.4.4 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção apresentamos as postulações funcionalistas de Malinowski, Firth e Halliday. Vimos que Malinowski elabora os conceitos de contexto de situação e contexto de cultura, mostrando que o signo, ao contrário do que pensava Saussure, não é arbitrário, mas dependente do contexto (HASAN, 2005b). Firth, aluno de Malinowski, também acredita que o significado é contextualmente motivado (GOUVEIA, 2009). Ele descreve os níveis essenciais da língua em três níveis, uma parte relativa ao contexto social, outra relativa aos padrões formais da língua e, por fim, uma relacionada aos padrões sonoros. Ademais, o pesquisador reelaborou o conceito de contexto de situação de Malinowski. Por sua vez, Halliday, partindo das postulações de Firth, busca construir uma gramática de base paradigmática. O princípio fundamental de sua teoria era o fato de que “a língua não só reflete simplesmente as estruturas sociais, senão que as constrói” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 9). Avançando as ideias de Firth, Halliday entende que o contexto pode ser reconstruído com base no texto (HASAN, 2005b). Nesse sentido, o contexto de situação “não é somente extralinguístico é também social” (HASAN, 2005b, p. 61). Ele acredita ainda que “a estrutura da língua deriva de sua função” (MACEDO, 1998, p. 78), suas três metafunções (ideacional, interpessoal e textual).

#### 1.5 A Linguística Sistêmico-Funcional: conceitos-chave de 1978

A exemplo da seção anterior, buscamos aqui descrever as bases teóricas de nossa pesquisa. Objetivamos descrever os conceitos base de Halliday, em especial aqueles que fundaram a Linguística Sistêmico-Funcional e que foram importantes para a construção das teorias de Hasan. Dessa forma, discorreremos, nessa ordem, sobre os conceitos de *texto*, *contexto de situação*, *registro*, *dialeto* e *sistema linguístico*.

### 1.5.1 Texto

Para Halliday a língua é uma ferramenta ou “recurso” (HALLIDAY, 2001, p. 248) para construção de significados. Logo, o texto é tudo aquilo que dizemos ou falamos em uma dada situação (HALLIDAY, 2001). Em outras palavras, o texto é a “unidade básica do processo semântico.” (HALLIDAY, 2001, p. 144); é por meio dele (e através dele) que nós conseguimos nos comunicar e fazer significar a língua, que antes de ser expressa no texto existe somente em nível de possibilidade (ou potencial de significado).

É o texto que materializa o uso da língua no processo de comunicação. Ele é o resultado de um processo de escolha linguística, “é o que se quer dizer” (HALLIDAY, 2001, p. 144), ou em termos sistêmico-funcionais é o “potencial de significado realizado” (HALLIDAY, 2001, p. 144). Para Halliday (2001, p. 144), em geral, ele “tem um tamanho maior que uma oração” e “está codificado em orações e não composto por elas.”

O potencial de significado (o que é possível dizer/fazer) está impresso na cultura, no que Malinowski chamou de *contexto de cultura*, conhecido como “todo sistema semântico da linguagem” (HALLIDAY, 2001, p. 144). Já o potencial de significado realizado (o texto) está impresso na situação, no que Halliday tem chamado de *contexto de situação*, ou “o sistema semântico particular.” (HALLIDAY, 2001, p. 144). O texto, portanto, se caracteriza tanto pelo *contexto de cultura* como pelo *contexto de situação* (HALLIDAY, 2001).

### 1.5.2 Contexto de situação

Todo texto possui um *contexto* – ou “contexto social” aos moldes de Bernstein (HALLIDAY, 2001, p. 143); ou ainda *situação*, ou *contexto de situação* como diria Halliday (2001). É o *contexto* que dará ao texto informações determinantes para seu processamento comunicativo. O *contexto* é tudo que está “no entorno do texto” (HALLIDAY, 2001, p. 144) e que exerce alguma influência sobre ele. Entretanto, o contexto não é descrito em termos concretos, mas “abstratos” (HALLIDAY, 2001, p. 144). O contexto se descreve em torno de três dimensões (ou variáveis): o *campo*, a *relação* e o *modo*<sup>46</sup>. Para M. A. K. Halliday *campo*

---

<sup>46</sup> “O campo, a relação e o modo não são tipos de uso da linguagem nem são simplesmente componentes do marco verbal; são uma estrutura conceitual para representar o contexto social como entorno semiótico em que as pessoas intercambiam significados.” (HALLIDAY, 2001, p. 143).

“se refere ao que acontece com a língua em uso” (HASAN, 2005b, p. 58); *relação*<sup>47</sup> “se refere à relação entre os participantes do discurso” (HASAN, 2005b, p. 58); e *modo* “se refere ao modo de uso da linguagem, se escrito ou falado” (HASAN, 2005b, p. 58).

*Campo* (o processo social), *relação* (relação social) e *modo* (modo simbólico) descrevem de forma teórico-metodológica a dimensão social da língua. Cabe lembrar que o Contexto de situação é uma “construção semiótica” (HALLIDAY, 2001, p. 245), ou seja, o *contexto* é resultado do sistema semiótico ou cultura<sup>48</sup>.

Segundo Halliday (2001, p. 146), por meio do contexto “deveríamos poder fazer predições razoáveis a respeito das propriedades semânticas dos textos vinculados a ele.” Essa hipótese será teorizada mais tarde por Hasan, como veremos na seção seguinte.

### 1.5.3 Registro

O *registro* é um termo chave nas pesquisas sistêmico-funcionais. Em suas pesquisas iniciais, Halliday definiu registro como “o nome dado a uma variedade de linguagem diferenciada de acordo com o uso” (HASAN, 2005b, p. 57); ou “uma variedade segundo o uso” (HALLIDAY, 2001, p. 146). Mas salienta que o registro não é definido situacionalmente: ele é definido “por suas propriedades formais” (HASAN, 2005b, p. 59).

Nas palavras de Halliday (2001, p. 146), um registro “pode definir-se como a configuração de recursos semânticos que o membro de uma cultura associa tipicamente a um tipo de situação; é o potencial de significado acessível ao contexto social dado.” (HALLIDAY, 2001, p. 146).

Isso significa dizer que de um dado contexto social (ou contexto de situação), como o burocrático, espera-se dos falantes um certo comportamento de linguagem (tipificado) a fim de que a comunicação processada seja significativa para todos os participantes do ato comunicativo. Em outras palavras, *registro é o que uma pessoa está falando em um dado momento, em uma situação social particular. É “o que uma pessoa está falando, determinado*

<sup>47</sup> No início, *relação* foi chamada de *Estilo do discurso* (HASAN, 2005b). Optamos aqui por utilizar a nomenclatura atual a fim de facilitar o entendimento da teoria.

<sup>48</sup> Uma parte da cultura é o “código” (HALLIDAY, 2001, p. 147), visto aqui aos moldes de Bernstein. Os códigos “transmitem ou regulam a transmissão dos padrões essenciais de uma cultura ou de uma subcultura, atuando mediante os agentes socializadores da família, o grupo de iguais e a escola.” (HALLIDAY, 2001, p. 147).

pelo que se está fazendo naquele momento” (HALLIDAY, 2001, p. 146); em termos sistêmico-funcionais, é “a seleção de significados que constitui a variedade a que pertence o texto.” (HALLIDAY, 2001, p. 146).

Um registro particular<sup>49</sup>, como o burocrático, pode requerer um dialeto particular “por exemplo, os registros da burocracia exigem o dialeto padrão (nacional), enquanto que a pesca e a agricultura exigem variedades rurais (locais).” (HALLIDAY, 2001, p. 241). Como se vê, registro e dialeto se “encontram estreitamente vinculados.” (HALLIDAY, 2001, p. 240).

#### 1.5.4 Dialeto

O dialeto é a maneira particular de falar de cada um, que é “determinado geograficamente” (HALLIDAY, 2001, p. 238), tanto quanto socialmente, por classes sociais (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005). É uma “variedade segundo o usuário” (HALLIDAY, 2001, p. 146).

Em razão de nossa educação, somos sensíveis à variação dialetal (HALLIDAY, 2001), e, por isso, conseguimos perceber quando e como os dialetos se manifestam. Uma variação dialetal é em si uma variação entre “comunidades linguísticas” (HALLIDAY, 2001, p. 238) diferentes. Por meio dessa variação dialetal – entre padrão e não-padrão – percebemos a hierarquia social, “em termos de idade, geração, sexo, procedência ou qualquer outras de suas manifestações, incluindo a casta e a classe.” (HALLIDAY, 2001, p. 239).

Cada dialeto, se padrão ou não padrão, irá compor um registro em particular, sendo, muitas vezes, requisito para ingresso neste.

#### 1.5.5 O sistema linguístico

Como já visto, Halliday irá descrever a dimensão social da linguagem como *contexto social* ou *contexto de situação*. Já a dimensão linguística da linguagem será descrita por meio do *sistema linguístico*. Para o autor (2001, p. 241), o sistema linguístico é organizado em “componentes funcionais,” são eles: “um estrato semântico, um lexicogramatical e um

---

<sup>49</sup> Os registros diferem entre si semanticamente e lexicogramaticalmente (ver Halliday, 2001, p. 240). Enquanto os dialetos diferem entre si “fonologicamente e lexicogramaticalmente” (HALLIDAY, 2001, p. 240).

fonológico” (HALLIDAY, 2001, p. 147)<sup>50</sup>. A divisão do sistema da língua em estratos funcionais, mais ou menos complexos que este, também pode ser visto nas obras de “Trubetzkoy, Hjelmslev, Firth, Jakobson, Martinet, Pottier, Pike, Lamb, Lakoff e McCawley (entre muitos outros)” (HALLIDAY, 2001, p. 147).

O estrato semântico ou *sistema semântico* da língua é organizado em três componentes funcionais, funções ou metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. As metafunções são “os modos de significação presentes em toda utilização da linguagem em todo contexto social.” (HALLIDAY, 2001, p. 148).

Todo texto é composto por três metafunções, que podem ser melhor descritas abaixo:

Quadro 4 – As metafunções de Halliday

Metafunção	Caracterização	Representação
Ideacional	“A função ideacional representa o potencial de significado do falante como observador; é a função de conteúdo da linguagem, da linguagem sobre algo.” (HALLIDAY, 2001, p. 148).	Representada, dentre outros componentes, pelo <i>sistema de transitividade</i> .
Interpessoal	“O componente interpessoal representa o potencial de significado do falante como intruso; é a função participativa da linguagem, a linguagem como algo que se faz; [...]” (HALLIDAY, 2001, p. 148).	Representada, dentre outros componentes, pelo <i>modo</i> e pela <i>modalidade</i> .
Textual	“O componente textual representa o potencial de formação do texto do falante, é o que faz a linguagem importante.” (HALLIDAY, 2001, p. 149).	Representada, dentre outros componentes, pelo <i>tema</i> .

Fonte: HALLIDAY, 2001, p. 148-149 – Tradução nossa

As metafunções descritas acima se realizam na lexicogramática na forma de “redes de opções” (HALLIDAY, 2001, p. 149). Halliday (2001, p. 161) estabelece uma correlação direta ou correspondência sistemática entre a situação (ou contexto de situação) e o sistema semântico: “o campo se vincula ao componente ideacional”; “a relação ao componente interpessoal”; e “o modo ao componente textual”, como pode ser visto na tabela abaixo:

---

<sup>50</sup> “Formalmente, a linguagem possui a seguinte propriedade: é um sistema codificado em 3 níveis. A maioria dos sistemas de codificação funciona em 2 níveis: um *conteúdo* e uma *expressão*: por exemplo, os sinais de trânsito, com um conteúdo “pare/siga” codificado em uma expressão “vermelho/verde”; porém na linguagem se desenvolveu um terceiro nível, abstrato, o de *forma* localizado entre o *conteúdo* e a *expressão*; a linguagem consta de *conteúdo*, *forma* e *expressão* ou, em termos linguísticos, de semântica, lexicogramática e fonologia.” (HALLIDAY, 2001, p. 242).

Quadro 5 – A correspondência sistemática entre o sistema semântico e a situação

<b>Componentes semânticos</b> [sistema semântico]	←-----→	<b>Elementos situacionais</b> [situação ou Contexto de Situação]
Ideacional	Sistemas ativados por características de	Campo (o processo social)
Interpessoal	Sistemas ativados por características de	Relação (a relação social)
Textual	Sistemas ativados por características de	Modo (o modo simbólico)

Fonte: HALLIDAY, 2001, p. 154; HALLIDAY, 2001, p. 245 – Tradução nossa

A relação descrita acima se dá em termos de realização, onde o sistema semântico da língua é envolvido pela situação, ou contexto de situação. Diante dessa correspondência entre texto e contexto, Halliday (2001, p. 245) conclui que “[...] o sistema linguístico se organiza de tal maneira que o contexto social serve para predizer o texto [...]” (HALLIDAY, 2001, p. 245). Hasan irá teorizar sobre essa conclusão, como veremos logo mais na próxima seção.

Diante dos conceitos de *texto*, *registro*, *contexto de situação*, *dialeto e sistema linguístico*, Halliday (2001) concebe a língua como um sistema (de opções), ao invés da língua como estrutura, como é tratada pela linguística tradicional (HALLIDAY, 2001). Cada opção do sistema, portanto, se vincula a uma opção do “contexto social” (HALLIDAY, 2001, p. 248), como já apresentado no quadro 5.

Para Halliday (2001, p. 237), analisar a linguagem numa perspectiva sociosemiótica<sup>51</sup> é trazer para a linguagem o componente social (sócio), sem esquecer o componente linguístico (semiótico); é ver a “linguagem como sistema” (semântico, lexicogramatical e fonológico) e ao mesmo tempo ver a “linguagem como instituição” (onde estão as variações dialetais e de registro). Nas palavras de Halliday (2001, p. 165), é tratar “de explicar o processo linguístico mediante o qual se conforma, se limita e se modifica a realidade social” (HALLIDAY, 2001, p. 165).

Feitas as nossas considerações sobre os conceitos-base da teoria sistêmico-funcional postulados por Halliday em 1978, passaremos, na seção seguinte, a apresentar as postulações teóricas de Hasan, que visaram, dentre outros aspectos, à expansão das teorias desenvolvidas por Halliday até aquele presente momento.

---

<sup>51</sup> Socio-semiótica, ou semiótica social (HASAN, 2005).



### 1.5.6 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção apresentamos os conceitos-chave elaborados por Halliday na construção de sua gramática sistêmico-funcional. Vimos que Halliday considera o texto como a “unidade básica do processo semântico” (HALLIDAY, 2001, p. 144), o potencial de significado realizado, que está inscrito em um contexto de situação, e este, por sua vez na cultura. Esta situação, ou contexto de situação, descreve-se em torno de três variáveis, campo, relação e modo (HALLIDAY, 2001). Ainda podemos dizer que todo texto é realizado em algum registro ou “potencial de significado acessível ao contexto social dado.” (HALLIDAY, 2001, p. 146). Ao entender que a estrutura da língua deriva de suas metafunções, Halliday estabelece a correlação direta entre o contexto de situação (campo, relação e modo) e o sistema semântico (as metafunções ideacional, interpessoal e textual): “o campo se vincula ao componente ideacional” (HALLIDAY, 2001, p. 161); “a relação ao componente interpessoal” (HALLIDAY, 2001, p. 161); e “o modo ao componente textual” (HALLIDAY, 2001, p. 161).

## 1.6 Da Linguística Sistêmico-Funcional às postulações de Ruqaiya Hasan

Na presente seção, apresentamos as razões ou motivos que levaram Ruqaiya Hasan a expandir as teorizações de Halliday e sua gramática em direção a uma teoria de análise de gêneros do discurso. A seção se apresenta em apenas um tópico, o nascimento das postulações de Hasan. Por fim, apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

### 1.6.1 O nascimento das postulações de Hasan

Realizadas as discussões sobre o nascimento da linguística e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), analisamos, nesta subseção, como se deu o surgimento das postulações teóricas de Hasan (1989), a Estrutura Potencial do Gênero (EPG)<sup>52</sup> e a Configuração Contextual (CC). Primeiramente, cabe-nos salientar que a postulação de gênero da autora (1989) é identificada como *clássica ou ortodoxa*, uma vez que preserva os preceitos clássicos de Halliday (CIAPUSCIO, 2005) elaborados em 1978<sup>53</sup>, o que difere de outras abordagens de gênero de base sistêmico-funcional, tal como as da Escola de Sidney. Logo, o “conceito de gênero na posição clássica é de natureza semântica e se vincula com a CC através de uma relação de condicionamento lógico” (CIAPUSCIO, 2005, p. 39).

Em suas pesquisas, Halliday *não demonstra interesse*<sup>54</sup> em investigar os gêneros do discurso (BAWARSCHI; REIFF, 2013). Diante de outros conceitos da teoria sistêmico-funcional, o gênero é um conceito tardio, e, muitas vezes, conflituoso, em especial quando se trata do conceito de registro<sup>55</sup> (CIAPUSCIO, 2005).

Quando se refere aos gêneros, Halliday os define “como um modo ou conduto de comunicação, um dos meios textuais ou linguísticos disponíveis no registro, que ajuda os

---

<sup>52</sup> Outras traduções para o termo em inglês *Generic Structure Potencial (GSP)*: (a) *Potencial de Estrutura Genérica (PEG)*, em Espanhol; e (b) *Potencial de Estrutura Genológica (PEG)*, no Português de Portugal.

<sup>53</sup> Ver Halliday (2001), a 2 edição traduzida do espanhol de *Language as social semiotic: the interpretation of language and meaning*.

<sup>54</sup> Em entrevista, Halliday afirma sobre o conceito de gênero: “Para mim não me parece necessário, porém não estou realizando o tipo de trabalho em educação que realiza Jim [Martin]. É em particular no contexto educativo onde ele descobriu a utilidade de seu modelo, e me parece muito bem” (THOMPSON; COLLINS, 1998, p. 18).

<sup>55</sup> No início o tema gêneros parece controverso, depois passa a ser o “tema central” da Teoria do Gênero e do Registro (R&GT) (CIAPUSCIO, 2005, p. 36).

participantes da comunicação a perceber o tipo de situação.” (BAWARSCHI; REIFF, 2013, p. 49). Para o autor, portanto, o gênero está localizado no registro, “funcionado no nível do modo” (BAWARSCHI; REIFF, 2013, p. 49). Ele, por conseguinte, é um componente da *variável de registro modo*. Para Halliday, é o registro que “subordina o conceito de gênero” (CIAPUSCIO, 2005, p. 37) e não o contrário.

Como se vê, há “uma certa sobreposição de conceitos” (CIAPUSCIO, 2005, p. 39): Halliday trabalha com o conceito de *registro* e Hasan, com o conceito de *Potencial Semântico Específico do Gênero*<sup>56</sup>, termos que tendem a se sobrepor, pois ambos se realizam a partir das mesmas noções; as de campo, relação e modo (CIAPUSCIO, 2005).

Em 1978, Hasan procura *expandir o conceito de registro postulado por Halliday* em um movimento intitulado “Genre-based Approach”, que, posteriormente, contou com outros pesquisadores tais como Kress e Martin (BUZEN, 2015). Nesse movimento, há um consenso entre os pesquisadores de que “as escolhas linguísticas são socialmente determinadas pela interação do contexto de cultura e do contexto de situação.” (BUZEN, 2015, p. 4). Para Hasan (2005, p. 66), a análise do registro deve se estender até a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), afinal “qualquer texto é instanciado por uma variedade de registro dentro do escopo de um tipo de registro desenhado sobre a EPG.” Para a autora (2005), a estrutura textual é provida em termos semânticos e realizada por padrões lexicogramaticais.

Além disso, em suas pesquisas, Hasan procurou também vincular *o conceito de gênero ao conceito de contexto de cultura*<sup>57</sup>, bem como relacionar a noção de *texto* à de *contexto*<sup>58</sup> (CIAPUSCIO, 2005).

A fim de entender as postulações de Hasan, passaremos, na subseção, a seguir, a apresentar os principais conceitos da teoria da autora, como ela os apresentou em seu ensaio em 1989, nos capítulos *A estrutura do texto* (cap. 4) e *A identidade do texto* (cap. 6).

---

<sup>56</sup> “[...] o termo ‘gênero’ é uma forma abreviada para a frase mais elaborada ‘potencial semântico específico do gênero’.” (HASAN, 1989, p. 108). Logo Ciapuscio (2005, p. 39) entende que o conceito de *gênero* se sobrepõe ao conceito de *registro* cunhado por Halliday. O mesmo podemos dizer sobre o conceito de *Contexto de Situação*, que se sobrepõe ao conceito de *Configuração Contextual (CC)*. Com isso temos os pares: *CC/EPG*; *Contexto/Registro*.

<sup>57</sup> Para a autora, a relação entre gênero e contexto de cultura “não é direta” (CIAPUSCIO, 2005, p. 38), como o veremos ainda nesse capítulo.

<sup>58</sup> Para Martin a noção clássica de registro é insuficiente para explicar a relação entre texto e contexto (de situação); mas não o é para Hasan (CIAPUSCIO, 2005).

### 1.6.2 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção apresentamos as razões que levaram Ruqaiya Hasan a postular sua teorização sistêmico-funcional. Vimos que Hasan busca em suas teorizações preservar os conceitos postulados por Halliday. Para Halliday o gênero do discurso, tal como o conhecemos, estaria localizado na variável do registro modo. Dessa forma, quanto ao gênero, Halliday trabalha com o conceito de registro e Hasan com o conceito de Potencial Semântico Específico do Gênero. Tais conceitos tendem a se sobrepor, pois partem das mesmas noções de campo, relação e modo. Ao observar as teorias de Halliday, Hasan propõe uma maneira de vincular o conceito de gênero ao conceito de contexto de cultura, bem como vincular a noção de texto à de contexto.

### 1.7 **As postulações de Ruqaiya Hasan: aspectos conceituais**

Na presente seção, discorreremos sobre dois importantes conceitos para Hasan, a estrutura do texto e a identidade do texto, conceitos fundamentais para entender as teorizações da sistemicista. A seção se divide em 03 seções: (a) a estrutura do texto; (b) a identidade do texto; e (c) Conceitos-chaves em Hasan. Por fim, apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

#### 1.7.1 A estrutura do texto

Assim como Halliday, Hasan (1989, p. 52) entende o texto como sendo o *potencial de significado realizado*. Para ela, o texto pode ser definido de forma simples como “a linguagem que é funcional”, ou seja, a linguagem que está atuando em algum contexto de situação.

Diante do conceito de texto descrito em Halliday, Hasan postula que “texto e contexto estão tão intimamente relacionados que nenhum desses conceitos pode ser enunciado sem o outro” (1989, p. 52). Segundo a autora (1989), de posse do texto, podemos distinguir, sem muita dificuldade, um *texto* de um *não texto*, ou ainda distinguir um *texto completo* de um

*texto incompleto*. Isso é possível, pois o texto se caracteriza por sua *unidade*, de estrutura e de textura (HASAN, 1989)<sup>59</sup>.

Dizer que um texto possui uma *unidade de estrutura* é pensar que toda mensagem possui uma estrutura geral ou global que o identifica (HASAN, 1989). A tragédia grega, por exemplo, possui uma estrutura (começo, meio e fim) que a identifica como tragédia e não como comédia. Para Hasan (1989), *todo texto possui uma estrutura*, até mesmo os textos mais simples e menos especializados, tal como a conversa informal. Muitas vezes, compreendemos muito mais a estrutura “de um soneto de Petrarchan” (HASAN, 1989, p. 54) do que a estrutura de uma conversa informal – o que nos parece, de certa forma, até uma incoerência, pois utilizamos, em nossas práticas cotidianas, muito mais a *conversa informal* do que os *sonetos*. É por essa razão que Hasan (1989) se propõe em seus estudos a “abandonar a descrição dos gêneros da literatura em favor de uma descrição que seja próxima de uma conversa e de seu espectro” (1989, p. 54). Procura, portanto, *desvendar a estrutura textual dos gêneros realizados em situações cotidianas*, “particularmente aqueles em que a linguagem funciona como um instrumento” (1989, p. 54).”

Para entender a estrutura dos textos, Hasan enfatiza a relação “de mão dupla entre texto e contexto” (1989, p. 55) e a relação entre o gênero e o contexto de cultura, como postulado por Malinowski, como veremos em detalhes na subseção que descreve *A identidade do texto*.

Como já apresentado na seção anterior, Halliday (2001, p. 146) acreditava que, por meio do contexto, “deveríamos poder fazer previsões razoáveis a respeito das propriedades semânticas dos textos vinculados a ele.” Essa hipótese não foi testada pelo autor, mas o será por Hasan. Halliday (2001, p. 245) ainda afirmou, como vimos, que “o sistema linguístico se organiza de tal maneira que o contexto social serve para predizer o texto.” De posse de tais constatações, Hasan (1989) defende, como já enunciado, a tese de que texto e contexto estão intimamente relacionados. Dessa forma, “algumas características do contexto podem ser utilizadas para prever algum(ns) elemento(s) possíveis e adequados da estrutura de um texto” (HASAN, 1989, p. 55). O mesmo podemos dizer sobre a situação inversa: de posse dos elementos da estrutura do texto, podemos “construir aquelas mesmas características do contexto” (HASAN, 1989, p. 55).

A fim de tornar clara a relação entre texto e contexto e as estruturas do texto, Hasan propõe o conceito de Configuração Contextual (CC). Esse conceito pode ser definido como

---

<sup>59</sup> No momento, deteremos a nossa atenção à unidade de estrutura.

“um conjunto de valores que realizam campo, relação e modo.” (HASAN, 1989, p. 56). Campo, relação e modo são conceitos retomados de Halliday. Dessa forma, poderíamos ter as seguintes combinações de campo, relação e modo, formando 4 CCs específicas (HASAN, 1989, p. 55-56), como, por exemplo, em:

- “Pai elogia filho oralmente [CC1];
- Patrão elogia empregado oralmente [CC2];
- Pai culpa filho oralmente [CC3];
- Patrão culpa empregado oralmente [CC4].”

De cada Configuração Contextual (CC) – 1, 2, 3 ou 4 – emergiria uma estrutura textual diferente, em razão dos valores realizados pelas variáveis *campo* (elogiar ou culpar), *relação* (pai-filho ou patrão-empregado) e *modo* (falado ou escrito). Hasan (1989) define a Configuração Contextual (CC) como um conceito importante, pois, sem ela, não poderíamos falar da estrutura do texto, uma vez que são os valores da CC que “permitem o estabelecimento da estrutura do texto” (HASAN, 1989, p. 55). De posse da Configuração Contextual (CC), é possível prever a “obrigatoriedade e a opcionalidade dos elementos da estruturado do texto, bem como sua sequência e possibilidade de iteração” (HASAN, 1989, p. 55). Em outras palavras, por meio das características da CC, podemos “fazer certos tipos de previsão sobre a estrutura do texto” (HASAN, 1989, p. 55), como as apresentadas abaixo:

- Que elementos devem ocorrer?
- Que elementos podem ocorrer?
- Quando eles devem ocorrer?
- Quando eles podem ocorrer?
- Com que frequência eles podem ocorrer?

Aos moldes de Hasan (1989), exemplificaremos a teoria apresentada até o momento com a descrição das estruturas de um gênero, a Prestação de Serviços. Sua Configuração Contextual (CC), como descrita por Hasan (1989, p. 59), realiza-se a partir dos valores de campo, relação e modo:

Quadro 6 – A Configuração Contextual (CC) do gênero Prestação de Serviços

Configuração Contextual (CC) do gênero Prestação de Serviços		
Variáveis	Breve Definição da Variável	
CAMPO	“Econômico: compra de bens de varejo: alimentos perecíveis.” (HASAN, 1989, p. 59).	“A variável campo do discurso concerne à natureza da atividade social, que envolve tanto as ações/atos que estão sendo realizadas, como seu(s) objetivo(s).” (HASAN, 1989, p. 56).
RELAÇÃO	“Agentes da transação: hierárquica: superordinária cliente e fornecedor subordinado; distância social: quase máxima.” (HASAN, 1989, p. 59).	Investigam-se os papéis dos agentes, bem como “as relações entre os participantes, que surgem a partir de suas biografias ou vivências em comum” (HASAN, 1989, p. 57). Investiga-se a distância social <sup>60</sup> entre eles, se máxima ou mínima. “Quanto maior a distância social mínima, maior o grau de familiaridade entre os participantes.” (HASAN, 1989, p. 57).
MODO	“Papel da linguagem verbal: auxiliar; canal: Fônico; meio: falado com contato visual.” (HASAN, 1989, p. 59).	Investiga-se o papel da linguagem verbal “se constitutiva ou auxiliar do ato comunicativo” (HASAN, 1989, p. 58); o processo de compartilhamento do texto (canal, fônico ou gráfico); se “o destinatário é capaz de partilhar o processo de criação do texto, como ele se desenvolve, ou o destinatário vê o texto só quando ele é um produto acabado” (HASAN, 1989, p. 58); qual o meio de realização do texto, se falado ou escrito.

Fonte: HASAN, 1989, p. 56-59 – Tradução nossa

De posse da Configuração Contextual (CC) descrita acima, é possível prever as estruturas de um (ou mais) texto(s) inscrito(s) no gênero prestação de serviços, os elementos que devem ocorrer, os que podem ocorrer, onde e com que frequência.

O gênero prestação de serviços possui elementos de sua estrutura que sempre (ou com grande frequência) ocorrem, são os chamados *obrigatórios* (HASAN, 1989); e elementos em sua estrutura que às vezes (ou com pouca frequência) ocorrem, são os chamados *opcionais*<sup>61</sup> (HASAN, 1989). Para a autora (1989, p. 62), são “os elementos obrigatórios [que] definem o gênero” e será a aparência e a ordenação destes que indicarão se estamos diante de um texto completo ou incompleto.

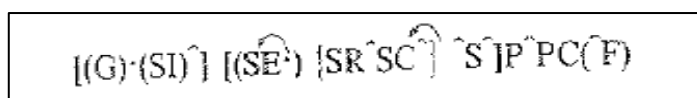
<sup>60</sup> A distância social (se máxima ou mínima) é analisada em termos de *contínuo* (HASAN, 1989). O mesmo se pode dizer sobre a relação entre auxiliar e constitutivo.

<sup>61</sup> Um “elemento opcional é um elemento que pode ocorrer, mas não é obrigado a ocorrer. Há condições em que existe uma alta probabilidade de sua ocorrência, e em outras não.” (HASAN, 1989, p. 62).

Os elementos da estrutura de um texto podem ocorrer mais de uma vez em um mesmo texto e “nós nos referimos a esse fenômeno como iteração<sup>62</sup> (HASAN, 1989, p. 62)” Esse fenômeno pode ocorrer tanto com os elementos obrigatórios quanto opcionais, mas sua existência é sempre uma escolha, “uma opção” (HASAN, 1989, p. 63); a estes elementos, que podem surgir de forma iterativa, chamamos *elementos iterativos* (HASAN, 1989).

Para Hasan (1989, p. 64), é possível exprimir “a gama total de elementos opcionais e obrigatórios e a sua ordem” de tal modo que se possa “esgotar as possibilidades de texto para cada estrutura do texto que pode ser apropriado para CC.” Essa expressão condensada de todas as possibilidades estruturais de um texto dentro de uma dada CC é chamada de *Estrutura Potencial do Gênero (EPG)* (HASAN, 1989), e se compõe de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. A EPG, portanto, é apresentada abaixo somente à título de procedimento metodológico, por meio de sinais gráficos e siglas, como a EPG do gênero prestação de serviços, abaixo:

Figura 14 – Estrutura Potencial do Gênero prestação de serviços



Fonte: HASAN, 1989, p. 64

Como se vê, a EPG constitui-se, em nosso entendimento, quase como uma abstração matemática ou equação de segundo grau; à primeira vista difícil de entender. Em outras palavras – mais eloquentes que as nossas –, podemos dizer a EPG é “uma espécie de DNA do gênero” (RAMOS, 2011, p. 129). Discutiremos essa imagem mais a frente.

Ainda assim, cabe-nos dizer que a Estrutura Potencial não é a Estrutura Real do texto. Ou seja, a EPG não é o texto que estamos escrevendo; ela é tudo aquilo que poderíamos ter escrito, mas que não o fizemos; é *uma estrutura com potencial para se realizar*. Cada texto “tem uma estrutura real diferente, mas cada um realiza uma possibilidade dentro da EPG” (HASAN, 1989, p. 66). A eleição de um elemento, seja ele obrigatório ou opcional, muitas vezes segue critérios semânticos, não lexicogramaticais. Nas palavras de Hasan (1989), “os critérios de realização de um elemento podem ser indicados mais claramente em termos de alguma propriedade semântica.” (HASAN, 1989, p. 68).

<sup>62</sup> Ou recursão.

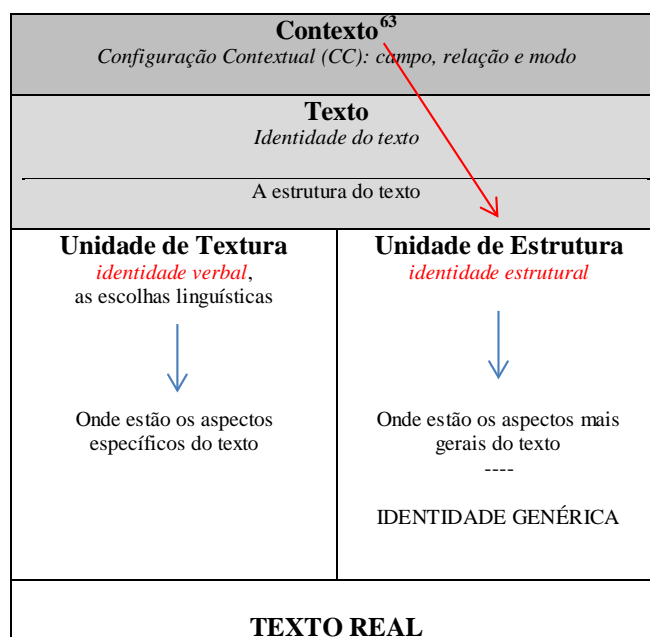


Uma vez apresentadas as principais ideias de Hasan (1989) sobre *A estrutura do texto*, passemos, na subsecção a seguir, a apresentar as ideias da autora sobre *A identidade do texto*, que, de certa forma, é um desdobramento do que apresentamos até agora sobre a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

### 1.7.2 A identidade do texto

Como vimos, Hasan (1989) descreve o texto como sendo o potencial de significado realizado, composto por duas unidades: a unidade de textura e a unidade de estrutura (ver quadro 6 acima); em conjunto, elas realizam o texto real.

Quadro 7 – As unidades do texto e sua relação com o contexto



Fonte: O autor, 2018, construído a partir das postulações de Hasan (1889)

A realização da *unidade de estrutura* do texto é motivada pelos valores da Configuração Contextual (CC) (HASAN, 1989), os valores de campo, relação e modo. Como é possível visualizar no quadro 7, a seta de motivação se coloca apenas do lado esquerdo. Isso significa dizer que a Configuração Contextual (CC) não se relaciona com a *unidade de textura* do texto? Ou ainda, em outras palavras, que as escolhas linguísticas (a identidade verbal do texto) são (ou podem ser) motivadas de alguma forma pela Configuração Contextual (CC)?

<sup>63</sup> Contexto para Hasan “é uma forma curta para *contexto de situação*” (1989, p. 99). Aqui, como já dito, surge a sobreposição de conceitos entre a Configuração Contextual (CC) e o Contexto de Situação.

Essa questão é levantada por Hasan (1989, p. 113) e eloquentemente respondida: “a identidade verbal nunca é vinculada à identidade estrutural.”, pois a identidade estrutural “é melhor dada em termos de categorias semânticas, em vez de categorias léxico-gramaticais” (HASAN, 1989, p. 113). Logo, a identidade genérica “não deve ser pautada na identidade verbal” (HASAN, 1989, p. 114).

O que temos é que certas classes de palavras devem “ocorrer em qualquer texto incorporado em qualquer variante da CC1” (HASAN, 1989, p. 113). Por exemplo, numa prestação de serviços, sabemos que temos algo geral que deve ser vendido – coisa, fruta, ou outro –, mas não conseguimos precisar a identidade verbal que será realizada. Essa seleção é “oportunista”<sup>64</sup> (HASAN, 1989, p. 114) e será influenciada por uma situação específica. Nas palavras de Hasan (1989, p. 115), “os fatos da textura constroem os aspectos muito detalhados da situação em que o texto veio à vida.” Logo, a textura não se relaciona com a estrutura do texto, ainda que as cadeias coesivas possam apresentar “uma relação estreita com os movimentos estruturais do texto” (HASAN, 1989, p. 115), como já foi provado em alguns gêneros<sup>65</sup>.

Aos moldes de Hasan (1989, p. 99), textura não se relaciona com estrutura, mas, cabe dizer, é a estrutura o elemento que realiza a “ligação entre” o contexto e a textura.

Diferente de Halliday, Hasan (1989) mantinha-se preocupada em investigar a identidade genérica dos textos, a fim de comprovar o que faz com que um texto seja único ou singular. Segundo ela, “uma infinidade de textos variantes podem ser criados dentro de qualquer dado gênero” (HASAN, 1989, p. 98). Diante dessa constatação, a teoria criada pela autora se questiona: (a) “quais as características do texto que devem ser mantidas constantes para manter sua classificação de gênero?”; (b) “quais as características do texto que podem ser variadas para permitir a construção de textos variantes sem variar o gênero?” (HASAN, 1989, p. 98).

Essas são, ao nosso ver, as questões-chave de pesquisa na perspectiva ortodoxa de análise de gênero de Hasan. Toda e qualquer configuração de gêneros nessa perspectiva visa a responder a essas questões de forma apropriada a um gênero particular. Dessa forma, a fim de

---

<sup>64</sup> “No nível do gênero, essas seleções oportunistas só são relevantes na medida em que elas são manifestações de uma abstração de ordem superior.” (HASAN, 1989, p. 114).

<sup>65</sup> Esses estudos não foram amplamente realizados. As conclusões se referem aos gêneros discursivos “narrativa ficcional” (HASAN, 1984b, apud, HASAN, 1984, p. 115) e “exposição” (MARTIN, 1984, apud, HASAN, 1984, p. 115). Novos estudos ainda precisam ser realizados nesta área.

facilitar a exposição da relação entre a Configuração Contextual (CC) com os demais conceitos da teoria da autora, passemos à subseção seguinte.

### 1.7.3 Conceitos-chave em Hasan

A fim de entender as principais postulações de Hasan (1989), passaremos abaixo a apresentar os principais conceitos da autora, tais como Configuração da Situação Material, Cultura, Situação, Configuração Contextual e Potencial Semântico. Iniciaremos essa subseção apresentando o conceito de Configuração da Situação Material em comparação com o conceito de Configuração Contextual (CC). Em seguida, explicaremos como Hasan define a relação entre gênero e cultura. E, por fim, apresentaremos o conceito de Potencial Semântico e as discussões de gênero discursivos da autora.

#### 1.7.3.1 Configuração da Situação Material

Hasan (1989) salienta a diferença entre a *Configuração Contextual* (CC) e a *Configuração da Situação Material*. A Configuração Contextual (CC) é o conceito base da teoria de Hasan, e, como já definimos, corresponde à “uma classe – um tipo – de situação” (HASAN, 1989, p. 105); “um conjunto específico de valores que realizam campo, relação e modo” (HASAN, 1989, p. 102); em outras palavras, a CC é “simplesmente uma calibração particular de valores [de campo, relação e modo] congelados em um determinado ponto na sutileza de um propósito particular.” (HASAN, 1989, p. 105-106).

Como vimos, uma Configuração Contextual (CC) motiva “a realização dos elementos de sua EPG” (HASAN, 1989, p. 104). Cabe salientar que identificamos uma CC específica, singular ou única – sua identidade – “pelos significados associados aos elementos obrigatórios da Estrutura Potencial” (HASAN, 1989, p. 104); ela só faz sentido “dentro de uma cultura” (HASAN, 1989, p. 101).

Nesse caso, tanto a Configuração Contextual (CC) depende da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), pois é por meio dos elementos obrigatórios da EPG que identificamos uma Configuração Contextual (CC) particular, singular ou única; como, da mesma forma, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) depende da Configuração Contextual (CC), pois a EPG

é “definida como expressão verbal de uma CC” (HASAN, 1989, p. 104). As duas definições são circulares, da mesma forma, como é a relação entre linguagem e sociedade (HASAN, 1989).

Cabe dizer ainda que é possível que duas (ou mais) CCs sejam semelhantes entre si. Caso isso ocorra, “é possível que o seu Potencial Estrutural possa mostrar alguns pontos comuns.” (HASAN, 1989, p. 107).

Uma vez apresentada e (re)discutida a Configuração Contextual, podemos definir a *Configuração da Situação Material*<sup>66</sup> como “o ambiente físico [ou material] em que um texto pode estar sendo criado – onde se fala, se ouve, escreve, lê ou onde ele pode estar ocorrendo” (HASAN, 1989, p. 99). A *Configuração da Situação Material* não é desenvolvida por Hasan. Ela a ignora, “exceto quando ela for co-extensiva ao conceito de contexto de situação” (HASAN, 1989, p. 99).

Acreditamos que essa noção se aproxima do conceito de Suporte elaborado por Marcuschi (2008)<sup>67</sup>. Como o suporte, a *Configuração da Situação Material* colabora na identificação da identidade genérica.

Hasan argumenta que essa noção não é igual ao conceito de Configuração Contextual (CC), mas ela não nos fornece grandes detalhes sobre a Configuração da Situação Material. O que ela diz é que há casos em que as duas configurações podem se sobrepor, e isso irá depender “em grande medida do papel da linguagem” (HASAN, 1989, p. 99). Segundo Hasan (1989), na escrita, onde o papel da linguagem verbal é constitutivo, há pouca sobreposição entre a Configuração Contextual (CC) e a Configuração da Situação Material; já na fala ou discurso, onde o papel da linguagem verbal é auxiliar, há maior sobreposição entre a Configuração Contextual (CC) e a Configuração da Situação Material.

Cabe salientar ainda, como o faz Hasan (1989), que, muitas vezes, é a Configuração da Situação Material – o seu tempo e o seu lugar – que fazem a *identidade verbal* ser única, embora as frases e sentenças sejam idênticas. Logo, a *singularidade da situação material* nos ajuda a determinar a identidade do texto (HASAN, 1989).

---

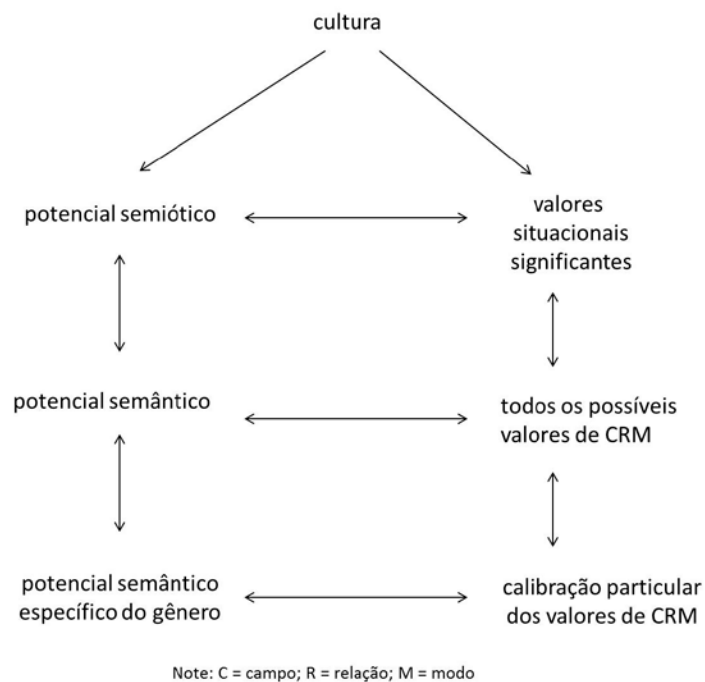
<sup>66</sup> Nossa tradução para *Material Situational Setting*.

<sup>67</sup> Ver Simões (2010) e a noção do suporte na perspectiva sistêmico-funcional.

### 1.7.3.2 A Cultura, a situação e a Configuração Contextual (CC)

Como já dito, Hasan defende a relação indissociável entre *texto e contexto*, bem como a relação entre *gênero e contexto de cultura*. Para ela (1989, p. 99) a relação entre gênero e cultura “não é direta”, como podemos observar na figura 11.

Figura 15 – A relação entre gênero e cultura<sup>68</sup>



Fonte: HASAN, 1989, p. 100

A cultura é “descrita como um corpo integrado do conjunto total de significados disponíveis em uma comunidade: o seu potencial semiótico” (HASAN, 1989, p. 99). Portanto, a cultura, que é o potencial semiótico, se compõe, ou inclui, “formas de fazer, modos de ser e maneiras de dizer” (HASAN, 1989, p. 99). É o potencial semiótico que constrói o potencial semântico; assim como é o potencial semântico que constrói a cultura. Logo, o potencial

<sup>68</sup> Aqui podemos salientar as seguintes sobreposições de conceitos entre Halliday e Hasan: (a) “Potencial Semântico”, será chamado por Halliday de *Contexto de Situação*, e Hasan entende “todos os possíveis valores de CRM” como a CC; (b) “Potencial Semântico Específico do Gênero”, será chamado por Halliday de *Registro*, e Hasan o entende como *Gênero* – daí a sobreposição conceitual apontada por Ciapuscio (2005) entre Registro e Gênero. Já a “calibração particular dos valores da CRM” pode ser entendida como EPG. Hasan irá trabalhar com a noção de EPG não com a noção *stricta* de gênero.

semântico é um “subconjunto” do potencial semiótico (HASAN, 1989, p. 101). Como se vê, eles “se constroem mutuamente” (HASAN, 1989, p. 100).

Por sua vez, o potencial semântico – todos os possíveis valores de campo, relação e modo – realizam o *potencial semântico específico do gênero*, que advém da calibração particular dos valores de campo, relação e modo – em outras palavras da calibração da CC.

O *potencial semântico específico do gênero* – que é uma forma mais longa para se designar o gênero (HASAN, 1989) – é composto por dois significados gerais: “os que são relevantes como componentes das mensagens individuais dentro do gênero, e aqueles que são relevantes para a estruturação geral das mensagens dos textos dentro do gênero [sua Estrutura Potencial, (EPG)].” (HASAN, 1989, p. 103).

Diante da figura 11, Hasan (1989, p. 102) salienta as observações de Halliday sobre “a estreita relação entre as variáveis situacionais e o sistema léxico-gramatical.” Como vimos as variáveis de campo, relação e modo estão “encapsuladas no texto através da codificação simultânea dos significados experiencial, interpessoal e textual” (HASAN, 1989, p. 102).

### 1.7.3.3. O potencial semântico específico do gênero

Ainda em relação à figura 11, cabe destacar alguns aspectos. *O potencial semântico específico do gênero* é entendido por Hasan como gênero. “O potencial semântico é um potencial precisamente porque pode ser indicado como um recurso – como um intervalo dentro do qual seleções variadas são possíveis.” (HASAN, 1989, p. 103). Sobre o gênero, Hasan (1989, p. 108) conclui:

“1. Um gênero é conhecido pelos significados associados a ele; na verdade, o termo ‘gênero’ é uma forma abreviada para a frase mais elaborada ‘potencial semântico específico do gênero’.

2. Gênero tem uma relação lógica para CC, sendo a sua expressão verbal. Se CC é uma classe de tipo situação, então gênero é a língua fazendo o trabalho adequado a essa classe de acontecimentos sociais.

3. Gêneros podem variar sutilmente da mesma maneira como podem os contextos. Mas para um determinado texto pertencer a um gênero específico, a sua estrutura deveria ter alguma possibilidade de realização na determinada EPG.

4. Daqui se conclui que os textos pertencendo a um mesmo gênero podem variar na sua estrutura; o que eles não podem variar sem consequências para o sua atribuição genérica são os seus elementos obrigatórios e sua disposições na EPG.” (1989, p. 108).

O gênero, portanto, é resultado de uma calibração particular dos valores de campo, relação e modo (a EPG). Daí conclui-se que um texto é considerado completo quando sua mensagem se constitui por “todos os elementos obrigatórios de uma determinada EP” (HASAN, 1989, p. 109). Como podemos perceber a completude ou incompletude do texto se dá em termos estruturais e não em termos de textura.

São os elementos obrigatórios – e não os opcionais – os responsáveis pelo *status* genérico (HASAN, 1989). Para a autora (1989, p. 112), a singularidade genérica “pressupõe singularidade na estrutura real” do texto. Isso não significa dizer que dois textos que pertencem ao mesmo gênero “são estruturalmente idênticos” (HASAN, 1989, p. 112); ou que dois textos que possuem a mesma estrutura “são verbalmente idênticos” (HASAN, 1989, p. 112); ou ainda que dois textos que possuem o mesmo texto verbal sejam “materialmente idênticos” (HASAN, 1989, p. 112).

Nesse aspecto, Hasan (1989, p. 112) é categórica: “rejeitamos o determinismo bruto.” Com isso, ela indica que não é possível prever texto e contexto pura e simplesmente, como quer as afirmações acima. Haverá variação, pois ela é inerente aos conceitos de Estrutura Potencial e CC. Para Hasan (1989, p. 112), o que pode ocorrer é que alguns textos podem ser “sensíveis às formas de generalizações dos contextos”, mas nem todos.

Feitas as nossas considerações sobre a teorização de Hasan sobre a identidade do texto, passaremos, na seção seguinte, a apresentar, uma ampla revisão de literatura sobre as pesquisas realizadas com a EPG no Brasil e no Mundo.

#### 1.7.4 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção apresentamos a teorização de Hasan, a Estrutura Potencial do Gênero e a Configuração Contextual. Vimos que Hasan entende o texto tal como compreende Halliday. A partir disso, ela postula que texto e contexto estão relacionados e que todo texto possui uma estrutura, dos mais simples aos especializados, que podem ser estudados. Dessa forma, Hasan postula que a partir do contexto podemos prever as estruturas do texto, e vice-versa. A fim de tornar clara essa relação entre texto e contexto e as estruturas do texto, Hasan propõe o conceito de Configuração Contextual (CC), como “um conjunto de valores que realizam campo, relação e modo.” (HASAN, 1989, p. 56). A partir de uma CC, Hasan postula que podemos prever que elementos devem ocorrer no texto (os obrigatórios) e os que podem

ocorrer (os opcionais), bem como a capacidade de iteração de cada um desses elementos. Para expressar a gama total de elementos de um texto e sua ordem, a autora elabora o conceito de Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Cabe dizer ainda, que muitas vezes pode um elemento obrigatório ou opcional estar implícito, por influência do que Hasan chama de Configuração da Situação Material, que para nós equivale ao conceito de suporte (MARCUSCHI, 2008).

### 1.8 As postulações de Ruqaiya Hasan: revisão de literatura

Na presente seção apresentamos as pesquisas acadêmicas realizadas em Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no Brasil e no Mundo. Buscamos identificar que gêneros discursivos foram investigados, em que instituição, sob qual orientação acadêmica, que formato de divulgação adotado (mestrado, doutorado, artigo ou outro) e suas principais conclusões. Dessa forma, esperamos realizar uma ampla e consistente revisão bibliográfica sobre as principais pesquisas sobre o tema, que abrange os anos de 1989 a 2017 – sendo ela útil a pesquisadores iniciantes ou experientes na temática. Utilizamos como ferramenta de pesquisa o Google Acadêmico (Google Scholar) com as seguintes palavras-chave entre aspas<sup>69</sup>: (a) “Estrutura Potencial do Gênero (EPG)”; (b) “Potencial Estrutural Genérico (PEG)”; (c) “Estrutura Genérica Potencial (EGP)”, (d) “Potencial de Estrutura Genológica (PEG)”; (e) “Generic Structure Potential (GSP)”; e (f) “Potencial de Estructura Genérica (PEG)”. Salientamos aqui a necessidade de realizar esta seção – muitas vezes didática – uma vez que à Estrutura Potencial ainda não lhe foi dado um tratamento como esse, o que faz de nossa iniciativa não só válida, senão inédita nas pesquisas sobre o tema.

#### 1.8.1 A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no mundo<sup>70</sup> (1989-2017)

A Generic Structure Potential (GSP) foi postulada com maiores detalhes em Hasan (1989). Em seguida foi instrumentalizada pela própria autora na configuração da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) conto de fadas (HASAN, 1996).

---

<sup>69</sup> Consideramos para nossa pesquisa apenas pesquisas reconhecidas e consideradas de credibilidade pela comunidade científica.

<sup>70</sup> Uma discussão inicial dessa seção foi publicada na Revista Texturas em 2016 – (ver Simões, 2016). Aqui apresentamos uma versão otimizada e expandida do texto. Aqui os dados analisados avançam até Junho de 2017.



A primeira pesquisa realizada com a EPG depois de Hasan foi divulgada em 1993 por Tony Bex (1993), da Universidade de Kent (França), que publica em artigo científico pesquisa sobre o gênero publicidade. O pesquisador não chega a configurar uma EPG, mas tece considerações sobre a teoria de Hasan (1989), em especial pautadas nas críticas de Ventola (1987, *apud* BEX, 1993). A pesquisa se destaca por evidenciar as primeiras considerações sobre a EPG realizadas por pesquisador experiente.

Em 1995, Motta-Roth (1995) defende sua tese de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>71</sup>, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Meurer. Ela (1995) aborda a estrutura de textos acadêmicos da área de linguística, química e economia. Vale destacar sua pesquisa aqui, pois a pesquisadora brasileira realiza uma síntese das ideias de Hasan construindo um “modelo brasileiro” – chamado por ela de GSP BRs (MOTTA-ROTH, 1995) – de análise de gêneros que conjuga a ESP de Hasan com aspectos da análise de gêneros de Swales. Mais tarde essa abordagem será amplamente divulgada em Motta-Roth e Herbele (2005), como veremos na seção seguinte.

Em 1997, Horvath (1997), da Universidade de Sidney (Austrália), publica capítulo de livro que estuda o gênero Chamadas de Corrida de Cavalo por meio da Estrutura Potencial. No mesmo ano, Togher, Hand e Code (1997), em Sidney (Austrália), investigam a Estrutura Potencial do Gênero prestação de serviços (cf. HASAN, 1989) e observam como os pacientes com lesões cerebrais traumáticas<sup>72</sup> (LCT, do inglês TBI) realizam atividades de compras ou solicitações de informações por telefone. Os autores (1997) concluem que a EPG varia de acordo com a complexidade da informação solicitada e as relações interpessoais ou de conteúdo entre os participantes. É discutido no artigo a potencialidade de uso da EPG para medir os padrões linguísticos dinâmicos nas interações diárias entre os pacientes com TBI.

Em 1998, Souza (1998) defende, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Meurer, a sua tese de doutorado que teve, dentre outros aspectos, o objetivo de configuração da Estrutura Potencial de hinos nacionais, gênero ainda não investigado pela perspectiva da Estrutura Potencial.

Dois anos depois, Togher, Hand e Code (1999), em Sidney (Austrália), publicam capítulo de livro onde utilizam a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) como metodologia para análise da narrativas de pacientes com Lesão Cerebral Traumática (LCT). Ainda no mesmo

---

<sup>71</sup> As pesquisas realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) surgem nesse seção, pois foram escritas em inglês e em nossa busca surgiram utilizando o termos GSP.

<sup>72</sup> Lesões Cerebrais Traumáticas (LCT) é a nossa tradução para Traumatic Brain Injury (TBI).

ano, Togher e Hand (1999) publicam novo artigo científico sobre o assunto. Dessa vez, trabalham com a EPG de entrevistas orais e observam como os pacientes com Lesão Cerebral Traumática (LCT) realizam os textos em relação a realização de seus estágios obrigatórios e opcionais. Ao final, as autoras (1999) ressaltam que a análise da EPG permite que o médico analise o contexto da entrevista levando em consideração a Configuração Contextual (CC). Logo, a EPG é “uma ferramenta clínica valiosa na avaliação e no tratamento dos déficits discursivos que geralmente seguem o TBI.” (TOGHER; HAND, 1999, p. 709). Um tempo mais tarde, Togher, McDonald, Code e Grant (2004) voltaram a utilizar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) como forma de analisar a estrutura textual de consultas telefônicas entre policiais. Em 2009, Kilov, Togher, Leanne e Grant (2009) utilizam, assim como as pesquisas de Togher et. al. (1999; 2004), a EPG como método para análise de textos produzidos por pacientes com Lesões Cerebrais Traumáticas (LCT). Nessa pesquisa, em especial, as autoras (2009) investigam as conversas orais entre amigos.

A primeira pesquisa de pós-graduação a nível de doutorado realizada no exterior foi escrita por Moore (2003) em 2003. Ela (2003) defende a sua tese de doutorado na Universidade de Macquarie, em Sidney (Austrália), e foi orientada pelo Prof. Dr. Chris Candlin. A pesquisadora, dentre outros aspectos investiga a EPG das decisões de tratamento do HIV, estrutura textual ainda pouco investigada.

Em capítulo de livro, Yuen (2004), da Universidade Nacional de Singapura (Singapura), investiga os significados ideacionais de anúncios impressos. O pesquisador, dentre outros aspectos, retoma os estudos da Estrutura Potencial de propagandas de Hasan (1996, p. 41-42, *apud* YUEN, 2004). Ele (2004) conclui que é preciso dar mais detalhes sobre a construção multi-semiótica do anúncio. Segundo ele, o modelo de EPG proposto por Hasan (1996, *apud* YUEN, 2004, p. 164) não explica a complexidade “envolvida na interação entre imagens visuais e os textos verbais dos anúncios.” O objetivo de Yuen (2004), portanto, é construir um modelo que consiga capturar as interações multi-semióticas entre imagens e textos verbais em anúncios.

Um ano depois, Thomson (2005) publica artigo científico sobre a Estrutura Potencial de três gêneros escritos em japonês: as notícias factuais, as notícias leves e pesadas. Na análise, o autor utiliza Hasan (1996, *apud* THOMSON, 2005) e conclui que a utilização da EPG permite uma comparação direta com gêneros discursivos semelhantes em outras línguas (THOMSON, 2005).

Ainda em 2005, Ansary e Babaii (2005), de Universidades do Irã (Irã), publicam artigo científico que configura a Estrutura Potencial do Gênero editorial em jornais ingleses. Eles (2005) concluem que os estudos da EPG podem beneficiar não só os linguistas aplicados, mas todos aqueles envolvidos em educação, jornalismo e mídia. O artigo é resultado de pesquisa de doutorado de Ansary (2004). Ansary e Babaii (2009) retornam aos estudos sobre a os editoriais de jornais ingleses e, dessa vez, realizam um trabalho contrastivo entre os editoriais ingleses, escritos em inglês por falantes nativos no *The Washington Times*, e editoriais paquistaneses, escritos em inglês por falantes não-nativos no *The Iran News* e *The Pakistan Today*. Ao analisar as EPG configuradas, as pesquisadoras (2009, p. 211) indicam que “em termos de estrutura retórica, não há ‘estatisticamente’ nenhuma diferença significativa ( $\alpha = .05$ ) entre os editoriais escritos por escritores editoriais (não) nativos.” Em outras palavras, o gênero discursivo se mantém com os quatro elementos obrigatórios, sejam eles escritos por falantes nativos ou não (ANSARY; BABAII, 2009). Sobre os editoriais Shokouhi e Amin (2010, p. 387) publicam, em artigo científico, estudo que revela que da comparação de 90 editoriais de seis jornais ingleses e persas, os seis jornais “apresentaram estrutura genérica similar, composta por três categorias obrigatórias e três categorias opcionais independentemente do idioma e local de publicação.” Quanto a compreensão leitora os autores concluem “que as diferenças no desempenho dos alunos eram devido aos seus vários graus de familiaridade com o conteúdo e contexto, e não por causa da estrutura dos textos (SHOKOUHI; AMIN, 2010, p. 387).”

Em 2006, Patpong (2006) defende sua tese de doutorado na Universidade de Macquarie, em Sidney (Austrália). O pesquisador estudou a Estrutura Potencial de contos populares tailandeses simples e complexos. Sua pesquisa se destaca por descrever pela primeira vez a nível das teorias sistêmico-funcionais a gramática do tailandês. O mesmo autor em (2008a) publica artigo científico apresentando a Estrutura Potencial do gênero de propagandas de talismã. A pesquisa se destaca por apresentar uma análise tridimensional, onde os estratos são analisados separadamente e depois reunidos. Essa análise começa com a análise do contexto (sua Estrutura macro-textual ou EPG); depois vai para a análise semântica; e, por fim, termina com a análise lexicogramatical onde as propriedades semânticas são realizadas textualmente. Ressalta-se a relação profícua entre a EPG, a semântica e a textualidade.

Ainda em 2006, Moore (2006) publica artigo científico sobre a Estrutura Potencial do gênero reportagem, inscrito em 18 textos da revista *The Economist*. Ainda que utilizada a

EPG de Hasan, o autor (2006) afirma que a EPG não consegue explicar muito bem a relação do fluxo sintagmático das reportagens com sua estrutura retórica.

No mesmo ano que Moore (2006), Moore e Tuckwell (2006) publicam artigo científico sobre um gênero discursivo ainda desconhecido, a teleconferência. A Estrutura Potencial do gênero é descrita aos moldes de Hasan. As autoras (2006) se questionam sobre há possibilidade de existir um gênero sem a variável relação.

Em 2008, Sano (2008), do Instituto de Nacional de Língua Japonesa (Japão), publica capítulo de livro que discute, dentre outros aspectos, a estrutura textual de editoriais de jornais japoneses. Ele realiza uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema e aborda também a Estrutura Genérica Potencial (EPG) do gênero elaborada por Hasan. Por fim, Sano (2008) não configura especificamente a EPG do editorial, mas tece observações teóricas sobre o editorial.

No mesmo ano em que Sano (2008), Fenton-Smith (2008) utiliza o aporte teórico da linguística sistêmico-funcional (HASAN, 1985a, 1985b, 1996; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004, *apud* FENTON-SMITH, 2008) para investigar as perguntas feitas por parlamentares em seu ofício. O pesquisador (2008) analisa o parlamento federal australiano e revela os padrões textuais que emergem nessa interação.

Em 2008, Chenggang (2008) publica artigo científico onde configura a Estrutura Potencial de 13 cartas em chinês de pareceres de revisão de artigo em um seminário de graduação. O pesquisador conclui que há uma relação sistemática entre a Estrutura Potencial, os atributos semânticos e os padrões lexicogramaticais.

Em 2009, Laybutt (2009) defende a sua dissertação de mestrado, orientada por Tilly Harrison na Universidade de Birmingham (Inglaterra). O pesquisador não configura a Estrutura Potencial de nenhum gênero em particular, mas articula as teorizações de coesão de Hasan com o texto – fato que merece destaque, em especial, para fomentar as discussões entre coesão e estrutura dos textos.

Em 2010, Xu, Wang, Forey e Li (2010) configuram em artigo científico a EPG do gênero oral comunicação de Call-Center Chinês. O estudo também compara as interações de Call-Center em inglês e Chinês. As descobertas, salientam os autores (2010), podem ser interessantes para os acadêmicos de linguagens e profissionais do setor de Call-Center.

Em 2012, See (2012) defende sua tese de doutorado na Universidade Nacional de Singapura (Singapura), sob orientação de Kay Lynette O'Halloran. Ela (2012) investiga, numa perspectiva sistêmico-funcional, personagens do mundo virtual construídas por crianças. Nesse sentido, See (2012) realiza uma análise multimodal dos personagens que

abarca a semiótica de nomes, do corpo e do vestuário. Por fim, com base em Hasan (1977, *apud* SEE, 2012), a pesquisadora configura a Estrutura Potencial dos cartões de usuários desse mundo virtual.

Em 2013, Oyebode e Unuabonah (2013) publicam artigo científico sobre propagandas impressas sobre AIDS. É utilizado nas pesquisas as teorias sistemicistas de Hasan a partir de Yuen (2004, *apud* OYEBODE; UNUABONAH, 2013). Como podemos perceber, Yuen (2004) parece ser uma referência em propagandas impressas e seu modelo expandido de Hasan é amplamente divulgado.

Um ano depois, Djigumde (2014) defende sua dissertação de mestrado na Universidade de Ball State, Indiana (USA), sob a supervisão de Carolyn J. Mackay. Ela (2014) investiga as transações comerciais orais na loja de roupa Bobo-Dioulasso, em Burkina Faso, no oeste da África. Djigumde (2014) analisa como se dá a negociação de preço entre os clientes e os vendedores e propõe uma fórmula que explica a natureza dinâmica dessas trocas. Com base em 30 conversas de áudio, a pesquisadora configura a estrutura textual dessas negociações. A pesquisadora (2014) toma como base as teorias de Hasan (1989), Ventola (1987, *apud* DJIGUMDE, 2014), Flowchart Theory, e Orr's (2007, *apud* DJIGUMDE, 2014). O estudo se destaca por revelar os estágios textuais da barganha comercial, ainda desconhecidos em se tratando de sua Estrutura Potencial (EPG).

Em 2014, Agüero (2014), no departamento de direito da Universidade Diego Portales, em Santiago (Chile), publica artigo científico que configura as sentenças penais como um gênero discursivo. Ele (2014) utiliza as postulações de Hasan (1989) e conclui que é necessário maiores pesquisas sobre o discurso jurídico e seus textos.

Em 2004, Cheung (2014) defende sua tese de doutorado, na Universidade Politécnica de Hong Kong (China), que utilizou a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) de Hasan para descrever os elementos narrativos do prólogo da série de quadrinhos da Marvel Guerra Civil. O estudo (2004) conjuga, pela primeira vez, aspectos gráficos e léxico-gramaticais na composição de um texto multimodal. Conclui que uma análise verbo-visual por meio da Estrutura Potencial é possível.

Em 2016, Bowcher e Liang (2016) publicam artigo científico que discute a Estrutura Potencial como recurso teórico de relevância para os estudos discursivos. Das pesquisas sobre a teoria em EPG essa é mais recente e fornece uma síntese fiel das ideias de Hasan aos interessados na teoria. Outras ideias sobre Hasan, não tão específicas sobre a Estrutura

Potencial, podem ser encontradas em Lukin (2016), que discute as contribuições da autora à ciência linguística.

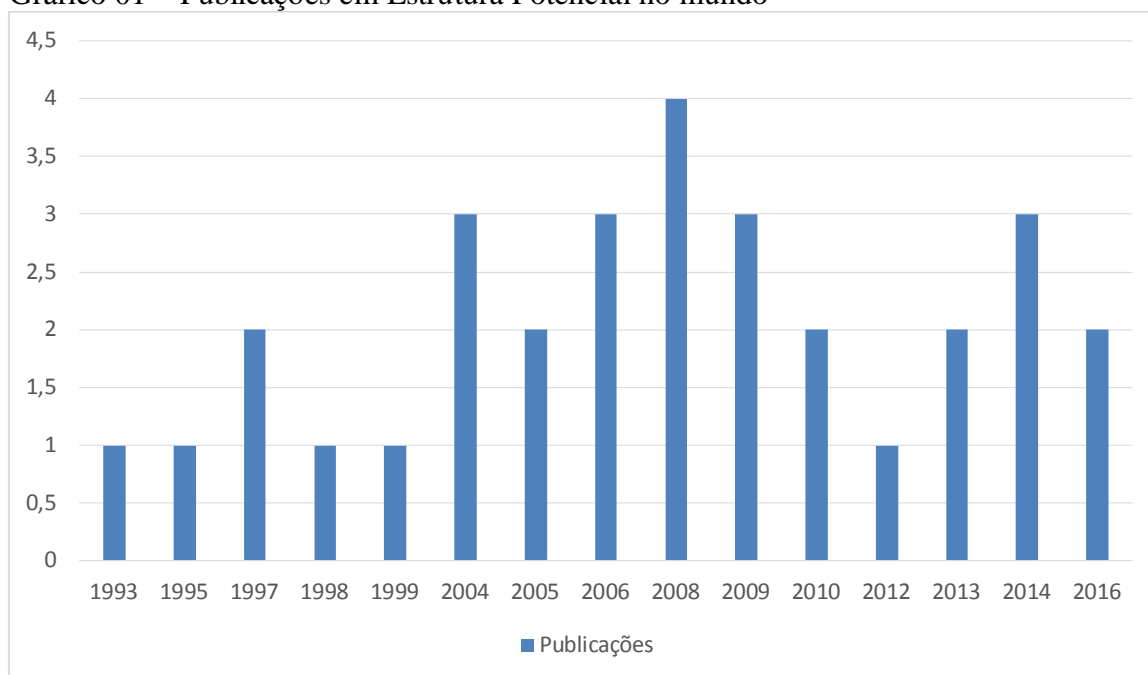
Tendo realizado a presente revisão bibliográfica, passaremos, na seção seguinte, a realizar algumas considerações sobre as pesquisas realizadas até o momento em Estrutura Potencial (EPG) no mundo.

#### 1.8.1.1. Algumas conclusões parciais

Ao todo foram investigadas 31 pesquisas em Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no mundo. Da revisão bibliográfica realizada, destacamos as pesquisas de Ansary (2004), do Irã, com os editoriais de jornais, e que gerou outras publicações no assunto (ANSARY & BABAI, 2005; ANSARY & BABAI, 2009). Salientamos ainda as pesquisas de Yuen (2004), de Singapura, com as publicidades impressas, citada por outras pesquisas (OYEBODE; UNUABONAH, 2013) principalmente por construir um marco teórico particular para a Estrutura Potencial de anúncios impressos. E, por fim, destacamos, as pesquisas de Togher et. al. (1999; 2004) que utilizaram a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) como método na análise de textos produzidos por pacientes com Lesão Cerebral Traumática (LCT).

A partir da revisão bibliográfica realizada, podemos indicar que as publicações acadêmicas em Estrutura Potencial começaram em 1993 e continuam até mais recentemente (2016) (Gráfico. 01).

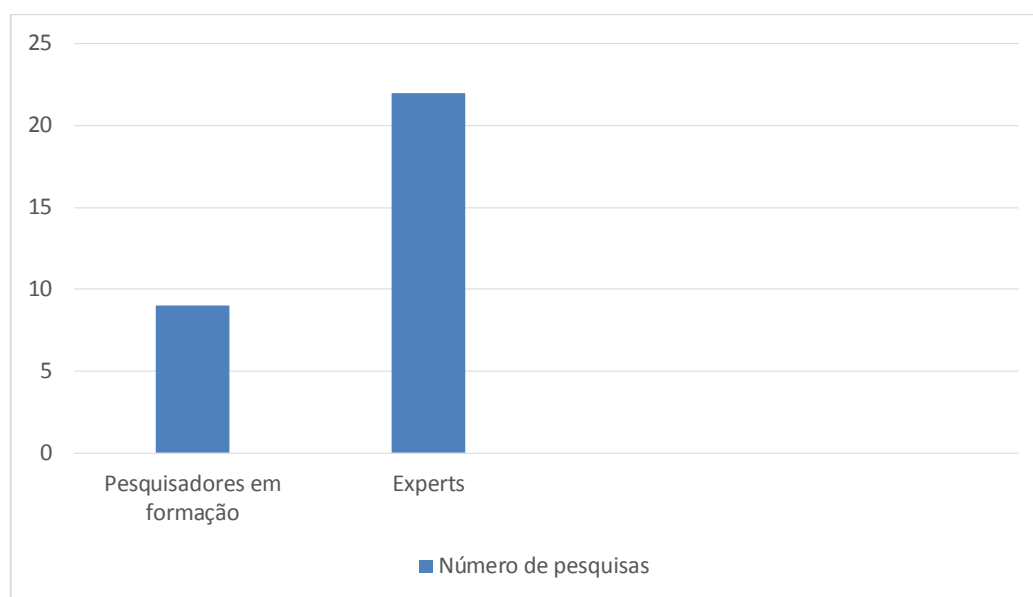
Gráfico 01 – Publicações em Estrutura Potencial no mundo



Fonte: O autor, 2018

Com base no gráfico 01, podemos observar que a primeira pesquisa em EPG foi publicada por Bex (1993) e, as mais recentes, em 2016, por Bowcher e Liang (2016) e Lukin (2016). A maior parte das publicações foram em artigos científicos (19), seguido de teses de doutorado (7), capítulos de livros (3) e dissertações de mestrado (2) – o que evidencia a publicação de pesquisadores experientes na área, ver Gráfico 2, abaixo.

Gráfico 02 – Autores e nível de formação acadêmica em relação ao estudo da EPG

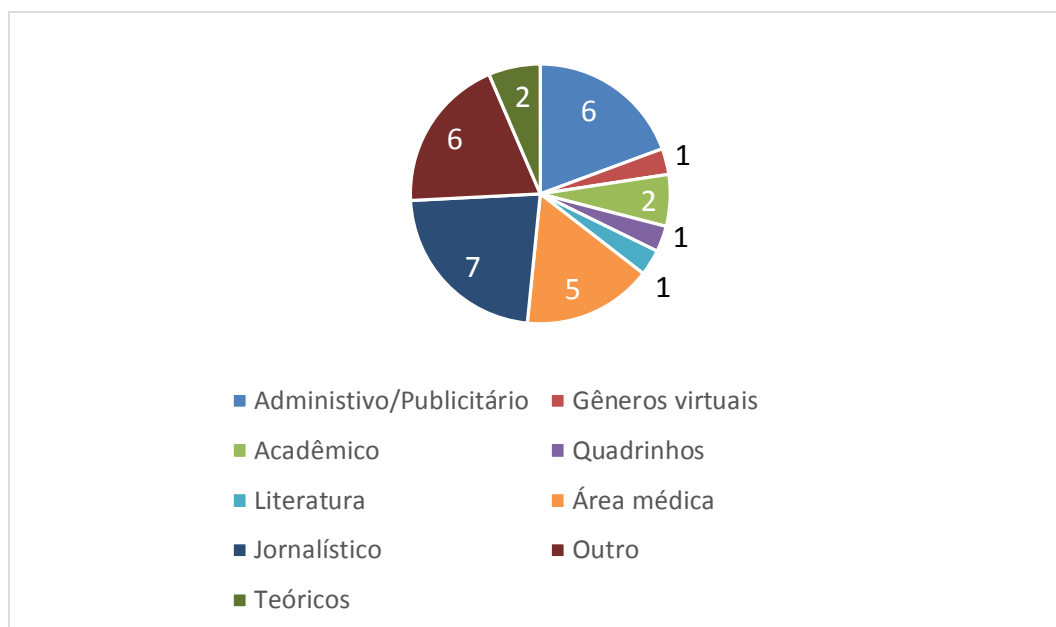


Fonte: O autor, 2018

Conforme a Gráfico 02, destacam-se como experts na pesquisa com Estrutura Potencial Ansary (2004) do Irã e Togher et al (1999; 2004) da Austrália. Vale destacar ainda que a China – representada por Xu, Wang, Forey e Li (2010), Chenggang (2008) e Cheung (2014) – destaca-se na configuração de gêneros por meio da Estrutura Potencial (EPG), tendo o país realizado muitos estudos na área (ver SIMÕES, 2016).

Quanto aos gêneros investigados, destacam-se os domínios jornalísticos (7) e administrativos/publicitário (6), seguido das pesquisas da área médica (5), como podemos observar abaixo (Gráfico 03).

Gráfico 03 – Domínios discursivos investigados pela EPG no mundo



Fonte: O autor, 2018

A partir da Gráfico 03, podemos observar que os domínios discursivos menos investigados pela Estrutura Potencial do Gênero (EPG) são quadrinhos (1), gêneros virtuais (1) e literatura (1), seguido da área acadêmica (2). Como podemos observar a Estrutura Potencial não é muito utilizada como aporte teórico-metodológico para configuração de gêneros multimodais, como a HQ (com 01 pesquisa), mas parece se desenvolver bem na análise de anúncios impressos (com 06 pesquisas), editoriais, reportagens e outros textos da área jornalística (com 07 pesquisas), bem como aporte metodológico para pesquisas da área médica (com 05 pesquisas). Apesar da quantidade de pesquisas apresentadas, elas são realizadas por poucos pesquisadores. As pesquisas da área médica são realizadas



especialmente por Togher e seus colaboradores (com 05 pesquisas); e as sobre editorial por Ansary e seus colaboradores (com 04 pesquisas). Pesquisas teóricas sobre a Estrutura Potencial ou as teorizações de Hasan são poucas (apenas 02 pesquisas).

Em relação à modalidade de textos investigados no Mundo, há predomínio de pesquisas com textos escritos (15), havendo poucas pesquisas com textos orais (5) e multimodais e/ou virtuais (8).

Diante do exposto nessa seção, salientamos ainda hoje a necessidade de investigar, discutir e (re)pensar as postulações de Hasan (1989). Como pudemos notar, a teoria tem sido discutida na academia, mas restrita a alguns poucos gêneros. No que tange aos gêneros que investigaremos em nossa tese, há poucas pesquisas nessa área. Tendo realizado essa breve revisão bibliográfica sobre a Estrutura Potencial no mundo, passaremos, na próxima seção, a analisar as pesquisas em EPG do Brasil.

### 1.8.2 A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no Brasil<sup>73</sup> (1989-2017)

Em meio à diversidade de abordagens de estudo do gênero, interessa-nos aqui, como já dito, apresentar a abordagem cunhada por Ruqaiya Hasan (1989) – a Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) – e que estudos têm sido realizados por meio desse aporte teórico-metodológico no Brasil.

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) se tornou mais conhecida no Brasil pelo trabalho de Motta-Roth e Herbele (2005), publicado em *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Analisando as pesquisas sobre o tema, constatamos que a tradução para o termo em português parece ter se estabilizado após essa publicação. Antes dela era utilizado o termo Estrutura Genérica Potencial (EGP) e Potencial Estrutural Genérico (PEG) – termos que no Brasil não prosseguiram nas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

A primeira pesquisa – ao menos a mais difundida entre os pesquisadores – em Estrutura Potencial do Gênero (EPG) foi realizada por Vian Jr. (1997) em sua dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob

---

<sup>73</sup> Uma discussão inicial dessa seção foi comunicada no XI FELIN-UERJ (2015) sob o título de *Panorama de Estudos Linguísticos sobre a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no Brasil: uma breve revisão de bibliográfica*. Aqui apresentamos uma versão otimizada e expandida do texto. Aqui os dados analisados avançam até Junho de 2017.

orientação da Profa. Dra. Leila Bárbara. O autor (1997), após uma ampla revisão teórica sobre o conceito de gênero discursivo, configurou a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) – ainda chamada em sua pesquisa de Estrutura Genérica Potencial (EGP) – de vídeos institucionais<sup>74</sup>. Em geral, “esses vídeos têm como finalidade apresentar a empresa aos novos funcionários ou aos clientes em potencial” (VIAN JR, 1997, p. 9). Essa foi a primeira vez que a teorização de Hasan (1989) foi aplicada em *corpora* em língua portuguesa. Nesse estudo, vale destacar que a palavra “elemento” é utilizada como “estágio”, talvez por conta da tradução do termo ao português.

Entretanto, cabe destacar que em 1993 um *corpus* de cartas comerciais de oferta escritas em alemão foram configuradas na dissertação de mestrado de Zipser (1993), orientada pelo Prof. Dr. José Luiz Meurer, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse sentido, é dado a Zipser (1993) o título de primeira pesquisa em Estrutura Potencial a ser realizada no Brasil. Ainda assim, é de Vian Jr. (1997) a primeira pesquisa a ser desenvolvida em *corpus* de língua portuguesa e, incontestavelmente, a que mais foi divulgada e citada no assunto.

De 1997 até 2003, não houve registros de pesquisas em Estrutura Potencial no Brasil, uma lacuna de quase 06 anos. Coube a Vian Jr (2003) retomar as pesquisas sobre EPG, após a defesa de sua tese de doutorado. Nessa iniciativa o pesquisador (2003) utiliza o conceito de gênero proposto por Hasan para construir um curso instrumental de inglês para negócios. Em geral, Vian Jr. (2003) observou as reuniões de interação oral em inglês entre os participantes e “a partir dela, montou-se o conteúdo do curso, tendo como base os elementos obrigatórios (HALLIDAY; HASAN, 1989) em cada evento.” (VIANJR, 2003, p. 8). Em se tratando do conceito de gênero de Hasan (1989), sua iniciativa é inédita e produtiva para os estudos da área.

A primeira pesquisa de pós-graduação, após as de Vian Jr. (1997; 2003), foi a de Marschall (2005). Em sua dissertação de mestrado, orientada pela Profa. Dra. Désirée Motta-Roth na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a pesquisadora, dentre outros objetivos, configurou a Estrutura Potencial do Gênero *home page pessoais*<sup>75</sup>, aqui chamado de *Potencial Estrutural Genérico (PEG)*. Cabe destacar que o estudo de Marschall (2005) não

---

<sup>74</sup> Parte da dissertação de mestrado foi divulgada em formato de artigo científico em Vian Jr. (2009), como veremos mais à frente.

<sup>75</sup> Marschall (2005) analisou a *home page* de famosos pesquisadores da linguagem, tais como Charles Bazerman, Jay Lemke e Teun van Dijk.

realizou a EPG em sua fórmula característica como o fez Vian Jr. (1997), talvez por não ter sido este o objetivo central da pesquisadora.

Em 2006, Ferreira, Vargas e Bortoluzzi (2006) investigam em artigo científico a Estrutura Potencial de quatro gêneros integrantes de um processo penal: o relatório de inquérito policial, a denúncia, as alegações de defesa e a sentença. Hasan (1989) é utilizada como aporte teórico, entretanto retomada a partir das discussões de Motta-Roth e Herbele (2005), o que parece ser – como veremos – uma tendência nas pesquisas em EPG no Brasil.

Em 2007, Vian Jr. e Moreira-Ferreira (2007) apresentam em artigo científico a comparação entre duas Estruturas Potenciais, o diário e o blog. É a primeira vez que se compara EPGs tão próximas. Conclui-se que “o blog conserva traços do gênero diário, mas traz consigo os traços que marcam a época em que é produzido” (VIANJR; MOREIRA-FERREIRA, 2007, p. 134).

Um ano depois, em 2008, Conto (2008) defende a sua dissertação de mestrado, que tem como tema a Estrutura Potencial. A autora também foi orientada por Désirée Motta-Roth na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entretanto, diferentemente de sua antecessora, Conto (2008) desenvolve a sua pesquisa em torno do *sistema de gêneros* de seleção de candidatos à emprego para uma vaga de vendedor autônomo. Dessa forma, ela investiga, dentre outros objetivos, a Estrutura Potencial do Gênero anúncio de emprego, carta de apresentação, *curriculum vitae* e entrevista pessoal. Salienta-se dessa pesquisa que na análise da Estrutura Potencial foram utilizadas as categorias de análise de Hasan (1989) adaptadas por Motta-Roth e Herbele (2005), tais como movimento obrigatório e opcional. Logo, os estudos empreendidos por Conto (2008) não se distanciam da Estrutura Potencial do Gênero elaborada por Hasan (1989), entretanto agregam à teoria outras provocações, que a distanciam gradativamente das postulações centrais de Hasan (1989).

Em 2009, Vian Jr (2009), retorna ao tema da Estrutura Potencial, ao divulgar, em formato de artigo científico, parte de sua pesquisa de mestrado (VIANJR, 1997). O pesquisador, novamente, evidencia a Estrutura Potencial de vídeos institucionais. Ainda argumenta, acrescentando à discussão de sua pesquisa anterior (VIANJR, 1997), que “os elementos da configuração contextual podem ser utilizados no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de língua materna” (VIANJR, 2009, p. 387), desde que se parta da noção de gêneros do discurso para o ensino de línguas. Salienta, por fim, que – ainda naquele momento – os estudos brasileiros sobre a Estrutura Potencial eram ainda “bastante tímidos no ensino-aprendizagem de línguas” (VIANJR, 2009, p. 404). Nesse sentido, Vian Jr. (2009)

evidencia algumas de suas pesquisas na instrumentalização da Estrutura Potencial ao ensino de línguas – como, por exemplo, em Vian Jr (2003). Essa relação ainda é nova para os estudos empreendidos até o momento.

No mesmo ano, Ottoni (2009) publica, em anais de eventos, um artigo científico que aproxima a teorização de Hasan às postulações da Análise de Discurso Crítica. Nessa pesquisa, ela (2009) investiga o gênero oral entrevista em estúdio de televisão. Vale destacar que a autora não objetiva para aquele momento “identificar uma EPG do gênero entrevista em estúdio produzida em telejornais” (OTTONI, 2009, p. 4), mas estabelecer um diálogo entre as propostas de Fairclough e Hasan.

Um ano depois, Silva (2010) defende a sua dissertação de mestrado, orientada pela Profa. Dra. Heloisa Collins, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisadora trabalhou com a *Estrutura Potencial do Gênero discussão em fórum online*, cuja pergunta de debate foi: ler e escrever devem ser um compromisso de todas as áreas? A EPG foi importante nessa pesquisa para verificar se os elementos obrigatórios encontrados no *corpus* de investigação eram os mesmos identificados por Coffin, Paiter e Hewings (2005, *apud* SILVA, 2010). Do mais, o foco da investigação empreendida foi a argumentação e como ela se realizava em fóruns de discussão. Portanto, os estudos realizados não apresentaram um estudo exaustivo da Estrutura Potencial, a EPG funcionou como uma teoria auxiliar às perguntas de pesquisa.

No mesmo ano, Simões (2010) defende a sua dissertação de mestrado, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Aires Gomes, e que teve como objeto de estudo a Estrutura Potencial do Gênero tira cômica, cartum, charge e caricatura. A pesquisa objetivou, dentre outros aspectos, diferenciar esses gêneros ao configurar as suas Estruturas Potenciais. Percebe-se dessa investigação imprecisões terminológicas ao chamar “elemento” de “estágio”, o que parece refletir as pesquisas elaboradas por Vian Jr (1997; 2009). Entretanto, esse fato não invalida as conclusões alcançadas. De nossa revisão bibliográfica, vale destacar que é a primeira vez que as teorizações de Hasan (1989) são analisadas em *corpus* verbo-visual inscrito na área de Histórias em Quadrinhos. Da mesma forma, também evidencia-se que é a primeira vez que os estudos brasileiros destacam a importância do suporte<sup>76</sup> nas pesquisas sistêmico-funcionais e sua relação com a Estrutura Potencial (EPG).

---

<sup>76</sup> Simões (2010) utiliza o termo suporte para realizar as suas considerações sobre a Configuração da Situação Material (HASAN, 1989).

No mesmo ano de realização da pesquisa de Simões (2010), Rocha (2010) realiza pesquisa similar na Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva. A pesquisadora investiga – dentro do período de observação pré-definido – quais são os gêneros mais estudados na 2º segmento da EJA, e busca configurá-los como prescreve Hasan (1989). Nesse sentido, ela configura as seguintes Estruturas Potenciais: (a) da ordem do narrar, a fábula, o conto, a crônica, o fragmento de romance e a piada; (b) da ordem do relatar, a reportagem; e (c) da ordem do argumentar, o editorial e o artigo de opinião. Assim como Vian Jr. (2009), na pesquisa é descrita a fórmula da Estrutura Potencial e suas implicações para o ensino de língua portuguesa.

Ainda no ano de 2010, em artigo científico, Oliveira (2010) configura a Estrutura Potencial da petição inicial, “peça inaugural de toda demanda [jurídica] na esfera cível” (OLIVEIRA, 2010, p. 227). Até aquele momento, os estudos empreendidos na área jurídica são inéditos na pesquisa em Estrutura Potencial. Salienta-se da pesquisa que, assim como Conto (2008) e Ferreira, Vargas e Bortoluzzi (2006), a Estrutura Potencial de Hasan (1989) é configurada por meio das leituras de Motta-Roth e Herbele (2005).

Em 2011, Farencena (2011) analisa em sua dissertação de mestrado<sup>77</sup>, defendido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da profa. Dra. Cristiane Fuzer, o Potencial de Estrutura Genológica (PEG) das fábulas. Dentre outros objetivos, a pesquisadora investiga as fábulas de Millôr Fernandes em contraste com as fábulas de Esopo. Ela conclui que as fábulas de Millôr apresentam um estágio obrigatório que não é realizado nas fábulas de Esopo. Evidencia-se da pesquisa a necessidade de comparar Estruturas Potenciais similares e realizar considerações.

No mesmo ano, Silva e Fajardo-Turbin (2011), dentre outras considerações, apresentam, em seu artigo científico, uma discussão sobre a Estrutura Potencial do Relatório de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura (Letras: Português/Inglês), que mais tarde será configurado como gênero discursivo em sua Estrutura Potencial (SILVA, 2012). Destaca-se das pesquisas de Silva (2012; 2013) e Silva e Espindola (2013) sua preocupação teórica e prática com a Estrutura Potencial do Gênero Relatório de Estágio Supervisionado, bem como a sua articulação com a formação inicial dos alunos de letras e demais licenciaturas. Tal preocupação também reflete-se no trabalho de Fonseca e Vieira (2013) e de Pereira e Oliveira (2014) na configuração da Estrutura Potencial do Gênero Relatório de Estágio Supervisionado em diferentes disciplinas.

---

<sup>77</sup> Também divulgado em formato de artigo científico em Farencena e Fuzer (2012).

Ainda em 2011, Simões (2011a) configura a Estrutura Potencial do Gênero caricatura em artigo científico. Essa pesquisa é resultado das pesquisas de mestrado do autor (SIMÕES, 2010) e não apresenta maiores novidades sobre o tema. É também a partir de Simões (2010), que o autor (2012a) elabora, em artigo científico escrito em língua portuguesa, uma síntese teórica em português – revista e ampliada – sobre os principais aspectos teórico-metodológicos das postulações em Hasan (1989). Vale destacar também que Simões (2011b) e Simões (2012b), ainda com base em Simões (2010), apresenta em anais de eventos acadêmicos a configuração da Estrutura Potencial do Gênero Charge e Cartum, respectivamente.

Em 2012, Simões e Gomes (2012) apresentam uma proposta didática para o ensino de Estrutura Potencial do Gênero multimodal Charge. Tal proposta instrumentaliza, ainda que timidamente, a Estrutura Potencial para o ensino de língua portuguesa. Essa instrumentalização consiste na “apresentação de conceitos-chave da teoria de gêneros para os alunos; na pesquisa orientada sobre o gênero, por meio de um roteiro de perguntas direcionado; na exposição simplificada da Estrutura Potencial do Gênero (EPG); e na resolução de exercícios que fixem o entendimento dos estágios obrigatórios do gênero.” (SIMÕES, GOMES, 2012, p. 23). Tal pesquisa retoma as preocupações pedagógicas de Vian Jr. (2003) na articulação do conceito de gênero de Hasan (1989) com o ensino de línguas.

Em 2013, Alcântara (2013) defende a sua dissertação de mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação da Profa. Dra. Anna Elizabeth Balocco – cujo tema central é a configuração da Estrutura Potencial de um novo gênero do discurso, o gênero documento portuário *Notice of Readiness* (NOR) ou Aviso de Prontidão, próprio do curso Pós-médio Técnico em Portos. Em outras palavras o NOR é “é um documento emitido pelo comandante do navio declarando que o navio já chegou e está pronto para iniciar o embarque ou desembarque a carga.” (ALCÂNTARA, 2013, p. 14). A pesquisa utiliza a Estrutura Potencial para descrever um gênero ainda pouco conhecido a nível de estrutura textual. Da pesquisa, evidencia-se a produtividade da teorização de Hasan (1989) para descrever com propriedade novos gêneros do discurso ou gêneros ainda pouco conhecidos.

No mesmo ano, Cooper (2013) realiza sua tese de doutorado, orientada pelo Prof. Dr. Orlando Vian Jr., na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisadora investiga o gênero Drama Norte-rio-grandense. Como referencial teórico, ela utiliza a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e a Teoria do Gênero e do Registro. Cooper (2013) conclui que o Drama Norte-rio-grandense é um macro-gênero da Comunidade de Estórias

Orais, na família de Brincadeiras/Teatro de rua, composto por cinco tipos de gêneros: Narrativa, Elogio, Reclamação, Anekdota e Exemplo. Algumas das EPGs configuradas são da ordem da oralidade, fato ainda não registrado nas pesquisas brasileiras sobre o tema.

Ainda em 2013, Simões (2013) configura, em anais de artigo científico, a Estrutura Potencial do gênero tira autobiográfica. Ele (2013a) chega a hipótese de que a tira autobiográfica possa ser um gênero próprio que faz parte do hiper-gênero tiras. No mesmo ano o autor (2013b), pautado nas discussões sistêmico-funcionais de Hasan (1989), apresenta, em artigo científico, um relato de experiência sobre como instrumentalizou o conceito de gênero de Hasan (1989) em aulas de português instrumental voltadas para o ensino superior.

Um ano depois Adrelino (2014), orientado por Douglas Altamiro Consolo, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), investiga em sua tese de doutorado a Estrutura Genérica Potencial (EGP) do Gênero *instruções orais* em exames de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPE). Esta é a primeira tese defendida cujo tema se relaciona com a Estrutura Potencial do Gênero (EPG). O mesmo podemos dizer sobre o trabalho com um *corpus* em língua inglesa no Brasil, até então não registrado nas pesquisas sobre a EPG.

No mesmo ano Silva e Brum (2014) publicam artigo científico sobre a Estrutura Potencial do gênero *sessão reflexiva*. O gênero faz parte de um dos textos de investigação escritos no curso de formação continuada. As autoras (2014) conjugam à Estrutura Potencial a outros aportes teóricos, como a perspectiva Socioretórica de gêneros e a Análise Crítica de Gêneros. Este fato evidencia, como parece ser tendência nas pesquisas em Estrutura Potencial, que a EPG é utilizada como teoria auxiliar a outros aportes teóricos. Silva e Brum (2014), bem como Silva (2012; 2013) são exemplos categóricos dessa afirmação.

Ainda em 2014, Ribeiro (2014) publica artigo científico sobre a Estrutura Potencial do gênero Boletim de Ocorrência sobre crimes de linguagem sobre a honra, considerado um gênero *formulaico*. Na pesquisa de Ribeiro (2014), Hasan é conjugada à Swales. Nesse sentido, há no artigo termos como “movimentos” e “passos”, incomuns à teorização de Hasan (1989), mas produtivos para a questão investigada por Ribeiro (2014).

Mais recentemente, Lima (2017) defende sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação de Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva, e analisa a EPG da Crítica de Cinema e a EPG do relato de viagem. Ela os considera parte do Macrogênero Blog e também analisa os processos verbais de cada texto vinculando-os às elementos estruturais do texto.

Tendo realizado a presente revisão bibliográfica, passaremos, na seção seguinte, a realizar algumas considerações sobre as pesquisas realizadas até o momento em Estrutura Potencial (EPG).

#### 1.8.2.1 Algumas conclusões parciais

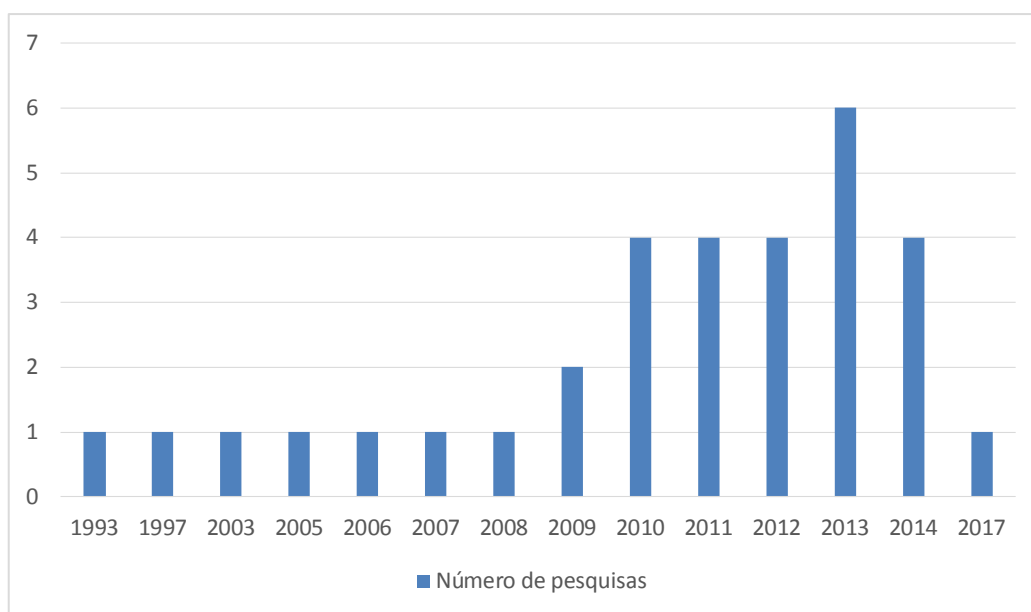
Ao todo foram investigadas 31 pesquisas em Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Dessas pesquisas apenas 12 utilizaram essencialmente a Estrutura Potencial como teoria central de investigação científica, as demais utilizaram as postulações teóricas-metodológicas de Hasan (1989), como teoria auxiliar de trabalho. Cabe destacar ainda que das pesquisas que trataram essencialmente da EPG, apenas 3 – Vian Jr, 2003; Simões & Gomes (2012) e Simões (2013) – tiveram preocupações com o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita.

Salientamos ainda que três (03) pesquisas promissoras – Ferreira & Vargas & Bortoluzzi (2006), Conto (2008) e Oliveira (2010) – utilizaram a Estrutura Potencial de Hasan (1989) a partir de leitura de Motta-Roth e Herbele (2005). Tal constatação leva-nos a acreditar que uma parte considerável das teorizações de Hasan (1989) ainda não foi explorada – como a relação entre contexto e cultural, a relação entre a Configuração da Situação Material (CSM) e a EPG, entre outros –, haja vista que sempre são enfatizados os mesmos aspectos da teorização de Hasan, em geral, os mais proeminentes da teoria e citados por Motta-Roth e Herbele (2005).

A partir da revisão bibliográfica realizada acima podemos indicar que as publicações acadêmicas em Estrutura Potencial começaram em 1993 e continuaram até 2017 (Fig. 04).



Gráfico 04 – Número de pesquisas em EPG no Brasil por ano de publicação



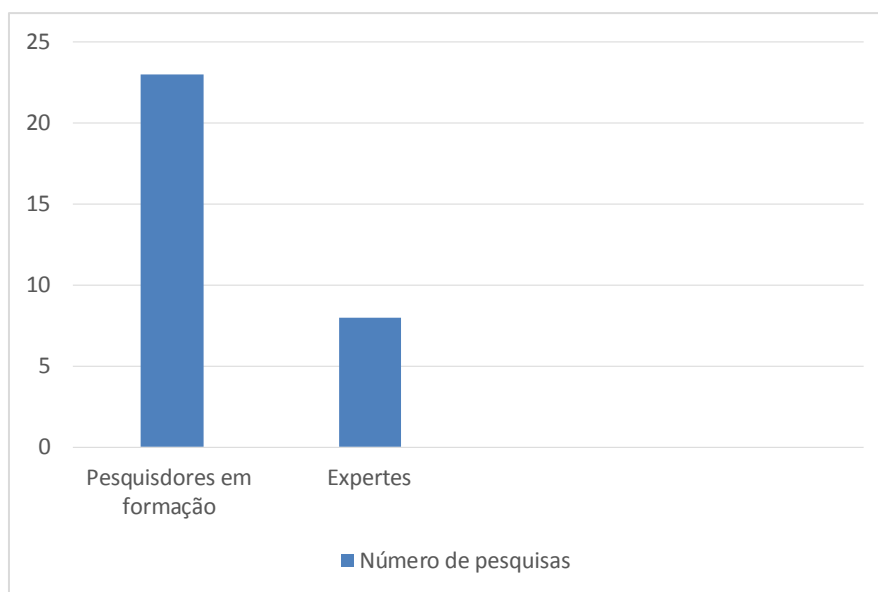
Fonte: O autor, 2018

Com base no gráfico 04, compreendemos que das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado – podemos concluir que há poucas teses de doutorado – apenas duas, Adrelino (2014) e Cooper (2013). Isso evidencia o caráter pouco propositivo da Estrutura Potencial. Em geral, em relação à Estrutura Potencial (EPG), há muito mais aplicação de teoria à *corpus* predeterminado do que revisão, expansão e aprimoramento das postulações teóricas. Há também poucas críticas à EPG nos trabalhos investigados. Em especial, as críticas partem de especialistas em Estrutura Potencial (SILVA, 2012; 2013; VIAN JR, 2009) – o que condiz com as nossas expectativas acadêmicas.

De nossa investigação, ainda concluímos que não há orientadores ou Centros de Pesquisa especializados no Brasil na orientação de dissertações (10) de teses (2) em Estrutura Potencial, uma vez que somente Desiré Motta-Roth orientou dois trabalhos relacionados à Estrutura Potencial, os demais orientaram apenas uma pesquisa, evidenciando essa não ser a sua área de atuação acadêmica preferencial. Ainda que isso seja um fato, parece estar se consolidando na Universidade de Tocantins (UFT), um grupo expressivo de pesquisadores interessados na configuração do Relatório de Estágio (SILVA, 2012; 2013; SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2013; SILVA & ESPINOLA, 2013; FONECA & VIEIRA, 2013; PEREIRA & OLIVEIRA, 2014).

A maior parte das pesquisas sobre EPG é realizada por pesquisadores em formação (mestrandos, mestres ou doutorandos) (Gráfico 05).

Gráfico 05 – Autores e seu grau de formação

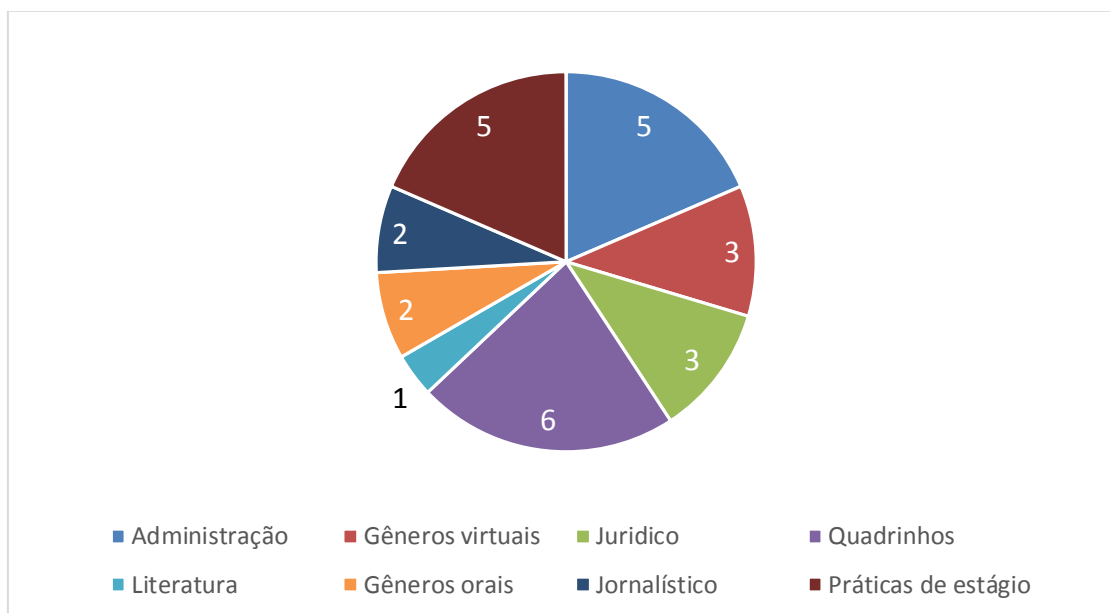


Fonte: O autor, 2018

Há poucos pesquisadores especialistas em EPG, apenas 08 – Vian Jr (2003; 2009), Ottoni (2009), Silva (2012; 2013), Silva e Espinola (2013), Silva e Brum (2014) e Silva e Fajarda-Turbin (2011). Esse fato explica as constantes imprecisões teóricas sobre a EPG nos textos de divulgação sobre o assunto. Dos trabalhos realizados vale dizer ainda que há predomínio de publicação de artigos científicos (15), seguido de dissertações (10), anais de eventos (3) e teses (2). Nesse sentido, cabe-nos dizer que, apesar de existirem, as pesquisas sobre EPG não são divulgadas em eventos acadêmicos tanto quanto elas são realizadas.

Quanto às Estruturas Potenciais investigadas observa-se o predomínio da configuração de Estruturas Potenciais do Relatório de Estágio Supervisionado (Gráfico 06).

Gráfico 06 – Domínios discursivos investigados pela EPG



Fonte: O autor, 2018

A partir do gráfico 06, percebemos que há o predomínio da configuração de EPGs vinculadas aos Quadrinhos, com 06 pesquisas, às práticas de estágio, com 5 pesquisas, e também ao domínio administrativo, com 5 pesquisas. Há ainda pesquisas com gêneros do domínio jurídico (3), jornalístico (2), virtual (3) e oral (2). Cabe dizer, entretanto, que os resultados apresentados se concentram em poucos autores, como Simões (2010) (com 6 pesquisas em HQ) e Silva (2012) (com 4 pesquisas sobre Estágio Supervisionado).

Em relação à modalidade de textos investigados no Brasil, há predomínio de pesquisas com textos escritos (17), havendo poucas pesquisas com textos orais (2) e multimodais e/ou virtuais (9).

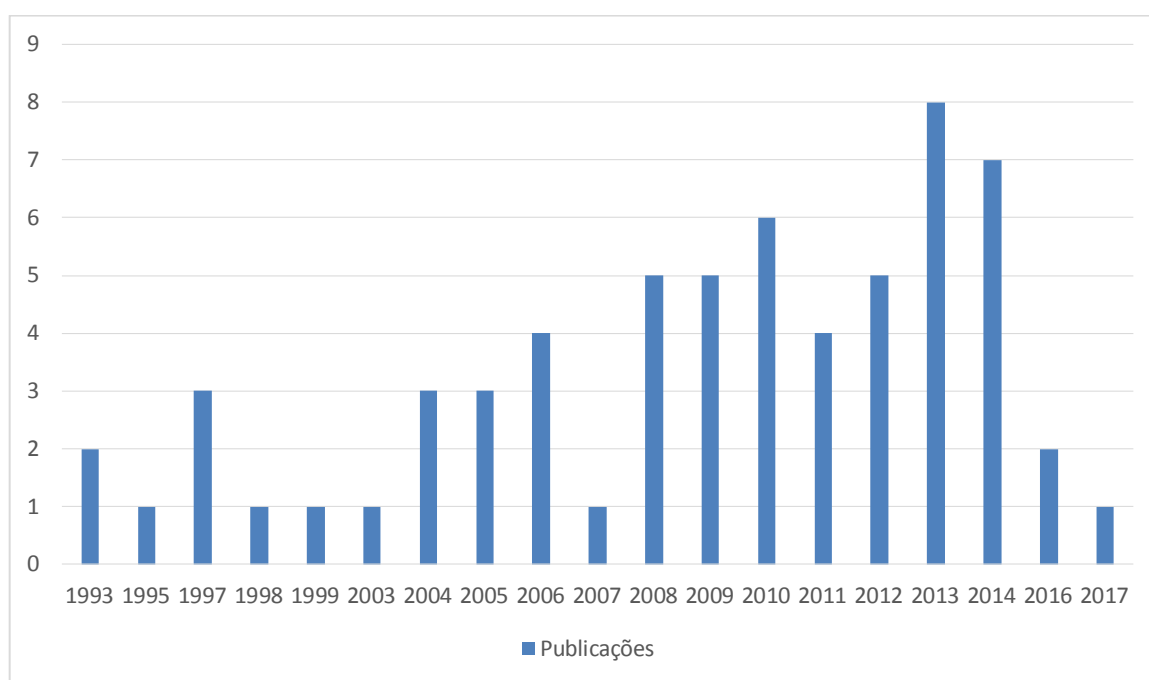
Diante do exposto, salientamos ainda hoje a necessidade de investigar, discutir e (re)pensar as postulações de Hasan (1989) na configuração de gêneros do discurso, em especial os multimodais, tema de nossa tese.

Passaremos, na seção seguinte, à comparação entre os resultados e conclusões obtidas da análise das pesquisas em Estrutura Potencial no Brasil e no Mundo.

### 1.8.3 Síntese da seção e considerações parciais

Ao compararmos os resultados e as conclusões encontradas nas pesquisas do Brasil e do Mundo, observamos que há 62 pesquisas em Estrutura Potencial do Gênero publicadas no intervalo de 1989 a 2017 (Gráfico 07).

Gráfico 07 – Publicações em Estrutura Potencial no Brasil e no Mundo



Fonte: O autor, 2018

Após os estudos de Hasan (1989; 1996), a pesquisa em EPG se iniciou em 1993 (BEX, 1993; ZIPSER, 1993) e continua a se realizar até o presente momento (LUKIN, 2016; BOWCHER & LIANG, 2016; LIMA, 2017).

No Brasil há o maior número de pesquisas publicadas em Estrutura Potencial do Gênero (EPG) (31), porém, em sua maioria, as investigações foram realizadas por pesquisadores em formação (23) e não por pesquisadores formados e especialistas no assunto (8). No Mundo o resultado é praticamente oposto ao resultado do Brasil. A maioria das publicações em Estrutura Potencial (EPG) é realizada por pesquisadores formados e especialistas em Estrutura Potencial (EPG) (21), e não por pesquisadores em formação (9).

Como podemos notar, os especialistas em Estrutura Potencial estão fora do Brasil, portanto, como também já identificamos, não há muitos orientadores especialistas nas teorizações em Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no Brasil. Ainda assim, cabe destacar o

Prof. Dr. José Luiz Meurer, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como precursor na supervisão de 03 trabalhos: uma (01) dissertação (ZIPSER, 1993) e duas (02) teses (MOTTA-ROTH, 1995; SOUZA, 1998). De alguma forma as pesquisas exploraram a Estrutura Potencial do Gênero (EPG).

Em 28 anos de pesquisa (1989-2017), identificamos somente 62 pesquisas, número bastante reduzido de pesquisas em relação a outros aportes teóricos. E, ainda cabe dizer, que, embora haja 62 pesquisas identificadas em nossa revisão bibliográfica e, que, de alguma forma utilizaram a Estrutura Potencial, as investigações estão concentradas em poucos autores (ou grupos de trabalho) e gêneros discursivos. No Brasil as pesquisas foram realizadas por Simões (com as HQs, com 06 pesquisas) e Silva e colaboradores (com o Estágio Supervisionado, com 04 pesquisas); e no mundo as pesquisas foram realizadas por Ansary e colaboradores (com os editoriais de jornal, com 04 pesquisas) e Togher e colaboradores (que utilizam a EPG como método de estudo para análise de pacientes com Lesões Cerebrais Traumáticas, com 05 pesquisas).

Outro resultado que surge da comparação das pesquisas realizadas no Brasil e no Mundo, diz respeito à modalidade de gêneros discursivos investigados. De um total de 62 pesquisas, os gêneros discursivos investigados são predominantemente escritos (32), havendo poucos estudos com a oralidade (7) e multimodalidade (17).

A maior parte das pesquisas, como pudemos constatar, é divulgada por meio de artigos científicos (34), seguido de dissertações de mestrado (12), teses de doutorado (9), capítulos de livro (3) e artigo em anais de eventos acadêmicos (3). Há, portanto, seja no Brasil ou no mundo, poucas proposições teóricas a nível de doutorado que tendam a (re)pensar as postulações de Hasan (1989) em direção à configuração de novos objetos de trabalho. De nossa revisão bibliográfica, destacamos as pesquisas de Yuen (2004), que buscaram expandir as teorizações de Hasan na análise de textos multimodais, como as propagandas impressas.

Uma vez realizada estas observações, cabe-nos salientar que a pesquisa científica com, ou sobre, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que parte de Hasan (1989), ainda é pequena, o que justifica a necessidade da realização de novas pesquisas, como a nossa. O mesmo podemos dizer sobre o trabalho os gêneros multimodais e os quadrinhos. Dessa forma, a presente tese apresenta-se não só como um produto acadêmico relevante aos estudos da linguística sistêmico-funcional, mas também inédito no que se refere à expansão das teorias de Hasan na análise de textos multimodais e à configuração dos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos.

## 1.9 As postulações de Ruqaiya Hasan: nossas hipóteses de trabalho

Na presente seção, apresentaremos as razões teórico-práticas que nos levam a considerar e utilizar as postulações de Hasan (1989) – a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e a Configuração Contextual (CC) – na configuração de gêneros multimodais. As postulações da autora foram aqui expandidas e (re)discutidas no sentido de abarcar novos objetos de análise. Nesse sentido, esta seção apresenta nossas teses de trabalho e as nossas próprias ideias sobre o funcionamento da linguagem, os gêneros do discurso e a proposta de Hasan (1989). A fim de facilitar a leitura dividimos esse conteúdo em cinco subseções, a saber: (a) A EPG trabalha de forma conjunta com o texto e o gênero; (b) A EPG já é uma teoria adaptada ao ensino; (c) A EPG permite a configuração de gêneros escritos, orais e multimodais; (d). A EPG já possui integrado ao seu quadro teórico-metodológico o conceito de suporte; e (e) Por meio da EPG é possível analisar o relacionamento (entre)gêneros. Em seguida, apresentamos nossas críticas e considerações finais sobre as postulações de Ruqaiya Hasan. Ao término desta seção, trazemos uma síntese e algumas considerações do que foi exposto.

### 1.9.1 Estrutura Potencial do Gênero e multimodalidade: como e por quê?

Hasan (1989) é a primeira sistemicista a investigar mais profundamente os gêneros do discurso (REN, 2010), identificados por ela como o *potencial semântico específico do gênero*. Ainda assim, diante de outros conceitos da teoria sistêmico-funcional, o gênero é claramente um conceito tardio (CIAPUSCIO, 2005) e merece maiores investigações, em especial quando se pretende instrumentalizá-lo às práticas de ensino de língua materna ou estrangeira, haja vista que atualmente *não existe*, a nosso ver, *uma Pedagogia de Gêneros em língua materna centrada na Estrutura Potencial*.

Acreditamos que a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) é uma teoria de gêneros do discurso com bastante potencial. Ela é, por exemplo, muito bem-sucedida para explicar como distintos textos podem ser percebidos pelos falantes nativos como um mesmo gênero (REN, 2010). Ou ainda, como esses textos distintos surgem como possibilidades de realização em uma dada Estrutura Potencial do Gênero (REN, 2010). Logo, a teorização de Hasan (1989) é essencialmente prática e aplicada ao ensino explícito de gêneros do discurso, pois visa a caracterizar e diferenciar os gêneros, além de estruturá-los para as práticas de ensino de leitura

e escritura em língua materna ou estrangeira. Nesse sentido, selecionamos cinco argumentos que justificam a utilização de Hasan (1989) em nossa tese, como expostos a seguir.

#### 1.9.1.1 EPG: forma conjunta de texto e gênero

Cabe-nos dizer primeiramente que, diferentemente de outras escolas e teorizações sobre gêneros do discurso, *a Estrutura Potencial (EPG) é uma teoria que trabalha, de forma interdependente e equilibrada, todas as estruturas do texto a um só tempo*. Para Hasan (1989), como já vimos, o texto é o *potencial de significado realizado* que se constitui de duas unidades: (a) *a unidade de estrutura*, na qual está o gênero do discurso e sua identidade estrutural ou genérica (dada em termos semânticos); e (b) *a unidade de textura*, na qual está a identidade verbal (dada em termos léxico-gramaticais) responsável pela singularidade de cada texto. Essa teoria, portanto, vem responder a uma questão complexa que permeia as práticas de ensino de língua portuguesa (BRASIL, PCN, 1998): afinal, como atuar com o texto (identidade verbal) e o gênero (identidade genérica) ao mesmo tempo? Hasan (1989) evidencia em sua teorização – e essa é uma de suas contribuições às teorias de linguagem – que essa separação não existe, pois os dois componentes são partes constitutivas, interdependentes e indissociáveis<sup>78</sup>, do texto. Muitas vezes ainda, suas cadeias coesivas (unidade de textura) podem apresentar uma estreita relação com seus movimentos estruturais (unidade de estrutura), como já foi provado na narrativa ficcional (HASAN, 1984b, *apud* HASAN, 1989) e na exposição (MARTIN, 1984, *apud* HASAN, 1989, p. 115). Essa possibilidade, portanto, evidencia que existe um relacionamento claro, ao nosso ver indissociável, entre *as unidade de textura do texto* e *as unidades estruturais genéricas*. Dessa forma, ao se atuar com a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) em sala de aula, trabalhamos, ao mesmo tempo, o texto e o gênero – o que, na nossa opinião, faz dessa teoria uma das mais adequadas ao ensino de línguas.

---

<sup>78</sup>Essa relação é interdependente, pois o texto pode ser analisado sem o gênero e o gênero pode ser analisado sem o texto, mas um depende do outro enquanto potencial de significado. Da mesma forma, a relação é indissociável, pois todo texto possui uma estrutura (ou unidade de estrutura), assim como todo gênero possui um texto (ou identidade verbal), única.

### 1.9.1.2. EPG: uma teoria adaptada ao ensino

No que se refere ao ensino, podemos dizer que *a Estrutura Potencial é uma teoria já adaptada ao ensino*, uma vez que indica aos professores das áreas de linguagem *o que ensinar do gênero e como* – fato nem sempre preciso para as demais teorias de gêneros do discurso. Para Hasan (1989), deve-se ensinar aos alunos os elementos obrigatórios de cada gênero por meio da Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Apesar de ter realizado essa constatação, Hasan (1989) pouco diz sobre como estruturar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) em práticas de ensino de leitura e escrita em língua materna.

Acreditamos que, por meio da Estrutura Potencial, podemos trabalhar de forma integrada a leitura, a escrita e a análise linguística de diversos textos. Portanto, o primeiro passo para instrumentalizarmos a EPG no ensino de língua materna é selecionar um gênero do discurso<sup>79</sup>. Escolhido o gênero, configuramos a sua Estrutura Potencial (EPG), a fim de conhecer toda sua estrutura textual. Realizadas essas tarefas, passamos a elaborar as atividades pedagógicas com a Estrutura Potencial. Exemplificaremos aqui, a fim de facilitar a nossa exposição, as atividades pedagógicas com o gênero tira cômica, texto já configurado por nós em Simões (2010) e instrumentalizado para o ensino de língua materna em Simões (2016).

Escolhido o gênero e feita sua configuração, o passo seguinte será refletir com os alunos sobre o conceito de texto, gênero textual<sup>80</sup>, suporte e tipo textual<sup>81</sup>. Deve ficar claro para eles que todo texto se realiza em gêneros textuais e que estes se configuram por uma heterogeneidade tipológica, muitas vezes com a predominância de um tipo textual em particular, como o tipo narrativo, descritivo ou injuntivo. Essa tarefa pode ser realizada evidenciando para os alunos que o texto é constituído por duas unidades: uma unidade de textura, na qual estão os fatores de textualidade, dentre eles a coesão e a coerência; e uma unidade de estrutura, a qual estabelece o gênero textual. Vale dizer ainda que, caso o gênero estudado contenha uma outra linguagem além da verbal, como é o caso do gênero tira cômica,

---

<sup>79</sup>Nesse sentido, cabe dizer que selecionar gêneros do discurso para o trabalho em sala de aula, bem como os exemplares desse gênero para este trabalho na escola é sempre uma tarefa delicada. É preciso, antes de tudo, conhecer o público das aulas de português e estar antenado nas temáticas do momento. Sugerimos, entretanto, que o gênero escolhido para o trabalho em sala de aula seja atual (e) ou atualizado, retratando personalidades e/ou pessoas da grande mídia televisiva, cinematográfica, radiofônica ou da internet. Acreditamos que escolher os exemplares do gênero com esse critério irá tornar as tarefas de estudo da língua mais (confortáveis) agradáveis para os alunos.

<sup>80</sup> Para o ensino, optamos pelo termo gênero textual, ainda que isso possa refletir em outras questões teóricas.

<sup>81</sup> Para maiores detalhes quanto a esses conceitos, consultar Marcuschi (2008).



constituído pela linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2009), ela precisa ser significada para os alunos.

Após essa etapa, apresentamos aos alunos um estudo dirigido<sup>82</sup>, a fim de que eles investiguem preliminarmente o gênero tira cômica.

Figura 16 – Estruturando a EPG para o ensino: Roteiro de pesquisa para o gênero tira cômica

<p>Disciplina: Língua Portuguesa Ensino Médio 1º, 2º, 3º anos</p> <p><b>Orientações para o trabalho:</b></p> <p>Atividade em grupo: de 5 a 7 alunos. Tema: o gênero tira cômica. Atividade avaliada: apresentação oral da atividade + apresentação escrita do trabalho.</p> <p>Descrição da atividade: Busque três exemplares do gênero tira cômica em livros didáticos, jornais, livros de tiras, entre outros. Tendo-os em mãos, responda a 10 das 13 questões propostas. Ao final da tarefa, reúna todas as respostas em um único texto<sup>83</sup>, dotado de coerência e coesão.</p> <p><u>QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO A SEREM RESPONDIDAS EM SEU TRABALHO:</u></p> <p><b>O que acontece com a linguagem em uso?</b></p> <p>(1) Qual o objetivo do texto? Afinal, por que as pessoas escrevem esse texto? O que elas querem? (2) Onde esse gênero costuma circular, com que frequência e em que circunstâncias? (3) Que parte(s) do texto melhor indica(m) a realização do objetivo(s) do texto? Dê exemplos.</p> <p><b>Quem participa da interação?</b></p> <p>(4) Que pessoas interagem na produção desse gênero? Especifique nomes e cargos. (5) Que função ou hierarquia eles desempenham uns em relação aos outros? (6) Quem escreve e quem lê esse tipo de texto? (7) Que conteúdo ou tema é descrito no texto?</p> <p><b>Como é organizada a linguagem?</b></p> <p>(8) O gênero pesquisado é considerado falado ou escrito? Se considerado falado, indique marcas de oralidade no texto. Se considerado escrito, indique sequências textuais ou expressões típicas da escrita. (9) Em que suporte este gênero costuma circular? Por quê? Há possibilidade do gênero circular em outro suporte? (10) Que tipo textual é predominante no gênero pesquisado (narrativo, descritivo, argumentativo ou injuntivo)? Por quê?</p> <p><b>Quais são as estruturas dos textos?</b></p> <p>Analisando 3 exemplares do gênero pesquisado, responda: (11) O que sempre se repete nos três gêneros que você recolheu? Por quê? (12) O que cada um dos três gêneros tem de diferente um do outro? Por quê? (13) Observando apenas um dos três gêneros que você recolheu, há algum elemento que se repete mais de uma vez nesse texto?</p> <p><b>Referência Bibliográfica:</b> Para maiores detalhes sobre o gênero tira cômica, consulte o verbete “tira/tirinha” do <i>Dicionário de gêneros textuais</i> de Sérgio Roberto Costa, nas páginas 191 e 192.</p>
---

Fonte: SIMÕES, 2016, revisto pelo autor

<sup>82</sup> Tal roteiro também pode ser aplicado a outros gêneros do discurso.

<sup>83</sup> O texto deverá ser, portanto, redigido em formato de trabalho escolar, que, de forma ideal, será reescrito, revisado e comentado em sala.

A construção do presente questionário (Fig. 16) teve como base e inspiração as discussões sistêmico-funcionais de Vian Jr. (2006) e Vian Jr e Ikeda (2009) sobre o ensino dos gêneros discursivos. Dessa forma, esperamos que o aluno, antes de tudo, investigue primeiramente o contexto de situação, ou seja, o *campo*, o que acontece com a linguagem em uso; a *relação*, quem participa da interação e que papéis sociais ocupa; e o *modo*, como a linguagem é organizada no texto. O objetivo aqui é fazer os alunos observar que a realização de cada um dos elementos do texto está vinculada às estruturas do contexto – e que essa relação é indissociável.

Analisado o contexto de situação, o questionário enfatiza, em sua última questão, a comparação entre os exemplares do gênero tira cômica reunidos pelo aluno. Dessa comparação, ele irá perceber quais elementos *sempre ocorrem* (os obrigatórios) e quais elementos *às vezes ocorrem* no texto (os opcionais), sem falar naqueles que *podem ocorrer mais de uma vez em um único exemplar de texto* (os iterativos). Essa é uma investigação preliminar da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) tira cômica realizada pelo aluno.

O terceiro passo de nossa estratégia requer a atuação do professor. Tendo em vista o exercício realizado pelo aluno, o próprio professor selecionará novos exemplares do gênero tira e mostrará aos alunos como se dá a realização (ou não) tanto dos elementos obrigatórios no texto, quanto dos elementos opcionais e iterativos. O professor deverá discutir com a turma os motivos do surgimento ou apagamento de determinado elemento no texto. Há tiras, por exemplo, que não apresentam balão. Como analisamos, o balão tem 90% de chance de surgir no texto, mas, de acordo com a história narrada, a imagem pode não pedir a realização do balão, por isso o seu apagamento na estrutura do gênero. O importante aqui é compreender que a estrutura analisada é potencial, ou seja, ela pode ou não surgir e, se surgir, foi permitida pelo contexto. Ao observar esse movimento, professores e alunos podem explicar os motivos da realização de cada um dos elementos do texto. A resposta, como já indicado, está no contexto – é ele o responsável por explicar o surgimento ou apagamento de cada um dos elementos que o texto realizou, como já afirmado. Nesse momento, apresenta-se aos alunos a EPG em sua fórmula estrutural.

O quarto passo de nossa estratégia de ensino, que enfocará os elementos obrigatórios da realização da tira cômica, consiste na resolução por parte do aluno de alguns exercícios,

como os apresentados abaixo (Fig. 17). Destacamos em amarelo as habilidades e competências que estarão sendo trabalhadas pelo aluno na resolução dos exercícios.

Figura 17 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

Disciplina: Língua Portuguesa  
Nível de ensino: Médio (1º, 2º, 3º anos)

## EXERCÍCIOS

### Questão 1:

No quadro abaixo, você tem, na primeira coluna, uma lista de alguns dos elementos que caracterizam o contexto de produção de um texto. Tendo como base o que conhece sobre a *tira cômica*, complete o quadro:

	A tira cômica...
Qual é o objetivo, finalidade ou propósito social de uma tira cômica?	
Quem lê e escreve tiras cômicas? Por quê?	
Onde é mais comum a circulação de tiras cômicas?	

**Habilidade(s): [recordar, descrever]**

Na questão 1, busca-se mapear o contexto geral de realização da tira cômica na sociedade, o que se aproxima do que a teoria sistêmico-funcional chama de *campo*. Os alunos descreverão, então, o que sabem sobre a tira ou o que puderam aprender com a pesquisa e as aulas dirigidas sobre o gênero tira cômica.

Com base em sua expectativa descrita acima, identifique se ela se confirma (ou não) na tira livre abaixo. Explique.



(Fonte: MOON, G; BÄ, G. Tira Quase Nada 245. Disponível em: <http://10pseinhos.blogspot.com.br/>. Acesso em: 03 Mar. 2014.

**Habilidade(s): [analisar, comparar, explicar]**

Na continuação da questão 1, o aluno é levado a analisar o gênero tira livre (ou filosófica). Ele perceberá que a tira cômica se parece com o gênero tira livre, mas que cada uma tem uma finalidade diferente. Ele apontará as diferenças entre o que imagina ser o gênero tira cômica e o que de fato é o texto.

Figura 18 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

**Questão 2:**

Considerando os gêneros textuais abaixo e as palavras destacadas em **negrito>**, relacione-os as alternativas numeradas. Depois marque a seqüência numérica que corresponde à resposta certa.



Texto ( )



Texto ( )



Texto ( )



- (1) Tira cômica
- (2) Charge
- (3) Caricatura
- (4) Cartum

- a) 1-4-3-2
- b) 2-1-4-3
- c) 2-4-3-1
- d) 1-2-3-4

**Habilidade(s): [analisar, relacionar]**

Na questão 2 os alunos são levados a identificar o gênero tira cômica em meio a outros gêneros dos quadrinhos, como a caricatura, a charge e o cartum.

Figura 19 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

**Questão 3:**

Cada um dos textos da questão 2 foi produzido em diferentes contextos. Tendo como base *somente* o texto da questão anterior que você considera *uma tira cômica*, responda o que se pede:

a) Como o texto está organizado do ponto de vista da linguagem dos quadrinhos (balão, onomatopéia, requadro, linhas, traços, sargeta, legenda)? Que elementos da linguagem dos quadrinhos o texto apresenta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [descrever]**

Na questão 3a os alunos são levados a descrever a linguagem dos quadrinhos que se apresenta no texto que eles consideram tira cômica.

b) Que personagens estão retratados na tira? Que características possuem?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [analisar, descrever]**

Na questão 3b os alunos são levados a descrever a linguagem não-verbal do texto.

c) Que tema é descrito na tira?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [analisar, descrever]**

Na questão 3c os alunos são levados a descrever a linguagem não-verbal do texto.

d) Quanto tempo demorou as ações da terceira vinheta?

e) Por qual razão o balão da última vinheta é diferente das duas primeiras vinhetas da tira?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [interpretar]**

Na questão 3d e 3e os alunos são levados a interpretar os feitos de sentido do requadro e do balão.

f) A quem se refere o item sublinhado “A gente sabe que vai odiar...” presente na última vinheta?

g) A quem se refere o item sublinhado “... quando eles não dizem o que é.” presente na última vinheta?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [analisar]**

Na questão 3f e 3g os alunos são levados a realizar uma breve análise linguística do texto.

h) Olhando todos os textos da questão 2, o que eles tem em comum com a tira cômica?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [relacionar, comparar]**

Na questão 3h os alunos são levados a comparar os gêneros descritos na questão 2 para ressaltar a configuração característica da tira cômica.

Figura 20 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

**Questão 4:**

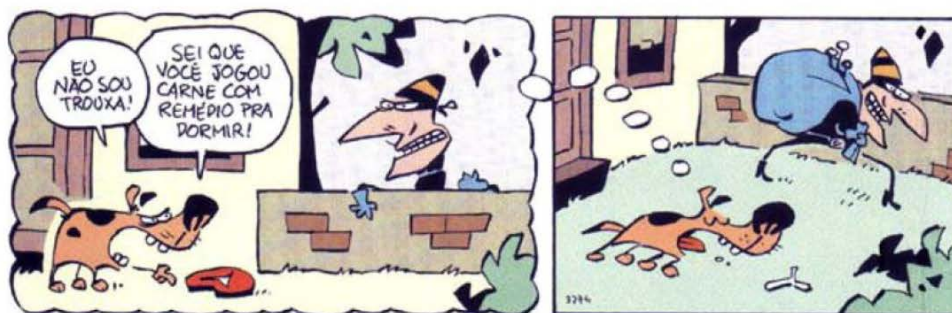
Leia os textos abaixo:



(ITURRUSGARAI, A. *Alme (2)*: TPM – tensão pré-menstrual. Porto Alegre: LP&M, 2009. p. 92)



(LAERTE. *Overman: o álbum, o mito*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2003. p. 29)



(GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea: vá pentear macacos*. São Paulo: Devir, 2004. p. 3)

4.1. Os três textos acima são um mesmo gênero descrito em diferentes contextos. Que gênero é esse? O que todos eles têm em comum?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [analisar, relacionar, comparar]**  
Na questão 4.1 os alunos são levados a comparar os gêneros apresentados e descobrir seus elementos obrigatórios.

Figura 21 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

4.2. Para responder o quadro abaixo escolha somente um dos textos da questão 4. Tendo em vista esse texto, busque as informações que o auxiliem a completar o quadro abaixo:

O desfecho cômico se apresenta na vinheta número...	
Autor da tira cômica	
Personagens retratados e suas características	
Numeração da tira	
Suporte que publicou a tira	
Elementos da linguagem dos quadrinhos utilizada na tira e sua significação no texto	<p><b>Habilidade(s): [analisar, relacionar, comparar, identificar]</b> Na questão 4.2 os alunos são levados a analisar as principais características do gênero tira cômica.</p>

4.3. Tendo ainda em vista o texto escolhido para o preenchimento do quadro acima, indique abaixo trechos da tira que apresentam:

(a) palavras ou imagens que nos levam a construção do humor.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [identificar, explicar]**

Na questão 4.3 os alunos são levados a identificar característica do gênero tira cômica.

(b) No que diz respeito à história narrada, os quadros que indicam a situação inicial, a complicação, o clímax e o desfecho cômico.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [identificar]**

Na questão 4.3 os alunos são levados a identificar característica do gênero tira cômica.

4.4. Você gostou do final da tira? Rescreva a história em forma de conto, no qual o final da história não possui um desfecho cômico.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Habilidade(s): [criar]**

Na questão 4.4 os alunos são levados a criar um novo final para a história, suprimindo o humor e retextualizando a tira cômica em conto.



A partir dos exercícios acima, fizemos, portanto, com que os alunos analisassem o gênero tira cômica por meio de um estudo dirigido para que descobrissem as suas regularidades estruturais, e, em seguida, fixassem as estruturas obrigatórias do gênero em exercícios exploratórios, que os levaram a comparar e a significar a linguagem dos quadinhos utilizada no gênero.

A fim de trabalhar a gramática a partir do gênero, propomos mais um exercício, inspirado em Simões (2017)<sup>84</sup>. A base do exercício consiste em elaborar questões de interpretação de texto que tenham como resposta algum conhecimento gramatical ou morfossintático do texto<sup>85</sup>. Segue abaixo um texto e algumas perguntas de interpretação<sup>86</sup> em que o conhecimento gramatical da língua é acionado. Tomemos como base a tira cômica de Aline, utilizada no exercício 04.

---

<sup>84</sup> Simões (2017, inédito), teve como título *3 formas de trabalhar a gramática a partir do gênero*.

<sup>85</sup> Para maior conhecimento sobre o assunto, consultar Sautchuk (2010) e Perini (2006).


<sup>86</sup> Essas perguntas também podem ser utilizadas com outros gêneros do discurso.

Figura 23 – Exercícios propostos para o trabalho com a EPG

Disciplina Língua Portuguesa  
Nível e série: Médio (1º, 2º, 3º anos)

**EXERCÍCIO**

Com base no texto abaixo, responda as questões que se seguem:  
[Em vermelho estão as respostas ideias para o exercício]



(ITURRUSGARAI, A. *Aline (2)*: TPM – tensão pré-menstrual. Porto Alegre: LP&M, 2009. p. 92)

(A) De quem se fala acima? Por quê<sup>1</sup>  
*R = Aqui se fala de Aline. Isso é percebido pela imagem da personagem título do livro Aline (2) e também pela descrição do sujeito gramatical "EU" (1 pessoa do singular), como percebemos na frase "[Elipse, Eu] sonhei que eu era enorme e gorda."*

(B) O que podemos dizer sobre essa personalidade? Por que?<sup>2</sup> É homem ou mulher? Por quê?<sup>3</sup>  
*R = Aline é mulher. A imagem a identifica como mulher. Ainda que a noção de sexo (homem/mulher) seja semântica e não gramatical, o nome Aline é dado para mulheres. Quanto à gramática, Aline é do gênero gramatical feminino (uso desinência A), haja vista a concordância de gênero realizada pela frase "eu era enorme e gorda." O mesmo ocorre com o uso do vocativo "fofinha" (uso da desinência A). O que podemos dizer sobre o sujeito gramatical [EU]? Dizemos o conteúdo do predicado da primeira frase "[Elipse, eu] sonhei que eu era enorme e gorda." Ou seja, Aline sonhou que era gorda.*

(C) Na história, como se referem a ela? Há algum termo que especifica a personalidade? Qual? Essas características atribuídas a personalidade são transitórias ou permanentes?<sup>4</sup>  
*R = "Fofinha", vocativo na segunda vinheta. É a própria Aline se qualifica como "enorme e gorda." Vale observar a valência do verbo de ligação na frase "eu era enorme e gorda." Isso indica que a característica era permanente, o que desagradou Aline (Que horror!!!).*

<sup>1</sup> Essa questão investiga o sujeito gramatical, o sujeito real e o sujeito da enunciação (se houver).  
<sup>2</sup> Aqui investiga-se o predicado, aquilo que se diz sobre o sujeito gramatical.  
<sup>3</sup> Aqui investigamos a construção do gênero gramatical no português, se masculino ou feminino. Observa-se ainda o enquadramento e plano de visão dos personagens na cena.  
<sup>4</sup> Nesse momento observamos o vocativo, orações explicativas, e os predicativos do sujeito utilizados e a valência dos verbos de ligação utilizados na oração. Pode-se observar ainda as categorizações realizadas para o sujeito gramatical.

Fonte: O autor, 2018

Tendo realizado as proposições acima – Estudo dirigido, exercício 1 (análise macrotextual) e exercício 2 (análise microtextual) – terminamos por apresentar a nossa hipótese sobre a maneira pela qual podemos instrumentalizar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) no ensino de língua materna.

### 1.9.1.3 EPG: configuração de gêneros escritos, orais e multimodais

Vale destacar ainda que as postulações de Hasan (1989), diferentemente de outros aportes teóricos-metodológicos, *permitem ao pesquisador configurar gêneros discursivos escritos, falados ou multimodais*. Hasan (1989) acredita que a EPG é a expressão verbal de uma dada Configuração Contextual (CC). A nosso ver, ela não é só a expressão verbal de uma CC, mas *a expressão de toda linguagem significativa e constituinte do texto*. Logo, é possível se configurar tanto os gêneros discursivos que são essencialmente verbais como os gêneros discursivos que se constituem – integral ou parcialmente – por elementos não verbais ou multimodais. Ventola (1987 *apud* REN, 2010), há alguns anos, já corroborava (com) essa tese. Para o autor, há elementos da estrutura genética que podem ser “realizados por comportamentos não linguísticos” (REN, 2010, p. 233). Nesse sentido, um elemento não verbal (ou multimodal) pode vir a se constituir em um elemento significante da estrutura de um texto. O que ocorre é que nem todos os sistemas semióticos que compõem os textos multimodais já foram objeto de estudo e investigação por parte dos cientistas da linguagem. Alguns desses sistemas semióticos, tal como os quadrinhos, que constituem uma linguagem própria ou autônoma (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2009) já amplamente investigada (RAMOS, 2009; 2011; 2012), já foram decodificados pelas ciências da linguagem. Nesse caso, é possível articular os significados não verbais (ou verbo-visuais) da linguagem dos quadrinhos à sua Estrutura Potencial. O mesmo se pode dizer da linguagem corporal, das cores e de toda linguagem significativa e constitutiva do texto. Estando codificada, qualquer linguagem composta por elementos não linguísticos podem (e devem) ser apropriados à análise de sua Estrutura Potencial. Isso é possível, pois, na configuração de gêneros de Hasan (1989), a eleição de elementos obrigatórios, opcionais ou iterativos se dá, muitas vezes, em termos semânticos e não em termos léxico-gramaticais<sup>87</sup>. Dessa forma, como “os critérios de realização de um elemento podem ser indicados mais claramente em termos de alguma propriedade semântica” (HASAN, 1989, p. 68), acreditamos – e essa é a nossa tese – ser possível a análise de configuração da Estrutura Potencial de Gêneros multimodais. Além do mais, se para Hasan (1989) *todo texto possui uma estrutura*, até mesmo os textos mais simples e menos especializados, há de se presumir também que nesse conjunto de textos estejam também os textos multimodais, aqueles que articulam a modalidade oral, escrita ou imagética.

---

<sup>87</sup>Hasan inicia a sua análise pelo Contexto e não pelo texto, o que difere de Martin, que configura gêneros do texto para o contexto.

#### 1.9.1.4. EPG: quadro teórico e o conceito de suporte

A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) elaborada por Hasan (1989) ainda pode ser vista como uma teoria produtiva para a configuração de gêneros do discurso e sua articulação com o ensino de língua materna ou estrangeira, uma vez que **ela já possui integrada ao seu quadro teórico-metodológico o conceito de suporte** (MARCUSCHI, 2008), chamado na teorização sistêmico-funcional de Hasan (1989) de *Configuração da Situação Material (CSM)*<sup>88</sup>. Como sabemos, todo gênero se faz circular por meio de algum suporte (MARCUSCHI, 2008), tal como livros, jornais, revistas, entre outros. Nesse sentido, em especial nos anos 2000, particularmente no Brasil, investigou-se o relacionamento gênero-suporte ou suporte-gênero. Naquele momento, buscava-se desvendar se os gêneros do discurso eram afetados de alguma forma pelo suporte, ou se o suporte poderia afetar as estruturas dos gêneros do discurso. Para muitos essa tese foi confirmada (MARCUSCHI, 2003, 2008; BEZERRA, 2006, 2007). Desse ponto em diante, os cientistas da linguagem passaram a considerar que, de alguma forma, as estruturas dos gêneros do discurso poderiam ser afetadas pelo suporte e vice-versa.

Ainda que a tese possa ser contestada, podemos salientar que é o suporte que confere ao gênero proteção e transporte para que aquele possa cumprir seu propósito social (SIMÕES, 2010). Acreditamos ainda que as escolhas físicas de materialização do gênero não são aleatórias, e, portanto, são significativas para o texto (SIMÕES, 2010). Logo, uma teoria discursiva que permita a análise do relacionamento gênero-suporte ou suporte-gênero, como o permitem as teorizações de Hasan (1989), se faz salutar ao ensino de língua portuguesa que, como sabemos, prevê, das instâncias iniciais às finais do Ensino Básico, o trabalho com o suporte dos gêneros do discurso (BRASIL, PCN, 1998).

Apesar de teorizar sobre a Configuração da Situação Material (CSM), Hasan (1989) não oferece muitos detalhes sobre como essa configuração se realiza. Aqui, ao retornarmos a algumas de nossas teses (SIMÕES, 2010) – agora (re)pensadas –, podemos dizer como essa configuração se realizaria.

Partimos da seguinte premissa: se todo texto é inscrito em algum gênero e este em algum suporte, podemos dizer, a exemplo do relacionamento entre texto e contexto, que “através das singularidades do contexto, podemos prever em que estruturas físicas (ou

---

<sup>88</sup> Nossa tradução para *Material Situational Setting* (MSS). A configuração da situação material pode ser definida como “o ambiente físico em que um texto pode estar sendo criado – onde se fala, se ouve, escreve, lê ou onde ele pode estar ocorrendo” (HASAN, 1989, p. 99).

virtuais) os textos serão suportados” (SIMÕES, 2010, p. 22). Logo, da Configuração Contextual (CC), ou seja, dos valores que realizam campo, relação e modo (HASAN, 1989), *podemos prever, além das estruturas do texto, as estruturas do suporte em que aquele texto será realizado*. Isso leva-nos a acrescentar mais uma pergunta às clássicas perguntas sistemicistas de Hasan (1989). A pesquisadora, como já apresentado no capítulo de fundamentação teórica, afirma que, por meio das características da CC, podemos “fazer certos tipos de previsão sobre a estrutura do texto” (HASAN, 1989, p. 55), como as seguintes:

- Que elementos devem ocorrer?
- Que elementos podem ocorrer?
- Quando eles devem ocorrer?
- Quando eles podem ocorrer?
- Com que frequência eles podem ocorrer?

Pensando no suporte, podemos, então, concluir que, por meio da CC, é possível fazer certos tipos de previsão sobre a estrutura do suporte daquele texto, como as seguintes:

- Que componentes do suporte DEVEM ocorrer para que o gênero seja reconhecido enquanto tal e cumpra o seu propósito social?<sup>89</sup>
- Que componentes do suporte PODEM ocorrer para que o gênero seja reconhecido enquanto tal e cumpra – mais rapidamente – o seu propósito social?

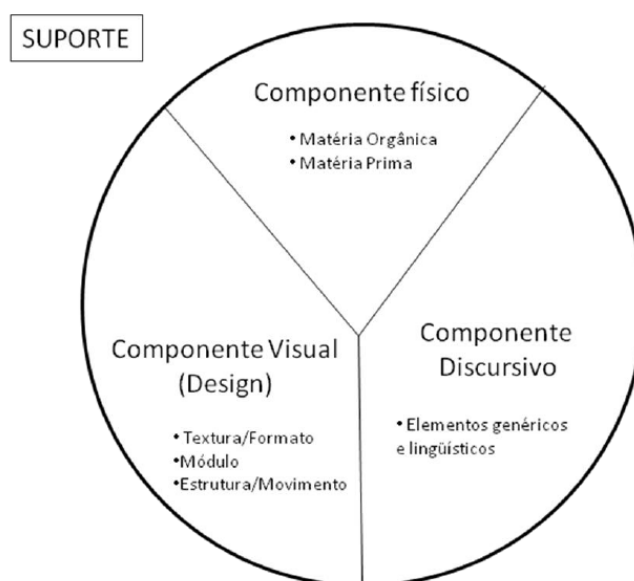
Nesse sentido, as teorias de Hasan (1989), por nós (re)pensadas, podem agora explicar qual a diferença entre um editorial de revista e um editorial de jornal, por exemplo. Ou ainda a diferença entre crônicas reunidas em um livro impresso e as crônicas de um jornal. A princípio, são o mesmo gênero discursivo, mas, por conta da mudança de suporte, algumas estruturas do texto podem desaparecer ou surgir a fim de garantir que o gênero seja reconhecido como deve e cumpra seu propósito social. De nosso conhecimento, até o momento não há uma teoria discursiva – antiga, atual ou revisada – que consiga explicar o relacionamento gênero-suporte ou suporte-gênero como o permitem as teorizações de Hasan (1989) por nós expandidas.

---

<sup>89</sup> A frase original foi modificada ao trocar o verbo precisar por dever. No original: “Que componentes do suporte PRECISAM ocorrer para que o gênero seja reconhecido enquanto tal e cumpra seu propósito social?” (SIMÕES, 2010, p. 22).

A título de ilustração<sup>90</sup>, haja vista que esta ideia ainda é uma proposição pouco divulgada, retomando algumas de nossas ideias (SIMÕES, 2010), podemos dizer que o suporte possui três componentes: (a) o componente físico, (b) o componente visual/design e (c) o componente discursivo (Fig. 24).

Figura 24 – Os componentes do suporte na Configuração da Situação Material



Fonte: SIMÕES, 2010, p. 28

Com base na Fig. 24, acima, entendemos que o suporte possui um **componente físico**, ou seja, uma matéria orgânica de composição (como celulose, areia, entre outros) e uma matéria-prima (como papel, vidro, entre outros). O componente físico “materializa então o gênero no mundo.” (SIMÕES, 2010, p. 24). É por conta dessa componente físico que o suporte confere ao gênero proteção e transporte (SIMÕES, 2010). Conforme acreditamos, para investigar esse componente, nos perguntamos: (a) em que matéria orgânica é estruturado o suporte que se analisa? e (b) em que matéria-prima ele é realizado?

Nesse momento, observamos como o suporte eleito pelo gênero se organiza. A depender da escolha do componente físico, por exemplo, o gênero realizado pode ter uma

<sup>90</sup>Entendemos que nosso objetivo aqui não é discutir a fundo o que é o suporte para a perspectiva sistêmico-funcional. Ainda assim, como nossas argumentações dependem de tal conceito, realizamos uma breve, porém o mais precisa possível, explicação sobre o que é como se configura o suporte por meio das teorizações sistêmico-funcionais de Hasan (1989).

vida breve (se for em papel) ou vida longa mais longa (se for em plástico), bem como, a depender da matéria-prima, o gênero discursivo pode ser transportado com facilidade sem se alterar (se for em madeira ou plástico) ou com perigo de se deteriorar no caminho (se for em papel ou vidro). Como podemos constatar, o componente físico do suporte não é eleito aleatoriamente pelo gênero discursivo. O gênero, por consequência lógica, escolhe os componentes do suporte mais adequados à consecução de seu objetivo. No que diz respeito ao componente físico, ainda podemos dizer que o gênero notícia, por exemplo, por seu caráter de novidade, não irá eleger como matéria prima o papel fotográfico, pois dificulta a leitura por ser brilhoso e torna o custo de produção alto. O gênero elege um papel fosco que permita a leitura e um papel de baixo custo, como o utilizado no jornal. Logo, como se vê, o componente físico de um suporte é importante para o gênero e sua importância até o momento não tem sido investigada, talvez por falta de recursos teóricos que buscamos expor nesta tese.

Além do componente físico, o suporte possui um **componente visual/design**. Este componente é responsável por “organiza[r] a sensorialidade do texto” (SIMÕES, 2010, p. 24). Essa sensorialidade<sup>91</sup> é medida por meio de cinco elementos, a saber:

- (a) a *textura*, que corresponde “à maneira de sensibilizar uma superfície<sup>92</sup>” (SIMÕES, 2010, p. 25);
- (b) a *forma*, que corresponde “à maneira pela qual uma superfície se apresenta geometricamente no mundo<sup>93</sup>” (SIMÕES, 2010, p. 25); nela “consideramos tanto a sua forma (geométrica) quanto o seu formato (seu tamanho)” (SIMÕES, 2010, p. 25);
- (c) a *Estrutura* (ou matéria prima)<sup>94</sup>, que corresponde ao “que mantém/compõe esse suporte como elemento material no mundo” (SIMÕES, 2010, p. 25);
- (d) o *Módulo* (ou montagem)<sup>95</sup>, que “corresponde aos elementos estruturais típicos [desse] objeto, os quais se encaixam na composição de um todo” (SIMÕES, 2010, p. 25);

---

<sup>91</sup> Os 05 elementos que compõem a sensorialidade podem cumprir 08 funções básicas: sociocultural, conceitual, econômica, mercadológica, tecnológica, ambiental, comunicação e marketing, primária. Para mais detalhes, ver Simões (2010, p. 26).

<sup>92</sup> De acordo com Simões (2010, p. 25), uma superfície pode ser sensibilizada de forma orgânica (uma manifestação natural do objeto) ou de forma inorgânica (por uma ação humana, a superfície foi sensibilizada tendo em vista a produção de um sentido específico). Há, portanto, alguns tipos de textura, tal como a lisa, rugosa, macia, áspera, ondulada, entre outras.

<sup>93</sup> Como exemplos temos a forma: circular, retangular, triangular, entre outras.

<sup>94</sup> Como exemplos temos: a celulose, o vidro, a madeira, etc.

- (e) o *Movimento*<sup>96</sup>, que corresponde à “análise da movimentação do objeto, sua flexibilidade ou deslocamento espacial” (SIMÕES, 2010, p. 25).

O componente visual/design visa despertar a atenção do leitor/consumidor para a/o leitura/consumo do gênero (SIMÕES, 2010). Em outras palavras, esse componente procura “ressaltar certos atributos do gênero e agregar algum valor ou identidade ao mesmo” (SIMÕES, 2010, p. 24). Essas ações, portanto, colaboram para a manutenção e/ou otimização do propósito social do gênero.

Para investigar o componente discursivo do suporte, buscamos responder às seguintes questões: (a) quais são os elementos linguísticos que estruturam o suporte em análise? Há ISSN, ISBN, ou outro?; (b) quais são os elementos genéricos que estruturam o suporte em análise?; (c) quais são os gêneros fixos e estereotipados que estruturam o suporte em análise? Há ficha catalográfica, folha de rosto, sumário, listra de abreviatura, índices, ou outro?; (d) quais são os gêneros introdutórios que estruturam o suporte em análise? Há apresentação, introdução, prólogo, sinopse (gêneros introdutórios propriamente ditos), agradecimento, dedicatória (gêneros potencialmente introdutórios), ou outro?

É por meio do componente discursivo do suporte que o gênero discursivo otimiza a realização de seu propósito social. Logo, os componentes discursivos legitimam o gênero perante a sociedade, além de favorecer o seu reconhecimento social.

Uma vez exposto como as possibilidades de expansão das teorizações de Hasan (1989) podem configurar os suportes (SIMÕES, 2010), ou, aos moldes sistemicistas de Hasan (1989), a *Situação Material (CSM)*, resta-nos ressaltar, por fim, que as teorizações de autora *também podem ser aplicadas na configuração do suporte dos gêneros orais* – fato ainda não descrito pelos cientistas da linguagem. Ainda que não seja o nosso objetivo aqui demonstrar como se dá essa configuração, cabe-nos destacar algumas hipóteses, a fim de confirmar a potencialidade da teoria. Tomemos como exemplo a conhecida comunicação oral em eventos acadêmicos.

---

<sup>95</sup> “No caso do livro impresso, podemos dizer que este é composto por alguns módulos (partes) que unidos formam o livro. Seus módulos correspondem a: montagem básica, dobra, acabamento e arte-final” (SIMÕES, 2010, p. 25).

<sup>96</sup> Quanto aos tipos de movimento, temos que uma superfície material pode ser flexível ou inflexível; móvel ou imóvel (SIMÕES, 2010).



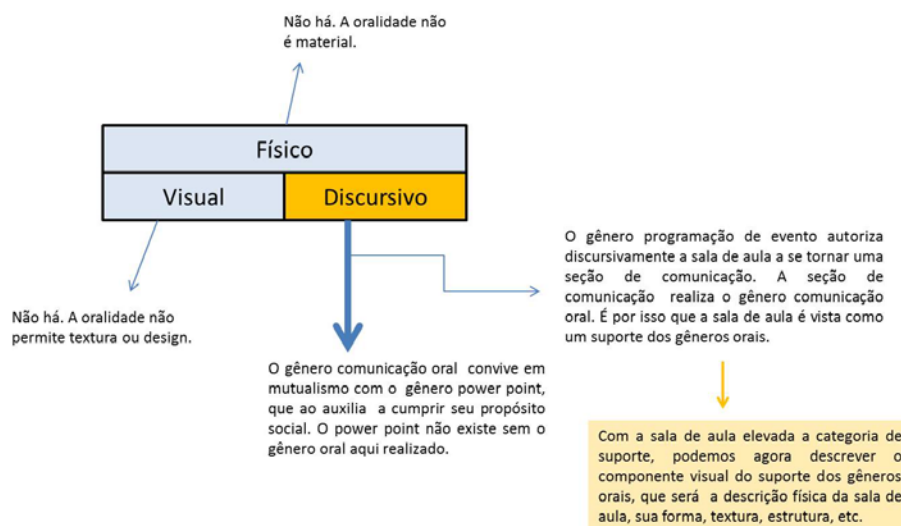
Nossa hipótese é que os suportes dos gêneros orais devem ser configurados por meio de seu Mídium (MAINGUENEAU, 2001)<sup>97</sup>. Aqui equívalemos o conceito de mídiuim ao de suporte. Nesse sentido, procuramos levar tal conceito às teorias sistêmico-funcionais de Hasan por nós expandidas. No gênero comunicação oral, temos que a mudança de suporte (o mídiuim sala de aula) pode ocasionar uma particularidade no gênero investigado. É possível, portanto, ver que o orador, ao apresentar o gênero comunicação oral em um suporte/mídiuim sala de aula, apresenta uma expressão gestual/vocal X (tom de voz baixo) e, ao ser transferido para um suporte/mídiuim auditório, ele altera sua expressão gestual/vocal para Y (tom de voz mais alto). Sabemos que a sala de aula por si só não é um suporte, pois não realiza gêneros, mas, quando a observamos como uma Seção de Comunicação ou um Grupo de Trabalho (GT), temos que esses espaços sociais de interação realizam gêneros. É por isso, portanto, que acreditamos, e essa é a nossa hipótese, que, quando observamos o suporte como um mídiuim, podemos encaminhar com acerto a configuração do suporte dos gêneros orais na perspectiva sistemicista de Hasan.

Do ponto de vista da configuração do suporte, temos as seguintes considerações: o suporte oral não possui o componente físico nem o componente visual, pois a oralidade não permite. Logo, o suporte dos gêneros orais, como acreditamos, possui apenas o componente discursivo. É nesse componente que os gêneros escritos surgem como auxiliares na realização dos gêneros orais. Uma sala de aula, por exemplo, é o suporte/mídiuim do gênero comunicação oral, toda vez que um gênero institucional o autorize a realizar gêneros do discurso. Normalmente em eventos acadêmicos, uma programação oficial – ou outro gênero do discurso – transforma a sala de aula (que difunde gêneros) em uma seção de comunicação (que realiza gêneros), transformando assim a sala de aula no suporte do gênero comunicação oral, debate, entre outros. Para ilustrar essa situação, observemos o diagrama abaixo:

---

<sup>97</sup> Mídiuim pode ser entendido por Debrey (1993 *apud* TÁVORA, 2008), como matiz de sociabilidades que implicam determinadas formas de interação. Dessa forma, podemos dizer que a *sala de aula* é um mídiuim e não um suporte, uma vez que se torna um espaço de difusão de gêneros que “[...] se realizam de acordo com o contexto imediato (interação entre coenunciadores) e com um contexto social mais amplo (papéis sociais, lugar de fala, valores culturais, etc.)” (TÁVORA, 2008, p. 51).

Diagrama 1 – Os componentes do suporte dos gêneros orais, hipótese de trabalho



Fonte: O autor, 2018

Por meio do diagrama 1, podemos observar que o suporte do gênero comunicação oral não possui formato, o qual corresponde à junção do componente físico e visual do suporte. É o gênero programação de evento acadêmico que autoriza a sala de aula a se tornar uma seção de comunicação. A seção de comunicação, portanto, realiza o gênero comunicação oral. Dessa forma, a sala de aula adquire o *status* de suporte e, com isso, pode ser configurada em termos de componente visual. Cabe dizer ainda que o gênero comunicação oral, a fim de cumprir seu propósito social, é auxiliado pelo gênero escrito multimodal *power point*. É o *suporte sala de aula* convertido em *seção de comunicação* que permite a existência do mutualismo genérico discursivo entre o gênero *power point* e o gênero comunicação oral.

Portanto, de posse de nossas teses e hipóteses sobre o suporte (escritos e orais) na perspectiva sistêmico-funcional de Hasan (1989), acreditamos que as postulações da autora, por tratarem da *Configuração da Situação Material (CSM)*, devem (e podem) ser (re)visitadas hoje como forma de potencializar as práticas de linguagem interessadas no ensino e na aprendizagem de língua materna. Afinal, não podemos esquecer que os gêneros parecem ser identificados primeiramente pelo seu formato (SIMÕES & GOMES, 2011) e depois por suas características funcionais e discursivas (MEURER, 2000, *apud* DELL' ISOLA, 2007). Esse

fato coloca, definitivamente, o suporte ou Situação Material (CSM) como um componente teórico relevante para a configuração de gênero do discurso.

#### 1.9.1.5. EPG: análise do relacionamento de (entre)gêneros

Ainda como forma de mais uma vez justificar a utilização de Hasan (1989) em nosso trabalho, podemos dizer que, *por meio da Estrutura Potencial, é possível mapear o relacionamento textual entre gêneros discursivos*. Como sabemos, os analistas de gêneros do discurso normalmente costumam configurar um gênero em particular, e não destacam muito o relacionamento textual desse gênero com outros gêneros discursivos que lhe são próximos. Até o presente momento, portanto, poucos relacionamentos textuais foram descritos pela literatura acadêmica. Os mais conhecidos fenômenos textuais entre gêneros discursivos são os casos de hibridismo (BAKHTIN, 2000), intergenericidade (MARCUSCHI, 2008) e intertextualidade intersuportes<sup>98</sup> (TÁVORA, 2008). Acreditamos que, a partir da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), podemos descrever outros relacionamentos textuais até então ignorados pelas ciências da linguagem.

Para observar o relacionamento textual entre gêneros discursivos, devemos encarar a EPG como “uma espécie de DNA do gênero” (RAMOS, 2011, p. 129). Isso significa dizer que nem tudo que está descrito na EPG irá se realizar, assim como nem tudo que está no DNA irá se realizar. O DNA/EPG é uma estrutura probabilística que só se realiza mediante influências do ambiente externo/CC. Em outras palavras, um indivíduo pode ter em seu DNA a propensão para desenvolver doenças no rim, mas, se durante a sua vida, esse mesmo indivíduo se mantiver precavido, dificilmente essa característica de seu DNA irá se ativar. Essa propensão, provavelmente, permanecerá inativa até que as condições do ambiente externo em que vive o indivíduo se tornem favoráveis para sua realização. É desse estímulo para ativar ou desativar características genéticas que o ambiente externo favorece a evolução das espécies no planeta Terra. Logo, estudar o DNA/EPG é perceber que a identidade estrutural dos textos pode evoluir ou sofrer mutações, a depender das necessidades sociais. Esse é o caso, por exemplo, do gênero diário, que evoluiu para o Blog (MOREIRA-

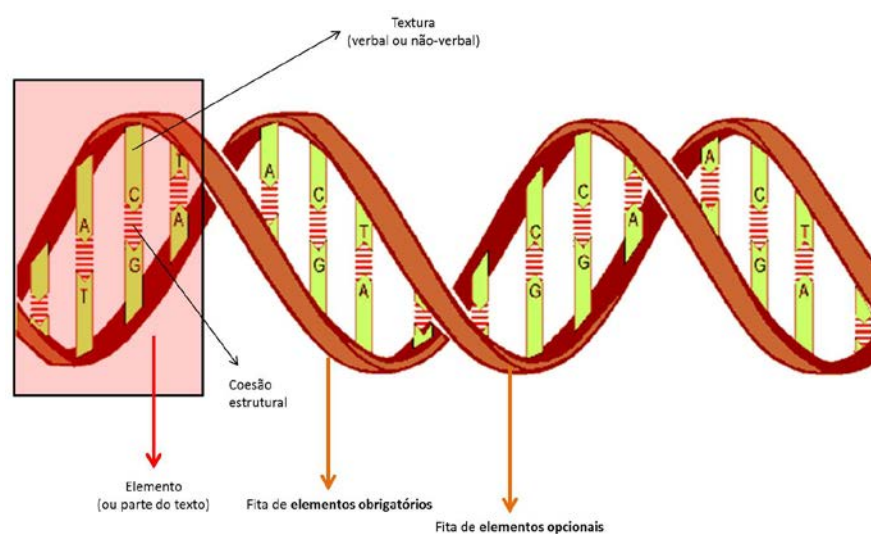
---

<sup>98</sup> A *intertextualidade intersuportes* consiste “na inserção de um gênero em um outro suporte, que habitualmente, não é usado para portar esse gênero” (TÁVORA, 2008, p. 71). Como cartões postais que, em vez de portar textos de viagens, contêm propagandas.

FERREIRA; VIAN JR, 2007), e o Blog para Vlog, e, mais recentemente, o Vlog para o *Daily Vlog*.

Ampliando a analogia da EPG como DNA, podemos dizer que o DNA/EPG é composto por duas fitas de composição que se mantêm unidas – entre si e em si – pela textura do texto: a fita dos elementos obrigatórios e a fita dos elementos opcionais.

Figura 26 – A EPG como DNA do gênero



Fonte: O autor, 2018

Para nós, cada elemento, se obrigatório ou opcional, é construído por mecanismos de textura (verbal ou não verbal), que se unem por elementos de coesão estrutural. Cada DNA/EPG terá uma sequência diferente de composição, que, se não houver mutações, nos indicará, com acerto, a identidade estrutural de um texto. Em outros termos, *a partir de um DNA/EPG construímos espécies textuais únicas*. Cada espécie textual sobrevive em uma situação material/suporte (árvore, pedras, rio) inscrito em um ecossistema/sistema semiótico mais amplo<sup>99</sup>, próprio às suas características estruturais.

Nesse sentido, há espécies textuais que já foram extintas (como o Tiranossauro Rex/como o gênero cine-romance); que estão em vias de extinção (como o mico-leão dourado/como o gênero fotonovela); que conhecemos muito (como o cachorro/como o gênero entrevista); que conhecemos um pouco menos (como os lêmures/como o gênero Frases); ou

<sup>99</sup>Em nosso entendimento, os quadrinhos, por exemplo, são um sistema semiótico particular, que, analogamente, pode ser representado por um ecossistema onde habitam diversas espécies textuais.

que foram descobertas mais recentemente (como as novas rãs venenosas da Amazônia/ como o gênero tira livre (RAMOS, 2015)).

Cabe destacar ainda quais espécies textuais podem se relacionar, de alguma forma, com outras espécies de texto. Esse relacionamento se dá em *relações intraespecíficas* (de harmonia ou desarmonia), semelhantes àquelas que ocorrem com indivíduos da mesma espécie; e em *relações interespecíficas* (de harmonia ou desarmonia), semelhantes àquelas (em) que ocorrem com indivíduos de espécies diferentes.

Sintetizamos abaixo alguns relacionamentos textuais – muitas vezes, até então, desconhecidos dos cientistas da linguagem – que podem ser estudados ao observarmos a Estrutura Potencial (EPG) de diversos gêneros.

Quadro 08 – Relações intraespecíficas entre as espécies textuais

<b>RELAÇÕES INTRAESPECÍFICAS, na mesma espécie textual</b>		
<b>De harmonia</b>		
Tipo de relação	Definição	Exemplo
<b>Sociedade</b>	Representantes da mesma espécie cooperam entre si, por meio da divisão de trabalho.	Na Biologia
		Ocorre entre as abelhas.
		No texto
		Ocorre com o gênero <i>prefácio</i> e o gênero <i>posfácio</i> .
<b>Colônia</b>	Associação anatômica entre indivíduos, unidos entre si, e que podem desempenhar funções específicas.	Na Biologia
		Ocorre com os corais.
		No texto
		Ocorre quando os diversos gêneros <i>grafite</i> se unem em uma parede formando um todo. Ou quando diversas <i>tiras de aventura</i> se unem para contar uma história mais longa, como em uma HQ.
<b>RELAÇÕES INTRAESPECÍFICAS, na mesma espécie textual</b>		
<b>De desarmonia, recebem o rótulo geral de intergenericidade</b>		
Tipo de relação	Definição	Exemplo biológico/textual
<b>Canibalismo</b>	Um indivíduo se alimenta de outro de sua espécie, sendo este, geralmente, menos capaz.	Na Biologia
		Ocorre com o Louva-Deus.
		No texto
		Ocorre com o gênero <i>biografia</i> na conhecida autobiografia.

Fonte: O autor, 2018

Quadro 09 – Relações interespecíficas entre as espécies textuais

RELAÇÕES INTERESPECÍFICAS, em espécies textuais diferentes		
De harmonia		
Tipo de relação	Definição	Exemplo
<b>Mutualismo</b>	Ambas as espécies, associadas entre si, se beneficiam, sendo tal relação imprescindível à sobrevivência destas.	Na Biologia
		Ocorre com os Líquens (fungos + algas).
		No texto
		Ocorre no Informe-publicitário ou Reportagem-publicidade de jornais e revistas, bem como no <i>gênero tira-autobiográfica</i> e no <i>gênero oral Stand-UP</i> (piada + biografia).
<b>Protocooperação</b>	Ambas as espécies se beneficiam, mas sem estar dependentemente, e tampouco obrigatoriamente, unidas.	Na Biologia
		Ocorre com o Caranguejo-eremita e as anêmonas-do-mar.
		No texto
		Ocorre entre o <i>gênero reportagem</i> de um jornal ou revista e o <i>gênero infográfico</i> . Ou ocorre ainda com o <i>gênero Frases</i> , que se associa ao <i>gênero caricatura</i> em seções específicas de jornais e revistas. Ou ainda quando o <i>gênero charge</i> se apresenta com características do <i>gênero caricatura</i> .
<b>Inquilinismo</b>	Uma espécie fornece proteção ou moradia à outra, sem se prejudicar.	Na Biologia
		Ocorre entre o pepino do mar e o peixe-agulha. O primeiro dá morada ao segundo.
		No texto
		Ocorre entre o <i>gênero artigo de opinião</i> e o <i>gênero ilustração</i> . O primeiro dá morada ao segundo. Ocorre ainda com o <i>gênero artigo científico</i> e o <i>gênero resumo de artigo científico</i> . O primeiro dá morada ao segundo.
<b>Comensalismo</b>	Um organismo se alimenta de restos da alimentação de outro. É uma relação que fornece benefícios apenas a uma espécie, enquanto a outra permanece indiferente.	Na Biologia
		Ocorre com Abutres e animais carnívoros, como o leão.
		No texto
		O <i>gênero resenha</i> se aproveita do <i>gênero resumo</i> (de forma integral ou parcial) para se constituir.

Fonte: O autor, 2018

Quadro 10 – Relações interespecíficas entre as espécies textuais

RELAÇÕES INTERESPECÍFICAS, em espécies textuais diferentes		
De desarmonia		
Tipo de relação	Definição	Exemplo biológico/textual
Amensalismo	O desenvolvimento ou o próprio nascimento de indivíduos de uma espécie sendo prejudicado graças à secreção de substâncias tóxicas, produzidas por outra.	Na Biologia
		Ocorre com cobras (venenosas) que prejudicam o desenvolvimento/crescimento de outras espécies.
		No texto
		<i>O gênero oral trote radiofônico surge do impedimento da realização padrão do gênero telefonema.</i>
Herbivoria	Herbívoros se alimentam de partes ou mesmo de plantas inteiras.	Na Biologia
		Ocorre na relação entre o boi e o capim.
		No texto
		Ocorre com os gêneros <i>edital de concurso público</i> e o <i>gênero errata</i> . A Errata se alimenta de partes do edital para se constituir.
Predatismo	Consiste na captura, morte e alimentação de suas presas.	Na Biologia
		Ocorre em plantas carnívoras, aranhas e leões.
		No texto
		Ocorre quando o <i>gênero propaganda ou publicidade</i> se faz passar por outro gênero em sua busca por cumprir seus propósitos sociais.
Parasitismo	Um parasita se alimenta de seu hospedeiro sem, necessariamente, levá-lo a óbito.	Na Biologia
		Ocorre com o carrapato (ectoparasita) e com as lombrigas (endoparasita).
		No texto
		<i>O gênero carta ao leitor</i> se alimenta do <i>gênero carta ou email</i> escrito por leitores de uma revista. É assim que o gênero carta ao leitor se mantém vivo.

Fonte: O autor, 2018

De acordo com os quadros acima (08, 09 e 10), acreditamos que observar os textos como *espécies textuais*, compostas por estruturas textuais únicas (a EPG), é de extrema importância para jovens leitores e escritores, pois conhecer as estruturas textuais e sua relação com a estrutura de outros gêneros favorece a proficiência em leitura e escrita desses aprendizes. Eles perceberão, com clareza, que conhecer intimamente um gênero pode ajudá-los a ler e escrever outros gêneros. Afinal, as *espécies textuais* podem se relacionar entre si.

Até o momento, nenhuma teoria de linguagem pôde abarcar as relações de convivência entre os gêneros. Isso ocorria justamente porque os pesquisadores se detinham na análise das unidades de textura do texto e não na análise das unidades de estrutura (no nosso caso, a EPG). Afirmar que os gêneros mantêm relações entre si é perceber que *este relacionamento se dá em termos de Estrutura Potencial (EPG)* – daí a relevância da teorização de Hasan para os estudos da linguagem e para o ensino de língua portuguesa.

### 1.9.2 Síntese da seção e considerações parciais

Esperamos ter reunido aqui condições para explicar as razões teórico-práticas que nos levaram a utilizar as teorizações de Hasan (1989) em nossa tese de doutorado. Destacamos ainda as nossas ideias sobre como se pode configurar a Estrutura Potencial de Gêneros multimodais, como configurar o suporte na perspectiva de Hasan e como se dá o relacionamento textual entre gêneros discursivos. Ainda que acreditemos nas teorizações da autora (1989), cabe-nos, ainda assim, realizar algumas observações sobre suas postulações. Nesse sentido, na próxima seção, realizaremos alguns apontamentos críticos sobre a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), o que termina por desenhar suas limitações e debilidades.

### 1.10 **As postulações de Ruqaiya Hasan: críticas e limitações**

Quando se fala em Estrutura Potencial do Gênero (EPG), temos de ter em mente algumas preocupações, especialmente quando se deseja utilizar a Estrutura Potencial como instrumento de pesquisa e ensino, como é o nosso caso. Abaixo, portanto, discorreremos, contra-argumentando ou refutando, sobre as seguintes afirmações/críticas: (a) Crítica 1 – A análise da EPG é intuitiva; (b) Crítica 2 – A EPG não define com precisão a frequência de obrigatoriedade e opcionalidade; (c) Não há um número exato para iniciar a configuração da EPG; (d) A relação da Configuração Contextual (CC) com a Estrutura do texto é fraca; (e) A EPG desconsidera a análise de elementos não linguísticos; (f) A EPG adota apenas a variável campo como critério distintivo para o gênero. Ao final, apresentamos uma síntese da seção e algumas considerações.

#### 1.10.1 Críticas e refutações

##### 1.10.1.1 A EPG é intuitiva

Como sabemos, a configuração da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) parte da descrição de seu Potencial Semântico, a Configuração Contextual (CC), aquela realizada em termo das variáveis de campo, relação e modo. Em outras palavras, a configuração do texto *se*



*inicia por seu contexto* e não pela estrutura do texto em si. Esse fato tem levado pesquisadores a questionarem, às vezes sem motivo, a legitimidade das análises realizadas por meio da EPG.

Para Sardinha (1997), por exemplo, a análise da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) parece depender inicialmente da Configuração Contextual (CC) e, por causa disso, caso não se conheça muito bem o contexto que se investiga, poderá se produzir má Configuração Contextual (CC), o que, por sua vez, nos levará a construir também um texto estruturalmente precário ou mal formulado. Como se depende inicialmente do contexto para se realizar as análises, o estabelecimento da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) depende, sobremaneira, do conhecimento intuitivo que o analista tem do gênero discursivo que se investiga (SARDINHA, 1997). Esse fato pode não encorajar o analista a verificar sua intuição por meio de dados autênticos (SARDINHA, 1997).

Vale ressaltar, entretanto, que essas críticas foram dirigidas aos primeiros trabalhos de Hasan (1989; 1996), que configuraram a EPG com base em poucos exemplares de texto. Logo, a crítica à Estrutura Potencial é válida, pois ela se relaciona com a maneira como o *corpus* de textos é construído e analisado. Ainda assim, cabe-nos destacar que toda análise linguística se constrói por meio de hipóteses ou intuições de pesquisa, o que – a princípio – não é um problema. O pernicioso, entretanto, ocorre quando essas análises ficam restritas à intuição ou circunscritas a um *corpus* de análise superficial. Nesse sentido, vale a pena destacar do *corpus* de análise, como tem sido feito nas mais recentes em EPG, a frequência de realização dos elementos obrigatórios, opcionais e iterativos.

#### 1.10.1.2 A EPG não define a frequência de obrigatoriedade e opcionalidade

Apesar da distinção entre elemento obrigatório e opcional, Hasan (1989) não apresentou considerações sobre a frequência de realização desses elementos. Dizer que *os elementos obrigatórios são os que sempre ocorrem* (HASAN, 1989) não indica a frequência com que esses elementos se realizam. O mesmo se aplica aos elementos opcionais. Dizer que *eles podem ocorrer* não indica a frequência desse acontecimento.

Miret (2010), ao analisar a Estrutura Potencial do Gênero, acredita que, se os elementos do texto surgirem em 50% do *corpus* de análise, eles são considerados obrigatórios; e se surgirem em menos de 50% do *corpus*, são considerados opcionais. Apesar de válido, em nossa análise, o critério adotado pela autora desconsidera que elementos que

surtem em frequência muito próxima a 50% podem ser classificados precipitadamente como obrigatórios (com 51%, por exemplo) ou como opcionais (com 49%, por exemplo). Esse resultado, como acreditamos, irá variar a depender do número de textos analisados.

Nesse sentido, acrescentamos a essa problemática uma nova ideia. Acreditamos que devam ser classificados como elementos obrigatórios aqueles que *sempre ocorrem*, ou seja, aqueles que apresentam uma frequência considerada alta no texto, mais de 80% (81% em diante) dos exemplares em análise. Logo, os elementos opcionais passam a ser aqueles que *podem ocorrer* com frequência considerada baixa no texto, menos de 80% do *corpus* em análise. Dessa forma, ainda em nosso entendimento, os elementos obrigatórios ou opcionais que estiverem entre 75% e 85% de presença no *corpus* analisado *se encontram em estágio de mudança e/ou transformação*, uma vez que podem mudar de categoria analítica, passando de obrigatórios para opcionais ou de opcionais para obrigatórios, a depender do contexto de situação a ser mapeado. Esse fato evidencia que a Estrutura Potencial do Gênero é probabilística e pode sofrer mudanças no tempo e no espaço. Em nossa pesquisa, portanto, adotamos esse critério. Nesse sentido, cabe-nos descrever que:

- *De um corpus de 20 exemplares:* (a) caso a frequência de realização seja de 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ou 13, o elemento é considerado opcional; (b) caso a frequência de realização seja de 14 ou 15, o elemento é considerado opcional em estado de transição/mudança para 14 e considerado obrigatório em estado de *mudança e/ou transformação* para 15; e (c) caso a frequência de realização seja de 16, 17, 18, 19 ou 20, o elemento é considerado obrigatório.
- *De um corpus de 10 exemplares:* (a) caso a frequência de realização seja de 1, 2, 3, 4 ou 5, o elemento é considerado opcional; (b) caso a frequência de realização seja de 6 ou 7, o elemento é considerado opcional em *estado de mudança e/ou transformação* para 6, e considerado obrigatório em estado de transição/mudança para 7; e (c) caso a frequência de realização seja de 8, 9 ou 10, o elemento é considerado obrigatório.
- *De um corpus de 05 exemplares:* (a) caso a frequência de realização seja de 1 ou 2, o elemento é considerado opcional; (b) caso a frequência de realização seja de 3, o elemento é considerado obrigatório em *estado de mudança e/ou transformação*; e (c) caso a frequência de realização seja de 4 ou 5, o elemento é considerado obrigatório.

Logo, na composição do *corpus* de pesquisa, é preciso estar atento a estas observações, uma vez que elas influem, de forma considerável, na designação de obrigatoriedade ou opcionalidade dos elementos de uma EPG.

#### 1.10.1.3 Não há um número exato para iniciar a configuração da EPG

Hasan (1989) iniciou a análise da EPG de prestação de serviços com 01 texto apenas. Outros analistas utilizaram 05, 20 ou mais. Quanto a esse aspecto, vale a pena manifestar ainda que, assim como cada gênero discursivo pode requerer um marco teórico-metodológico próprio de análise (MORIS; NAVARRO, 2011), a quantidade de elementos de um *corpus* de estudo parece seguir o mesmo critério. Assim, alguns gêneros podem requerer mais exemplares de análise do que outros. Isso poderá variar a depender do gênero que se investiga e de sua especificidade. Essa observação também deve ser levada aos textos multimodais.

Há gêneros multimodais, por exemplo, que se realizam muito mais por aspectos verbais do que por aspectos não verbais, ao passo que há aqueles que se realizam muito mais por aspectos não verbais do que verbais. Esse é o caso, por exemplo, das charges, tiras cômicas e cartuns, que são textos multimodais e se realizam muito mais por aspectos não verbais do que verbais. Uma teoria de análise de gêneros deve estar atenta a esse aspecto, o que parece ser o caso das postulações de Hasan (1989) quando foram por nós (re)pensadas para abarcar a análise de textos multimodais.

#### 1.10.1.4 A relação da Configuração Contextual com a Estrutura do texto é fraca

Sardinha (1997) aponta que o relacionamento entre a Configuração Contextual e as Estruturas do texto é fraco, afinal parece haver um salto – não muito bem explicado – da CC para as estruturas do texto. Nesse aspecto, vale a pena considerarmos que o texto, como bem pontua Hasan (1989), e também como já o fizemos na presente seção, é constituído por duas unidades, a unidade de textura e a unidade de estrutura. A unidade de estrutura é a que organiza a identidade do gênero discursivo, logo é ali que se realizará a Estrutura Potencial. A ligação entre CC e Estruturas do texto se realiza na medida em que cada componente da

Configuração Contextual (CC) corresponde a um elemento da Estrutura Potencial, como indica o quadro abaixo (Quadro 11):

Quadro 11 – A relação entre CC e EPG

<b>A relação entre a Configuração Contextual e as Estruturas do texto</b>	
<b>Configuração Contextual (CC)</b>	<b>Estrutura Potencial do Gênero (EPG)</b>
Campo realiza	Elementos obrigatórios Elementos opcionais
Relação e Modo realizam	Iteratividade

Fonte: O autor, 2018

Nesse sentido, a relação (ou ligação) entre a Configuração Contextual (CC) e as Estruturas do Texto não é fraca, mas realizada em termos semânticos. Logo, a crítica realizada por Sardinha (1997) não procede, pois existe uma ligação entre a Configuração Contextual (CC) e as Estruturas do Texto (EPG). Qualificar essa relação (ou ligação), portanto, é fruto de uma decisão subjetiva que pouco (ou nada) influi nas análises e conclusões realizadas ao se utilizar a Estrutura Potencial (EPG) na pesquisa linguística.

#### 1.10.1.5 A EPG desconsidera a análise de elementos não linguísticos

Xiu-Lan (2013), bem como Ventola (1987 *apud* REN, 2010) afirmam que a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) exclui de sua análise os recursos não linguísticos que configuram a estrutura do texto. Como bem o demonstramos, essa crítica é verossímil e deve ser respondida com expansões à teoria de Hasan (1989). Yuen (2004) realizou essa expansão ao construir um quadro teórico advindo da EPG que permite a análise de propagandas impressas. Em nossa tese<sup>100</sup>, propomos a análise de textos multimodais que utilizam a linguagem dos quadrinhos (RAMOS, 2009) ao significar essa linguagem como aquela que irá compor material não linguístico da Estrutura Potencial de muitos gêneros.

<sup>100</sup> Para mais detalhes, consultar a seção *A EPG permite a configuração de gêneros escritos, orais e multimodais*.

#### 1.10.2.6 A EPG não explica por que um gênero é realizado sem que todos os seus elementos obrigatórios sejam realizados

Ventola (1987 *apud* REN, 2010) considera que a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) não explica por que um gênero – constituído como um texto completo – é realizado sem que todos os elementos obrigatórios sejam realizados. Em outras palavras, como pode existir um texto completo se “ele não [realiza] todos os elementos obrigatórios na estrutura genérica” (REN, 2010 p. 233)? Até aquele momento, portanto, não era possível explicar esse fenômeno. Sob nosso ponto de vista, esse fenômeno ocorre por influência da Configuração da Situação Material (CSM) ou Suporte. Em Simões (2010), constatamos que o gênero cartum tinha como elemento obrigatório a Assinatura Autoral, local no cartum onde o autor do texto assina seu nome, marcando a autoria de sua arte. Ainda assim, os cartuns do *corpus* de pesquisa não apresentaram esse elemento. O fato é que a capa do livro já realizava esse elemento por todos os textos do livro, assim não haveria a necessidade de repetir toda vez a autoria (Assinatura Autoral). Desse modo, na análise da Estrutura Potencial, um texto pode ser considerado completo, mesmo tendo ausente algum elemento obrigatório, afinal ele pode já ter sido realizado por algum componente do suporte, como foi o caso dos cartuns analisados por Simões (2010).

#### 1.10.1.7 A EPG adota apenas a variável campo como critério distintivo para o gênero

Xiu-Lan (2013) considera que, em suas postulações, Hasan (1989) adota a variável campo do discurso como único critério para distinguir um gênero discursivo, sem perceber a ação combinada de todos os elementos da Configuração Contextual (CC) (Relação e Modo) na determinação de um gênero. Ventola (1987 *apud* REN, 2010) também já salientava essa realidade, dizendo que “na teoria de Hasan há uma excessiva e forte associação dos elementos obrigatórios da estrutura de texto com a variável contextual campo” (REN, 2010, p. 233), afinal são os elementos obrigatórios que definem o gênero, com as “variações na estrutura genérica sendo controladas pelas variáveis de relação e modo” (REN, 2010, p. 233). Logo, alterando-se o campo, ainda que minimamente, podem surgir inúmeros novos gêneros (REN, 2010), o que talvez não seja uma verdade ao se verificar a teoria em dados empíricos.

Salientamos que essas críticas se fundamentam ao se desconsiderar a frequência de realização dos elementos do texto na configuração de uma Estrutura Potencial (EPG). Relação e Modo, portanto, podem influir na designação de um gênero do discurso. Isso ocorre, como já exposto, ao observarmos a frequência de realização dos elementos obrigatórios, opcionais em uma dada Estrutura Potencial (EPG). Quando apresentamos às teorias de Hasan (1989) os *elementos obrigatórios em estados de mudança e/ou transformação*, de certa forma, indicamos que a variável relação ou modo pode influir na designação genérica, desde que a frequência de realização de um elementos possa ser considerada como em *estado de mudança e/ou transformação*. Essa designação, portanto, indica que esse é um elemento obrigatório, mas pode passar a opcional a depender do contexto de situação mapeado. Nessa análise, portanto, a variável campo continua sendo importante para a designação do gênero, mas aberta também à influência das variáveis de relação e de modo, que parece ser o caso quando um gênero apresenta muito elementos obrigatórios em estado de mudança e/ou transformação.

Cabe dizer, entretanto, que essa é uma questão complexa, que deverá ser mais bem investigada, como esperamos fazer em nossa tese, quando forem analisados gêneros muito similares, como é o caso da família de gêneros de tiras.

#### 1.10.2 Síntese da seção e considerações parciais

Feitas essas 07 observações, podemos concluir que a Estrutura Potencial (EPG) é uma teoria bastante potente para análise de gêneros do discurso. Ela, entretanto, ainda precisa ser expandida para a análise de textos multimodais, uma vez que há muitas linguagens ainda não significadas que podem estruturar uma EPG. Esse não é o caso da linguagem dos quadrinhos, já configurada (RAMOS, 2009), mas parece ser o caso dos gêneros orais que dependem, dentre outras, da configuração da linguagem do corpo, por exemplo. Nesse sentido, há ainda um campo de pesquisa bastante amplo para se atuar com a Estrutura Potencial (EPG). Ressaltamos a sua produtividade para caracterizar novos gêneros, diferenciar gêneros semelhantes e identificar a mudança de elementos da estrutura de um texto no tempo e no espaço.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Iniciamos essa seção caracterizando a nossa pesquisa quanto à metodologia e ao método. Em seguida, apresentamos o nosso *corpus* de pesquisa, desde a sua reunião à escolha dos exemplares de texto a serem investigados. Por fim, descrevemos as categorias de análise utilizadas em nossa pesquisa e os referenciais teóricos que foram instrumentalizados em nosso texto científico.

### 2.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa em pauta caracteriza-se como qualitativa, portanto de cunho interpretativo-analítico (SILVERMAN, 2009), bem como quantitativa, uma vez que quantificamos e comparamos os resultados encontrados. Como método de pesquisa, abordamos, conforme Silverman (2009), a análise de textos que compõem o nosso *corpus* de estudo, que será descrito na subseção a seguir.

### 2.2 Construção do Corpus

No que diz respeito à composição do *corpus*, acreditamos que é importante nos atermos a algumas considerações gerais sobre sua construção. São elas: (a) o *corpus* é composto por *textos naturais*, aqueles “que existem na linguagem e que não foram criados com o propósito de figurarem no *corpus*” (SARDINHA, 2004, p. 16); (b) foi reunido com a intenção de se constituir como um “objeto de estudo linguístico” (SARDINHA, 2004, p. 18); e (c) foi escolhido criteriosamente, sendo representativo da variedade de textos que se quer estudar. Inspirados na Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004, p. 21-22), apresentamos, a seguir, uma lista de perguntas e respostas que, ao nosso ver, ajudaram-nos a compor um *corpus* significativo para a análise de uma Configuração Contextual (CC) e de uma Estrutura Potencial do Gênero (EPG):

- CRITÉRIO 1 – *Quanto à pluralidade de autoria*: “os textos foram produzidos por um autor apenas ou mais?” (SARDINHA, 2004, p. 21). Para a análise da EPG, os textos, de preferência, devem ser produzidos por um único autor, revista, programa de TV, veículo, etc.
- CRITÉRIO 2 – *Origem da autoria*: “os textos foram produzidos por falantes nativos ou não-nativos?” (SARDINHA, 2004, p. 21). Os textos devem ser produzidos por falantes nativos, afinal a EPG se estrutura por meio de textos de autores experientes na produção daquele gênero.
- CRITÉRIO 3 – *Quanto ao meio*: “os textos foram escritos ou falados?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Os textos podem ser escritos ou falados, desde que seja respeitado o meio natural de realização do gênero que se quer estudar.
- CRITÉRIO 4 – *Integralidade*: “os textos são integrais ou fragmentos?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Os textos devem ser sempre estudados de forma integral, sejam eles falados ou escritos, ainda que, em virtude disso, a quantidade de textos possa ser reduzida.
- CRITÉRIO 5 – *Especificidade*: “o *corpus* é composto de tipos variados de texto ou textos específicos?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Haja vista que a reunião do *corpus* objetiva a configuração de um único gênero, os textos reunidos são de um único gênero e não de variados gêneros.
- CRITÉRIO 6 – *Dialeto*: “as variedades presentes no *corpus* são do tipo padrão ou regionais/dialetais?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Em relação ao dialeto, as variedades presentes no *corpus* vão se apresentar de acordo com a natureza do gênero investigado.
- CRITÉRIO 7 – *Equilíbrio*: “as variedades do *corpus* são distribuídas equitativamente ou não?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Por sua natureza, o *corpus* de um gênero pode não ser equitativo, uma vez que será possível haver exemplares de textos maiores e outros menores.
- CRITÉRIO 8 – *Fechamento*: “é permitida a inclusão de conteúdos novos ou não?” (SARDINHA, 2004, p. 22). No que se refere à composição de *corpus* de gêneros, é possível que novos gêneros sejam incluídos em um *corpus* já constituído, desde que sejam respeitados os critérios anteriores.
- CRITÉRIO 9 – *Renovação*: “o conteúdo do *corpus* reflete um período definitivo de tempo ou se renova?” (SARDINHA, 2004, p. 22). Como os gêneros são construções



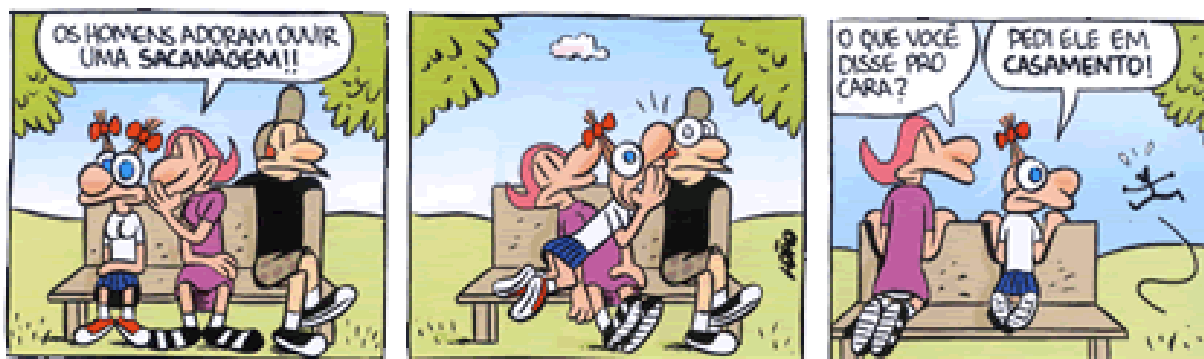
sócio-históricas, o *corpus* de gênero reflete a configuração de um período definido no tempo e no espaço pela escrita de um autor.

- CRITÉRIO 10 – *Temporalidade*: “o *corpus* é planejado para retratar períodos históricos de tempo ou não?” (SARDINHA, 2004, p. 22). O *corpus* pode ser planejado para retratar períodos históricos. Isso irá depender dos objetivos do pesquisador.
- CRITÉRIO 11 – *Tradução*: “o *corpus* possui só textos originais ou também as traduções desses textos para uma ou mais línguas?” (SARDINHA, 2004, p. 22). O *corpus* se compõe de textos na língua materna dos escritores do gênero, sem traduções. As traduções são válidas quando são realizadas pelos próprios escritores do gênero e todo o texto se compõe de traduções.

Os critérios acima enfatizam nossa preocupação na construção de um *corpus* de análise textual significativo para configuração de gêneros por meio do aporte teórico-metodológico de Hasan (1989). Tais observações não foram descritas pela autora, mas acreditamos que elas estão muito bem adequadas às teorizações sistêmico-funcionais. Dessa forma, a fim de cumprir os nossos objetivos de pesquisa, analisaremos o total de cento e vinte (120) gêneros do discurso escolhidos de forma aleatória, assim distribuídos:

(a) 20 tiras cômicas de *Kiki*, de Adão Iturrusgarai;

Figura 27 – *Kiki*, de Adão Iturrusgarai



Fonte: ITURRUSGARAI, Adão. *Kiki, a primeira vez*. São Paulo: Devir, 2002. p. 34

(b) 20 tiras cômicas-seriadas de *Ed Morte*, de Luis Fernando Veríssimo e Miguel Paiva;

Figura 28 – Ed. Mort, de Luiz Fernando Veríssimo e Miguel Paiva



Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando; PAIVA, Miguel. *Ed Mort em: procurando o Silva*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 1

(c) 20 tiras autobiográficas de *Minha Vida ridícula*, de Adão Iturrusgarai;

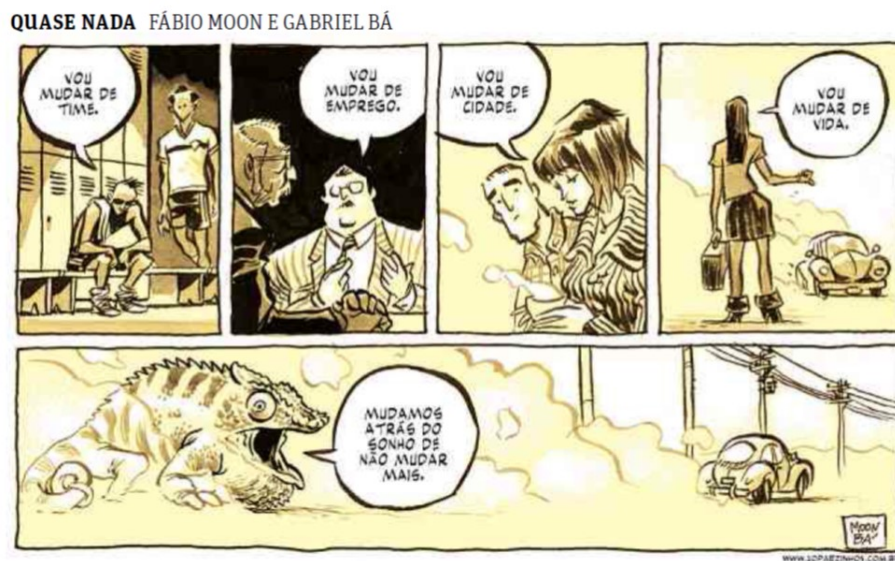
Figura 29 – Minha vida ridícula, de Adão Iturrusgarai



Fonte: ITURRUSGARAI, A. *Momentos brilhantes de minha vida ridícula*. Campinas, SP: Zaratana Books, 2012, contracapa

(d) 20 tiras livres de *Quase Nada*, de Fábio Moon e Gabriel Bá;

Figura 30 – *Quase Nada*, de Fábio Moon e Gabriel Bá



Fonte: MOON, F; BÁ, G. *Quase Nada*. In: Folha de São Paulo, Ilustrada

(e) 20 tiras de aventura do *Homem-Aranha*, de Stan Lee;

Figura 31 – As tiras de aventura do Homem Aranha, de Stan Lee



Fonte: STAN, L; ROMITA, J. Sr. *As tiras do Homem-Aranha (1977-1979)*. São Paulo: Panini, 2007, p. 67 (f) as tiras de homenagem de diversos artistas que homenagearam os 50 anos de Mafalda.

Figura 32 – Tiras de Homenagem, 50 anos de Mafalda



Fonte: disponível em [http://maneco1.rssing.com/chan-25075516/all\\_p19.html#item380](http://maneco1.rssing.com/chan-25075516/all_p19.html#item380) . Acesso em Out. 2017.

Uma vez descrito o *corpus* de nossa pesquisa, passemos à subseção seguinte, onde apresentaremos as categorias teóricas de análise utilizadas em nossa investigação.

### 2.3 Procedimentos de análise

Em nossa pesquisa, utilizaremos o seguinte aporte teórico-metodológico:

Quadro 12 – Aporte teórico-metodológico adotado em nossa pesquisa

CONCEITOS	POSTULAÇÕES DOS AUTORES
Configuração da Situação Material	Hasan (1989)
Configuração Contextual	Hasan (1989)
Estrutura Potencial do Gênero	Hasan (1989)
Elementos Obrigatórios	Hasan (1989)
Elementos Opcionais	Hasan (1989)
Elementos iterativo	Hasan (1989)
Quadrinhos	Definição do autor, HQ como semiótica verbo-visual (ou dos Quadrinhos)

Fonte: O autor, 2018

Iniciamos o estudo do *corpus*, analisando o *potencial semântico* (nas variáveis de campo, relação e modo) dos gêneros em foco de nossa pesquisa. Em seguida analisamos os

elementos que sempre ocorrem no gênero (elementos obrigatórios); os elementos que às vezes ocorrem no gênero (elementos opcionais); e os elementos que ocorrem em mais de um exemplar do gênero em variados lugares (elementos iterativos), o que termina por configurar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Abaixo descrevemos em detalhes como se dá a configuração de gêneros proposta por Hasan.

### 2.3.1 Como se dá a configuração do Gênero para Hasan?

Algumas seções atrás, falamos sobre o *potencial semântico específico do gênero*, ou simplesmente gênero (Hasan, 1989). Ele é o gênero real. A autora, porém, não teoriza no *nível do gênero* (do que é realizado), mas no *nível do potencial de realização do gênero* (no que *pode ser* realizado), na Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Assim, para instrumentalizar o gênero no ensino de língua portuguesa, é preciso, primeiramente, configurar a EPG, que é de motivação semântica em que as estruturas dos textos, sejam elas verbais ou não verbais, são realizadas em função de fatores contextuais (MORIS; NAVARRO, 2007). Logo, o ponto de partida para configuração do gênero é seu potencial semântico<sup>101</sup>. Partimos dos valores configurados por campo, relação e modo para realização da Configuração Contextual (CC), que se expressa verbalmente na Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Em outras palavras, a configuração do gênero em termos *sistêmico-funcionais ortodoxos*, ocorre da seguinte forma:

---

<sup>101</sup> Para Vian Jr e Lima-Lopes (2005) a grande diferença entre a postulação sistêmico-funcional de Hasan e a de Martin é o ponto de partida para a configuração do gênero: do contexto para o texto, para Hasan; ou do texto para o contexto, para Martin.

Quadro 13 – Composição da CC e EPG: designação, conceitos e metodologias de análise

	CC	Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
P O T E N C I A L  S E M Â N T I C O	<b>Campo</b> Realiza →	Elementos OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	<b>Para CC:</b> O que acontece com a linguagem em uso?  <b>Para EPG:</b> O que se repete em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?
	<b>Relação</b>	Elementos OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	<b>Para CC:</b> Qual a relação entre os participantes do discurso?  <b>Para EPG:</b> O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
	<b>Modo</b>	Elementos ITERATIVOS	Aqueles que <i>podem</i> <i>ocorrer com certa</i> <i>frequência.</i>	<b>Para CC:</b> Quais os modos de organização da linguagem no discurso?  <b>Para EPG:</b> Que elementos (opcionais ou obrigatórios) se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?

Fonte: O autor, 2018, construída a partir das postulações de Hasan (1989)

De acordo com o quadro acima, podemos perceber que é a *frequência* de realização no *corpus* de análise que indica se as estruturas do texto são hierarquicamente classificadas entre obrigatórias (estruturas que sempre<sup>102</sup> ocorrem) ou opcionais (estruturas que às vezes ocorrem). Essa classificação decorre da presença e ausência, como postulado por Hasan (1989). Pode-se observar ainda que é a Configuração Contextual (CC) que realiza a Estrutura Potencial do Gênero (EPG): o *campo* da CC realiza os elementos obrigatórios da EPG; e a

<sup>102</sup> Assim como Miret (2010), acreditamos que a designação elementos obrigatórios e opcionais se dá em termos de porcentagem, não somente em relação à presença e/ou ausência nos dados de análise. Para Miret (2010) se o elemento surgir em 50% do corpus de análise ele é considerado obrigatório; se o elemento surgir em menos de 50% do corpus ele é considerado opcional. Para nós, consideramos que os elementos obrigatórios são aqueles que *sempre ocorrem*, ou seja, apresentam uma frequência considerada alta no texto, mais de 80% (81% em diante) dos exemplares em análise. Os elementos opcionais são aqueles que *podem ocorrer*, cuja frequência no corpus é considerada baixa no texto, menos de 80% do corpus em análise. Dessa forma, ainda em nosso entendimento, os elementos obrigatórios ou opcionais que estiverem entre 75% e 85% de presença no corpus se encontram em estágio de mudança e/ou transformação, uma vez que podem mudar de categoria analítica, passando de obrigatórios para opcionais ou de opcionais para obrigatórios, a depender do contexto de situação a ser mapeado.

*relação* e o *modo* da CC realizam os elementos opcionais e iterativos da EPG. Essa relação foi descrita inicialmente por Hasan (1989). Nós acreditamos, como apresentado em nossas hipóteses de trabalho, que o campo pode realizar outros elementos além dos obrigatórios. O mesmo podemos dizer dos opcionais e iterativos. Por essa razão construímos o quadro 13 com linhas abertas nas variáveis de campo, relação e modo.

Com o intuito de ilustrar a exposição da EPG, Hasan (1989) apresenta alguns sinais gráficos que auxiliam os pesquisadores na tarefa de desenhar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG). A partir de Hasan (1989) e Eggins (1994), apresentamos os sinais:

Figura 33 – Sinais gráficos de representação da EPG

<p>^ = Seqüência;</p> <p>* = Estágio Obrigatório, porém não ocorre sempre na mesma ordem;</p> <p>() = Estágios Opcionais;</p> <p>↵ = Estágios Recursivos;</p> <p>↵{ } = Estágios Recursivos, na ordem fixa estabelecida entre chaves.</p>
---

Fonte: do autor, construída a partir de Hasan (1989) e Eggins (1994)

A fim de facilitar a visualização da estrutura do texto, assim como o fez Vian Jr. (1997, 2009), aconselhamos, na composição da EPG, indicar: (a) em letras maiúsculas e em negrito, os elementos obrigatórios; (b) em letras maiúsculas em fonte normal e parênteses, os elementos opcionais; e (c) as fontes maiúsculas em itálico, os elementos iterativos.

É assim, portanto, que Hasan (1989) propõe a configuração do gênero, por meio de sua Estrutura Potencial (EPG).

#### 2.4 Síntese da seção e considerações parciais

Na presente seção apresentamos nossa metodologia de trabalho. Vimos que nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, cujo método utilizado é a análise de textos. Nosso *corpus* é composto por um total 120 tiras, designadas como autobiográfica, cômica, livre, cômica-seriada, de aventura e de homenagem. Para análise do *corpus* construído utilizamos o aporte teórico-metodológico proposto por Ruqaiya Hasan, bem como o conceito de quadrinhos por nós elaborado.