

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISE TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS

PETERSON LUIZ OLIVEIRA DA SILVA

**BILHETE ORIENTADOR:
UMA ANÁLISE À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Porto Alegre
2023

Peterson Luiz Oliveira da Silva

**BILHETE ORIENTADOR:
UMA ANÁLISE À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Análise Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alena Ciulla.

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira da Silva, Peterson Luiz
BILHETE ORIENTADOR: UMA ANÁLISE À LUZ DA
LINGUÍSTICA TEXTUAL / Peterson Luiz Oliveira da
Silva. -- 2022.
83 f.
Orientadora: Alena Ciula.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Correção de redação. 2. Reescrita. 3. Bilhete
orientador. 4. Sequência textual. 5. Ensino de Texto.
I. Ciula, Alena, orient. II. Título.

Peterson Luiz Oliveira da Silva

**BILHETE ORIENTADOR:
UMA ANÁLISE À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Análise Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alena Ciulla.

Porto Alegre, 22 de dezembro de 2022.

Resultado: Conceito “A” por unanimidade

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Alena Ciulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Mônica Magalhães Cavalcante
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Juliana Roquete Schoffen
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Claudia Toldo
Universidade de Passo Fundo

Dedico esta dissertação ao meu esposo Alan Ricardo Costa, luz da minha vida, por quem e com quem trabalho incessantemente para ser um ser humano melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha dissertação busquei muitas referências para escrever minha pesquisa, pois sabemos que, sem este recurso, é impossível produzir um texto científico respeitável pela comunidade acadêmica. Peguei-me pensando que, não diferente do corpo deste trabalho, esta parte também precisa de referências tão robustas e respeitáveis como aquelas da Linguística Textual empregadas aqui. Por uma questão metodológica e textual, as referências que seguem estão organizadas em parágrafos em uma sequência linear, o que não confere com a realidade da vida, visto que há alguns fenômenos que não podem ser colocados em uma escala de primeiro, segundo e terceiro.

Minha primeira referência de vida (que casualmente também é parte de minha referência bibliográfica) é meu esposo Alan Ricardo Costa. Sem o apoio dele não seria possível escrever uma página sequer. Atrevo-me a dizer que só consegui porque ele diuturnamente estava lá me motivando, me cobrando para que eu escrevesse. Falar sobre referência é lembrar dele em tantos aspectos que não seria possível comportar tudo que tenho para dizer em um único parágrafo. Então, a mim só resta a agradecer pelo universo de possibilidades que ele me apresenta todos os dias e pelo sentimento de querer ser alguém melhor sempre (como disse para ele nos nossos votos de casamento).

Outra referência de minha vida, que, em coautoria, ajuda a escrever meus novos rumos é o pai Xangô Aganju Delepã, meu orixá, que me acompanha neste plano desde o dia em que eu nasci. Obrigado, meu pai, por fazer parte de minha história, me ensinar a amar o invisível e a crer naquilo que não podemos tocar, mas podemos sentir. Cada itã (lenda yorubá) se ressignifica na minha vida como uma vontade de progredir, ser melhor e ajudar os outros. Essa dissertação também é pelo senhor.

Não poderia deixar de agradecer a toda minha família religiosa que tanto contribui com o meu desejo de progredir e construir uma vida melhor e, por conseguinte, com este trabalho. Minha mãe de santo Inajara de Iemanjá Ebomi, mulher forte, destemida, fiel aos seus propósitos e sonhos. Ao esposo de minha mãe de santo, meu quase tio de religião e meu amigo Rodrigo de Ogum (a quem atribuo o título, em tom de brincadeira, de pai de santo) que tanto me ensina sobre amar e dedicação ao próximo. Vocês, junto aos meus irmãos de santo, me inspiram a querer ser um sujeito melhor.

Outro tipo de referência que não pode faltar em nossas vidas são os amigos. Eles não são em grande número, como algumas leituras nos fazem acreditar, mas são bons e contribuem imensamente com a minha vida em áreas que eles nem imaginam alcançar. Aqui, em especial,

agradeço a cinco pessoas fundamentais: ao Lucas Leivas, meu afilhado, meu irmão, meu melhor amigo, que me acompanha há mais de 10 anos em minha jornada, as contribuições proporcionadas por ele em minha vida são imensuráveis — sem o apoio dele meus dias seriam bem mais difíceis e sem graça; à Viviane Gato, minha irmã de alma, minha amiga, com quem posso contar para qualquer coisa a qualquer hora, não há palavras que traduzam o que sinto por ela; ao Rafael Gato, que muito contribuiu para eu ser quem eu sou hoje e que nem imagina que é um dos motivos para eu não desistir desse trabalho; à Thaís Oliveira, que, com sua energia sem fim, me provoca, me desestabiliza com suas reflexões e me conforta com a garantia de seu amor — o qual consigo sentir em cada figurinha enviada em uma conversa de WhatsApp; à Remilia Ramos, quem me ensinou que as aparências enganam, que há muita beleza no simples e que devemos gastar mesmo para viver a vida — as palavras dela provocam efeitos em mim que me tiram o sono e ela nem sonha com isso. A todos vocês, muito obrigado, pois estas páginas também foram viabilizadas pela segurança que vocês me proporcionaram ao longo desse período.

Ainda sobre referências e coautorias, não posso deixar de citar as mulheres mais importantes da minha vida: minha mãe Patricia Lamper, minhas irmãs Dienifer Oliveira e Ana Carolina Oliveira. Vocês fazem parte de mim, das minhas lembranças, da minha jornada como um todo. Não há um morfema sequer dessas páginas em que não haja um traço de vocês. Obrigado pela vida.

Por fim, mas de forma alguma menos importante, gostaria de agradecer à minha orientadora e à instituição à qual pertenço. Estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi o trampolim que eu precisava para querer/buscar sonhos mais altos. Não é fácil ser estudante egresso do ensino a distância, hoje melhor visto pela comunidade acadêmica: são muitas lacunas teóricas, visto que, na graduação, o foco dado aos estudos sempre foi a prática e não a investigação científica. Então, o meu título de mestre só poderia ser alcançado pelo apoio incansável da professora Alena Ciulla. Agradeço a ela por ser mais que uma orientadora. Por fim, concluo essa etapa de minha vida com a certeza de ser capaz de escrever um trabalho acadêmico com qualidade, pois não importam as lacunas anteriores, importa o que estudamos e trabalhamos agora para preencher o presente.

A todos vocês que contribuíram de forma direta ou indireta com o meu trabalho, muito obrigado. Vocês são as referências que me permitem pensar, ver e (re)significar o meu mundo.

"Exu matou um pássaro ontem, com uma
pedra que só jogou hoje". Ditado yoruba

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o funcionamento textual do bilhete orientador, o que necessariamente implicou uma reflexão sobre a conceituação de texto, de sequência textual e de gênero discursivo. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) definir um conceito de texto que abrigue as características composicionais dos bilhetes orientadores e, por conseguinte, b) contribuir com a discussão sobre a definição de texto no âmbito da Linguística Textual; c) pensar a organização dos bilhetes, à luz da teoria das sequências textuais proposta por Adam (2019) e d) fazer uma reflexão sobre a configuração genérica desses textos. Perseguindo esses objetivos, primeiramente, foi desenvolvido um amplo estudo sobre o uso dos bilhetes orientadores, com a finalidade de identificar aquilo que já se sabe sobre esse fenômeno linguístico e apontar lacunas que ainda precisam ser preenchidas – mais especificamente, evidenciamos que faltam investigações que entendam este objeto de estudo como um fenômeno linguístico, e não somente como um instrumento pedagógico de avaliação. Em seguida, fizemos a construção de uma linha teórica, a partir da reflexão sobre sequências textuais e protótipos do tipo descritivo, narrativo, argumentativo, explicativo, dialogal e injuntivo, conforme proposta de Jean-Michel Adam; além disso, realizamos outro deslocamento sobre o conceito de gêneros discursivos e gênero de incitação à ação. Por fim, analisamos um corpus de bilhetes orientadores, com a finalidade de observar as suas características linguísticas e seu funcionamento textual, além de verificar se nossas hipóteses teóricas sobre a classe de textos a que pertencem se sustentam.

Palavras-chave: Bilhete Orientador. Sequência Textual. Tipos de Texto. Gêneros Discursivos.

ABSTRACT

The general objective of this research was to understand the textual functioning of feedback notes, which necessarily implied a reflection on conceptualization of text, textual sequence and discursive genre. To this end, the following specific objectives were set: a) to define a concept of text comprising the compositional characteristics of the feedback notes and, therefore, b) to contribute to the discussion on the definition of text within the sphere of Textual Linguistics; c) think about the organization of the notes, in the light of the theory of textual sequences as proposed by Adam (2019), and d) reflect on the generic configuration of these texts. In order to pursue these objectives, firstly, a broad study on the use of feedback notes was carried out, aiming at identifying what is already known about this linguistic phenomenon and pointing out issues that still need to be addressed - more specifically, we have noticed a lack of studies regarding this object of study as a linguistic phenomenon, instead of just a pedagogical assessment tool. Next, we built a theoretical line, based on the reflection on textual sequences and prototypes of descriptive, narrative, argumentative, explanatory, dialogic and injunctive type, as proposed by Jean-Michel Adam; in addition, the concept of discursive genres and inciting action genre underwent another displacement. Finally, we analyzed a corpus of feedback notes in order to identify their linguistic characteristics, besides verifying whether our theoretical hypotheses about the class of texts to which they belong are supported.

Keywords: Feedback note. Text Sequence. Text Types. Discursive Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Exemplo no contexto digital..... | 21 |
| Figura 2 - Redação 01..... | 50 |
| Figura 3 - Redação 02..... | 55 |
| Figura 4 - Redação 03..... | 61 |
| Figura 5 - Redação 04..... | 64 |
| Figura 6 - Redação 05..... | 67 |
| Figura 7 - Trecho de redação 01..... | 73 |
| Figura 8 - Trecho de redação 02..... | 77 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 BILHETE ORIENTADOR: (IN)DEFINIÇÕES E ESTADO DA ARTE | 18 |
| 1.1 O QUE (NÃO) SE SABE SOBRE O BILHETE ORIENTADOR | 18 |
| 1.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA A NOÇÃO DE TEXTO E O BILHETE ORIENTADOR | 24 |
| 2 O BILHETE ORIENTADOR: A QUE TIPO DE CLASSE DE TEXTO PERTENCE? HÁ UM PADRÃO DE SEQUÊNCIA QUE O CARACTERIZA? | 29 |
| 2.1 A CONSTRUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS. | 29 |
| 2.2 OS TIPOS DE TEXTOS A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS. | 33 |
| 3 O BILHETE ORIENTADOR: HÁ UM PADRÃO TIPOLÓGICO QUE SE POSSA OBSERVAR NESTES TEXTOS? | 38 |
| 3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS | 38 |
| 3.2 O BILHETE ORIENTADOR COMO PERTENCENTE À CLASSE DO DISCURSO PROCEDURAL E DA INCITAÇÃO À AÇÃO | 41 |
| 3.3 CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS COMUNS AOS TEXTOS PROCEDURAIS E DE INCITAÇÃO À AÇÃO | 44 |
| 4 ANÁLISE | 47 |
| 4.1 METODOLOGIA DE SELEÇÃO DE <i>CORPUS</i> | 47 |
| 4.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> | 49 |
| 4.2.1 Texto 01 | 50 |
| 4.2.2 Texto 02 | 55 |
| 4.2.3 Texto 03 | 61 |
| 4.2.4 Texto 04 | 63 |
| 4.2.5 Texto 05 | 66 |
| 4.3 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES | 70 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 78 |
| REFERÊNCIAS | 80 |

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nosso interesse é estudar o bilhete orientador, sob um ponto de vista da Linguística Textual. O bilhete orientador é empregado de forma bastante recorrente nos processos de correção de redação, principalmente em contexto escolar, pois se caracteriza como uma forma bastante eficiente de se comunicar com o aluno via texto. A popularidade do uso dos bilhetes orientadores, se deve, principalmente, ao atual destaque do ensino de produção textual nas salas de aula “devido à notoriedade que a disciplina de Redação tem em processos de ingresso ao Ensino Superior” (SILVA; COSTA; OLIVEIRA, 2020, p. 273). O impacto do acesso às universidades na vida escolar é inegável, bem como a abertura das aulas de português às questões de língua/linguagem e às demandas sociais de múltiplas ordens (culturais, econômicas, trabalhistas etc.). Essas modificações interferiram diretamente no trabalho com a produção textual dentro das comunidades escolares de modo geral: estudantes que buscam aprimorar a escrita para se posicionar melhor nos processos seletivos; professores que, na busca de atender às demandas dos estudantes, investem em correções mais elaboradas; escolas que, vislumbrando um melhor posicionamento em ranking de melhores desempenhos, como o "ENEM por Escola"¹, investem em estruturas que possibilitem os estudantes produzirem mais textos — ampliação da carga horária de aulas de produção textual, por exemplo.

Por conseguinte, sopesando o preparo de estudantes para processos seletivos que possibilitarão o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), fazem-se presentes, especificamente no trabalho dos professores de Língua Portuguesa, questões sobre os caminhos possíveis da produção textual. Nessa direção, o texto tradicionalmente chamado de “modelo ENEM” acaba sendo um dos mais trabalhados em sala de aula, sobretudo em turmas de concluintes de Ensino Médio, já que a redação equivale a 20% da nota final do exame.

Visto essa importância dada à produção textual pela comunidade escolar, o modelo de aulas de redação no Ensino Médio sofreu processos de modificações, e os professores cada vez mais buscam instrumentos e ferramentas para melhor atender a estas demandas. Nesse processo, então, emergem debates sobre instrumentos pedagógicos de avaliação de texto como o bilhete orientador, bastante empregado por professores de ensino de texto no processo avaliativo das redações escolares. Em suma, o bilhete orientador é um tipo de *feedback*, isto é, uma resposta

¹ O ENEM por Escola é a divulgação dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no portal oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A partir dele é possível verificar quais escolas tiveram melhor desempenho nas principais áreas do ENEM, como a Redação; logo, é possível formar um ranking das escolas que têm as melhores notas em produção textual. Ver mais em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/enem-por-escola>>.

ou retorno à ação de um aluno fornecido com objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos (CARDOSO, 2011).

É importante salientar aqui, sobretudo pela necessidade de identificação de nosso objeto de estudo, que o bilhete orientador não é qualquer tipo de *feedback*, visto que ele deve assumir um papel responsivo em relação ao texto ao qual ele se refere. Nessa mesma direção, Fuzer (2012), defende que o bilhete orientador é uma prática pedagógica que tem se mostrado eficaz no estabelecimento de comunicação com estudantes via texto, sobretudo no que concerne às necessárias orientações para avanços na produção textual. Ou seja, novamente definimos o bilhete orientador sobre a perspectiva de um tipo de comunicação que tem por finalidade orientar o estudante no que pode ser modificado no texto avaliado ou, ainda, quais melhorias podem ser feitas para produções futuras.

Assumindo uma preocupação maior com o profissional que está avaliando o texto, Mangabeira, Costa e Simões (2011) defendem que o professor de português, ao empregar bilhetes orientadores, se posiciona como um leitor interessado, questionando a produção textual do estudante de acordo com as exigências da situação proposta. Novamente, nosso objeto de estudo caracteriza-se como uma ferramenta de comunicação com o estudante/interlocutor, a qual favorece o entendimento daquilo que deve ser feito para cumprir critérios estabelecidos por bancas avaliadoras como a do ENEM. Em outras palavras, os bilhetes orientadores contribuem com o processo de reescrita, tão necessária nesse processo de construção de aprendizado da escrita, haja vista que proporcionam caminhos para reflexões sobre o texto e para a aprendizagem das práticas de produção textual (NASCIMENTO, 2009).

Então, por não constituir uma mera avaliação, como a simples anotação de “bom” ou “ruim”, ou a marcação do que se julga correto ou incorreto em uma produção textual, o bilhete orientador tem sido tratado na agenda de pesquisa brasileira de estudos linguísticos como importante instrumento de ensino-aprendizado de linguagem. Uma evidência dessa ampla tratativa foi divulgada por um trabalho recente de pesquisadores que fizeram um levantamento de trabalhos que citam "bilhete orientador" em seus resumos (COSTA; GATO; SILVA, 2022): como será apresentado com maior riqueza de detalhes nos próximos capítulos, foram localizados mais de 90 trabalhos, publicados entre os anos 2000 e 2021, que tratam desse assunto em produções acadêmicas que fazem referência a esse instrumento pedagógico de avaliação de texto. Essa mesma pesquisa, contudo, possibilitou constatar que o bilhete orientador é empregado, no âmbito escolar de língua portuguesa falada no Brasil, na maior parte das pesquisas, para duas finalidades: a primeira é para avaliar textos dissertativos-

argumentativos escolares; a segunda, para dar suporte ao ensino-aprendizado de língua materna ou de uma segunda língua.

Observamos, com base na pesquisa dos autores Costa, Gato e Silva (2022), assim como nas leituras recentes realizadas no âmbito do projeto “A referência - uma perspectiva a partir de Benveniste²”, lacunas e ausência de estudos que se ocupem mais propriamente das características de natureza linguística do bilhete orientador. Isto é, não foram localizados trabalhos que discutam pontos importantes para observar os bilhetes orientadores não de um ponto de vista do ensino e da aprendizagem, mas como um fenômeno linguístico que ele representa.

A observação dessa lacuna modificou nosso olhar sobre o objeto de pesquisa. Então, a partir daqui, tomaremos o bilhete orientador não mais como esta ferramenta didática e muito potente no ensino de redação escolar, como ele já se provou ser nos vários estudos levantados por nós — e que apresentaremos mais adiante. Nossa proposta é a de observar esse evento comunicativo que é o bilhete orientador sob o ponto de vista do seu funcionamento textual. O motivo do interesse pelo bilhete orientador se pauta em dois pontos importantes.

O primeiro ponto está alicerçado na recorrência de uso desses textos, que são largamente empregados nos espaços de ensino. Aqui, lançamos mão também de nossa experiência pessoal, pois, com muita frequência, usamos esse recurso para corrigir redações de nossos alunos, mas sem fazer esse questionamento de ordem linguística. O segundo ponto está na recente formação desse texto, que ainda está se configurando como tal, visto que é muito nova essa ideia de o professor produzir um bilhete para se comunicar com o estudante e, a partir disso, propor uma reflexão do que precisa ser melhorado e como fazer isso. Tendo em vista essa contemporaneidade de nosso objeto de estudo, cumpre lembrar que a cada vez que surge uma nova maneira de interação humana, mediada pelo texto, também surge esse interesse em questionar as ideias que foram construídas até aqui sobre o que é um texto, para compreender quais as suas fronteiras e seu funcionamento. O conceito de texto está, assim, em constante processo de elaboração, visto que constante também são as criações de novos modos de interagir por textos.

A partir dos pontos supracitados, então, emergem questionamentos, tais como: o que faz do bilhete orientador um texto? Ele pode ser considerado como uma unidade autônoma de

² Projeto de n.32484, coordenado pela profa. Dra. Alena Ciulla e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas. No referido projeto são investigadas, entre outras, as relações entre referência e texto, enunciação e texto e a própria noção de texto e os seus funcionamentos.

texto? Qual classe de texto melhor abriga esse fenômeno? Que fronteiras o delimitam? Como esses bilhetes dialogam com os textos que avaliam/orientam? As respostas a esses questionamentos nos exigirão passar por pontos fundamentais da Linguística Textual, sobretudo dos que contêm a proposta elaborada por Adam (2008, 2019).

A partir dessas questões elencadas, apresentamos este estudo, desenvolvido em nível de mestrado. É, portanto, um trabalho de caráter teórico, cujo objetivo geral é compreender o funcionamento textual do bilhete orientador, o que necessariamente implica uma reflexão sobre a conceituação de texto e de gênero. Esse estudo é guiado à luz da Linguística Textual, pois essa ciência, como pontuou Adam (2019), tem por objetivo estudar aquilo que diferentes textos de um *corpus* têm em comum, mesmo que potencialmente e mesmo que a título de hipótese em grande número de textos.

Seguindo o raciocínio de Adam (2019), uma primeira aproximação que propomos é a de agrupar o bilhete orientador junto aos textos de *incitação à ação*. Entretanto, como veremos com mais detalhe, essa classe de textos não se caracteriza por um padrão de sequência injuntiva. Assim, surge daí também nossa primeira problematização, que é a de compreender o que são as sequências textuais de Adam (2019) e como o bilhete orientador pode ser visto sob o prisma dessa teoria.

Como consequência desse problema — que não se resume à mera classificação, mas que diz respeito à compreensão de como os textos se organizam, do ponto de vista de sua organização composicional —, outra questão se apresenta, que é a possibilidade de compreender a dimensão genérica do bilhete orientador. Nosso trabalho, então, busca subsídios na teorização sobre os gêneros do discurso, para fundamentar a reflexão. O filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin é convocado aqui principalmente porque, sempre que o assunto alcança a discussão dos gêneros, é preciso se reportar à sua reflexão pioneira. Em Bakhtin (2003), encontramos os fundamentos para essa discussão já tantas vezes evocada, mas a que ainda é preciso retornar, como podemos observar com o bilhete orientador, uma prática textual relativamente recente e pouco investigada na dimensão teórica e que, conforme defendemos, demanda maiores teorizações atreladas a uma definição no que diz respeito às suas características genéricas. De acordo Marcuschi (2006, p. 19): “os gêneros são sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes”. Essa questão da dinamicidade dos gêneros, que acompanha a renovação, a multiplicidade das línguas e a heterogeneidade da linguagem, faz com que tenhamos que constantemente revisitar as teorias e encontrar explicações para os novos eventos textuais que vão surgindo. Só assim podemos ir construindo o arsenal teórico para a profunda reflexão que

nos exige essa atividade tão cambiante e tão complexa que é a comunicação pelos textos, na linguagem, e que diz tanto da nossa condição humana enquanto seres sociais.

Para atingir o objetivo geral, então, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) definir um conceito de texto que situe os bilhetes orientadores, e, por conseguinte, b) contribuir com a discussão sobre a definição de texto dentro da Linguística Textual; c) pensar a organização composicional dos bilhetes, à luz da teoria das sequências textuais proposta por Adam (2019) e d) fazer uma reflexão sobre a configuração genérica dos bilhetes orientadores. Vislumbramos, ainda, contribuir com os estudos linguísticos do texto de modo geral, pois jovem que é em sua formulação, ainda carece de contribuições teóricas para responder suas questões fundamentais.

Por fim, acreditamos que este estudo pode ser importante também àqueles que buscam no bilhete orientador o apoio pedagógico, no ensino de produção de textos. Isso porque aprimorar ou mesmo aprender a tirar o melhor proveito do bilhete como ferramenta de ensino passa pela reflexão sobre o próprio dizer em interação, ou seja, sobre o próprio texto que é produzido e compartilhado nessas situações.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta introdução. Primeiramente, discorreremos sobre o bilhete orientador que, conforme mostramos, conta com definições já estabelecidas na literatura da área, mas que ainda pode ser vislumbrado como indefinido, posto que muitas dessas definições estão situadas em um quadro teórico-conceitual inerente às práticas de ensino de línguas, talvez melhor situados em campos como a Pedagogia e a Linguística Aplicada. De nossa parte, salientamos que essas definições não necessariamente configuram uma definição na seara da Linguística Textual, a qual demanda acepções entrelaçadas a uma dada concepção de texto.

No segundo capítulo, nossa discussão irá abordar o conceito de sequências textuais proposta por Adam (2019) — teoria inédita e robusta, pois parte de uma fundamentação teórica muito consistente e em que o autor se preocupa em selecionar critérios efetivamente textuais de análise. Nesta parte de nosso trabalho, apresentamos de forma breve os tipos de sequências textuais que foram teorizadas por Adam (2019). Essa teoria, para além de ajudar a identificar textos que têm a intenção de narrar, argumentar, descrever, etc., fundamenta-se numa reflexão que ajuda a compreender o funcionamento, a organização e a composição dos textos. Iremos, nesse sentido, nos questionar se os bilhetes orientadores apresentam traços e padrões que se configuram em uma sequência prototípica.

No terceiro capítulo, discutimos a possibilidade de que os bilhetes orientadores se encaixem à classe do discurso procedural e de incitação à ação, proposta por Adam (2019). Para

isso, resenhamos os seis tipos de características comuns que os textos procedurais e de incitação à ação apresentam: Característica Enunciativa (C1), Contrato de Verdade e Promessa de Sucesso (C2), Léxico Especializado (C3), Representação de Ação e Força Illocutória (C4), Marcas de Conexão (C5), Macrosegmentação Tipográfica (C6).

No quarto capítulo, apresentamos uma seção em que, a partir de um exemplário de 5 redações produzidas por estudantes em contexto de preparação para o ENEM, fazemos uma análise dos bilhetes orientadores que comporam a avaliação da produção dos estudantes. Essa análise é pautada a partir do olhar das sequências textuais e das características linguísticas comuns aos textos de incitação à ação propostas por Adam (2019). Por fim, concluimos nossa seção de análise com conclusões de análise em que tecemos considerações sobre a manifestações das sequências textuais e qual a recorrência das características comuns desse tipo de texto.

Por fim, em nossas considerações finais, fazemos uma rápida retomada geral daquilo que foi debatido e finalizamos nossa pesquisa.

1 BILHETE ORIENTADOR: (IN)DEFINIÇÕES E ESTADO DA ARTE

Este capítulo está organizado em duas seções, sendo a primeira referente àquilo que já se sabe e o que não se sabe sobre o bilhete orientador na literatura da área de estudos linguísticos. Para isso, retomamos um estado da arte sobre o bilhete orientador na comunidade acadêmica brasileira, apresentado em Costa, Gato e Silva (2022). Tal estado da arte, com vistas a apresentar um panorama geral do assunto e a indicar tendências e lacunas na pesquisa sobre bilhete orientador, nos dá respaldo para reforçar a importância do debate na seara da Linguística Textual e para promover novas reflexões sobre o conceito de texto. A partir dessa análise, apresentamos as lacunas e o que, conforme nosso estudo, ainda precisa ser definido sobre o bilhete orientador.

Na segunda seção, buscamos desenhar características linguísticas importantes para, primeiro, definir a noção de texto com a qual estamos trabalhando e, depois, entendê-la em funcionamento, ou seja, como essa definição se aplica aos atos de linguagem. Além disso, neste capítulo, buscamos problematizar as dificuldades de classificar/definir texto: a que se deve a dificuldade de classificar texto? A partir dessas delimitações é possível pensar o bilhete orientador como um texto? Estas são as perguntas a que buscamos responder ao longo desta seção.

1.1 O QUE (NÃO) SE SABE SOBRE O BILHETE ORIENTADOR

Como já mencionado, nosso objetivo é fazer uma pesquisa de natureza teórica em que buscamos entender o bilhete orientador à luz da Linguística Textual, em especial a que propõe Adam (2008; 2019). Para isso, não seria possível desenvolver este trabalho sem antes fazer uma pesquisa cuidadosa sobre o que já sabemos sobre o bilhete orientador. Então, a partir de um estado da arte, conseguimos desenhar rumos para nosso estudo por meio daquilo que já foi respondido sobre este fenômeno linguístico e visando aquilo com que ainda devemos nos ocupar.

Sobre o estado da arte, é importante sinalizar que este movimento de pesquisa é justificado no meio acadêmico sobretudo por sua contribuição ao avanço científico: tais pesquisas são responsáveis por fornecer o mapeamento bibliográfico e o estabelecimento de cronogramas de investigação em diferentes campos do saber, incluindo os estudos linguísticos (COSTA *et al.*, 2016). Assim, considerando os apontamentos de Ferreira (2002) sobre o modo como estudos de estado da arte tornam possível vislumbrar quais aspectos vêm sendo

destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que formas e em que condições têm sido produzidas certas publicações acadêmicas, Costa, Gato e Silva (2022) realizaram um estudo de estado da arte sobre o bilhete orientador no cenário brasileiro. Nesta seção, valemos de alguns dos dados apresentados por tais autores para embasar as discussões que seguem.

O estudo em questão (COSTA; GATO; SILVA, 2022) foi realizado a partir do mapeamento de pesquisas sobre o bilhete orientador no Brasil e posterior leitura e análise de resumos/*abstracts* dos 91 trabalhos acadêmicos localizados via Google Acadêmico e Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, todos publicados entre 2000 e 2021. Tais trabalhos foram publicados em variados gêneros acadêmicos: 12 dissertações de Mestrado, 2 teses de Doutorado, 48 artigos publicados em periódicos, 1 capítulo de livro, 7 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), 4 monografias de conclusão de curso (nível de Especialização), 15 trabalhos publicados em anais de congresso e 2 publicações enquadradas em uma categoria "Outros" (a saber: um Caderno Didático e um Pôster Acadêmico, aparentemente).

Um dos dados mais significativos apresentados, em nossa leitura, diz respeito à notória ocorrência de pesquisas aplicadas, que, segundo os autores, são aquelas que se concentram em torno de problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais, e que está "empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções" (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 2). Sem assumir compromissos com uma perspectiva de oposição entre a "pesquisa científica" e a "pesquisa aplicada"³, os autores apontam que, das 91 publicações sobre bilhetes orientadores, 82 partem de algum estudo ou pesquisa realizada de forma aplicada em algum contexto educacional (COSTA; GATO; SILVA, 2022).

Os outros 9 trabalhos não deixam explícito, em termos metodológicos, se são provenientes de um estudo sobre bilhetes orientadores com alguma parte ou etapa aplicada, e/ou onde se daria tal aplicação, mas é possível, no entanto, que sejam também trabalhos com algum viés de pesquisa aplicada, embora tal informação não tenha sido privilegiada no resumo/*abstract* (COSTA; GATO; SILVA, 2022). Esse dado é relevante, posto que corrobora a ideia de que a literatura da área tem enfatizado de forma muito mais acentuada as pesquisas aplicadas sobre os bilhetes orientadores, negligenciando talvez uma mais profunda teorização de ordem textual.

³ Afinal, conforme argumentam os autores, com base em Fleury e Werlang (2017): (1) "aplicada" e "científica" não são categorias exclusivas no fazer científico; (2) uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos; e (3) as pesquisas aplicadas e científicas estão imbricadas em quadros de referência comuns, e uma pode alimentar a outra (COSTA; GATO; SILVA, 2022).

Dentre todos os trabalhos investigados, julgamos interessante apresentar alguns que melhor tratam da funcionalidade do bilhete orientador: de acordo com Fuzer (2012), para professores de línguas, é importante não só o acesso às metodologias de ensino e aos princípios teóricos sobre linguagem e instrumentos úteis no processo de produção textual. É necessário também que os docentes vivenciem tal processo na condição de interlocutores e orientadores do texto do aprendiz/aluno (FUZER, 2012). E, a partir dessa reflexão, compreende-se que mais do que correções de ordem gramatical e estrutural; cabe ao professor de línguas a orientação dos estudantes sobre quais rumos tomar em relação à produção textual, para qualificá-la e aperfeiçoá-la. Isso porque, conforme observa a autora: “mais do que apontar inadequações no uso do sistema linguístico em forma de textos, nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficientes de dialogar com os alunos via textos.” (FUZER, 2012, p. 215). Sabendo da importância desse compromisso, muitos educadores questionam-se sobre como executar tal hercúlea missão; uma alternativa para estabelecer essa linha de comunicação é o bilhete orientador.

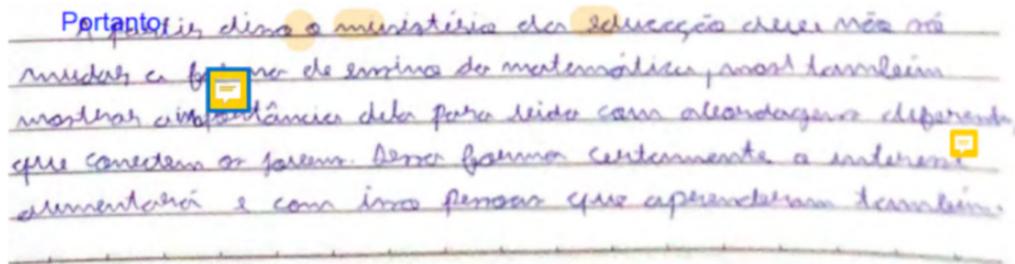
Em suma, para o que nos interessa aqui, o bilhete orientador aparece nesses trabalhos como um meio pelo qual se estabelece a comunicação entre o professor, que exerce função de leitor e avaliador, e o estudante, que poderá acatar ou não aquilo que foi apontado (SILVA, 2022). Essa definição, vale salientar, destaca mais o papel dos indivíduos envolvidos no evento de linguagem como prática social do que no bilhete enquanto objeto de estudo *per se*. Ou seja, é possível ler nesta definição que esse instrumento de avaliação, e aqui é importante ler avaliação não somente como a prática de dar uma nota para o texto produzido, é definido por esse canal comunicativo aberto entre autor e leitor.

Por sua vez, Ruiz (2001) opta por definir os bilhetes orientadores a partir de suas duas principais funções, quais sejam: (1) elogiar o que foi feito adequadamente pelo aprendiz e (2) cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer. Vale salientar que é esse apontamento do que e do como fazer que irá possibilitar a reflexão dos novos caminhos textuais a seguir, isto é, repensar novas formas para dizer aquilo que ele pretende. Nessa mesma direção, Nascimento (2009) aponta que “os bilhetes orientadores, aliados ao espaço para a reescrita, abrem caminho para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de escrita” (NASCIMENTO, 2009, p. 107), em que o autor salienta a característica metatextual dos bilhetes orientadores.

Ademais, em uma recente pesquisa sobre a funcionalidade do bilhete orientador para a reescrita de redações modelo ENEM, Silva (2022) nos traz exemplos de bilhetes orientadores produzidos em contexto digital, conforme o exemplo a seguir.

Figura 1 - Exemplo no contexto digital

Figura 3 - Primeira avaliação do parágrafo de conclusão.



Fonte: o autor.

Fonte: Silva (2022)

Os dois balões amarelos (na linha 3 e na linha 4) do texto são formas de produzir bilhetes orientadores em textos que foram manuscritos, mas digitalizados para que a correção fosse feita por meio de ferramentas online — neste caso em específico, o e-mail. Para facilitar a leitura dos bilhetes orientadores, Silva (2022) os transcreve dos balões da imagem anterior:

Transcrição do primeiro bilhete

Como o Ministério da Educação poderia fazer isso? Mostre de forma efetiva e com detalhamento como “mostrar a importância”. Ademais, talvez fosse interessante pensarmos em uma ação mais concreta do que “mostrar importância”. Qual ação efetiva poderia ser feita?

Transcrição do segundo bilhete

Faltou detalhar algum dos elementos da intervenção e explicitar o modo como a ação será efetuada. Por fim, seria interessante pensar em ações mais concretas como “criar cursos *onlines*”, por exemplo; não deixe de revisar a pontuação do parágrafo.

Podemos notar, pela estrutura dos bilhetes escritos, que o autor deles teve como preocupação provocar reflexões sobre o que havia sido produzido, mais uma vez ratificando a utilização desse recurso como instrumento pedagógico potente para o trabalho do professor. É importante salientar que nesta pesquisa realizada por Silva (2022) há uma breve preocupação em termos de formação textual por parte do pesquisador que propõe a necessidade de pensar em bilhetes orientadores que usem comandos que permitam uma reflexão por parte do estudante em vez de usar comandos que apenas indiquem correções forçadas ou substituições sem uma explicação. Sobre esse processo de elaboração dos bilhetes com comandos que partam do conhecimento prévio do estudante, Silva (2022, p. 147) afirma que “Nós, enquanto avaliadores, devemos e podemos auxiliar nossos escritores a usar seu conhecimento ou ampliá-lo, mas sem corrigi-los de maneira forçada ou sem critérios”. Embora haja uma preocupação no que tange à

composição textual do bilhete orientador, o autor referido novamente, como os outros pesquisados, conduz suas reflexões para a área pedagógica, não para a estrutura composicional desse fenômeno linguístico.

Em outro estudo, mas, agora, focalizado na relação do bilhete orientador com o texto o qual ele avalia, sobre os bilhetes orientadores que foram elaborados por professores pré-serviço para textos produzidos por estudantes da Educação Básica – no âmbito do projeto Ateliê de Textos⁴ –, Fuzer (2012), identificou quatro movimentos que podem se desdobrar em passos específicos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização retórica do bilhete orientador

| Movimentos | Passos |
|--|--|
| 1. Reações do leitor ao texto do aluno | 1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto |
| 2. Elogios à produção | 2.1 Elogios ao aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos do texto |
| 3. Orientações para a reescrita | 3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística |
| 4. Incentivo à reescrita | 4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão |

Fonte: adaptado de Fuzer (2012).

Segundo Fuzer, Gerhardt e Lima (2015), em um trabalho que se aproxima bastante de Fuzer (2012), nesses bilhetes, para além de elogios aos aspectos positivos do texto, são apresentados comentários e sugestões, de acordo com a ordem em que vão aparecendo as questões, de modo que o aluno possa não só identificar onde estão os problemas, mas também resolvê-los. Fica bastante evidente a preocupação dos autores nessa relação dialógica e polifônica presente nos bilhetes orientadores; contudo, esse estudo diz mais respeito à importância dessa relação dialógica entre esses textos do que como se dá essa relação entre um texto e outro.

⁴ O referido projeto de ensino e extensão está registrado sob o número 029622 no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras (GAP/CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mais informações disponíveis em: <<https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliedetextos/>>.

Ainda nessa busca por uma construção de um conceito que pense a organização textual desse evento linguístico que representa o bilhete orientador, trazemos o estudo de Pinto e Beviláqua (2022). O trabalho das autoras direciona-se mais para uma investigação da interação entre professor e aluno numa perspectiva dialógica, a qual é entendida como como uma dimensão intrínseca na produção de um texto (o enunciado) — oral ou escrito, uma vez que “todo o enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 298). Nota-se, com essa leitura, que Pinto e Beviláqua (2022) definem o bilhete orientador como enunciado em cadeia; porém, embora esse conceito contribua para compreender, em termos de orientação de escrita, a importância dessa troca entre bilhete orientador e texto que está sendo avaliado, tal definição não sustenta nossos questionamentos, pois não seria possível pensarmos o bilhete orientador como um texto numa cadeia infinita de interações. Bakhtin (2003) tem o intuito de enfatizar a inserção dos textos no contínuo da produção humana, porém lembramos que a “cadeia discursiva” a que se refere o autor não é circunscrita à interação específica de que trata a análise do texto, mas à cadeia histórica, isto é, a todos os enunciados produzidos pela humanidade. Portanto, a proposição bakhtiniana apresenta-se como um entrave metodológico, se quisermos analisar os textos sob o ponto de vista comunicativo, de interação social, em que emerge a unidade textual, sem a qual ninguém se entenderia. Vale destacar que, ainda no mesmo trabalho, as autoras (PINTO; BEVILÁQUA, 2022) definem o bilhete orientador como um gênero discursivo, mas sem a preocupação de caracterizar com detalhes este gênero.

Diante de todo o exposto, e considerando o melhor de nossas leituras, notamos que a definição de bilhete orientador que se sobressai entre os diferentes autores, portanto, é aquela que se dá mais notadamente pela perspectiva pedagógica: ressalta-se o bilhete orientador como um instrumento didático, isto é, instrumento para reescrita da produção textual do estudante a partir das orientações do professor de línguas. Mais do que isso: mesmo os trabalhos que assumem o bilhete orientador como um gênero, parecem fazê-lo em uma direção unilateral, que vai da prática para a teoria, ou seja, das práticas de linguagem realizadas no âmbito escolar (na maioria dos casos) para uma reflexão sobre a reescrita e/ou a aprendizagem do aluno. Em outras palavras, estes estudos parecem tomar como dada a relação deste evento em particular com as questões do texto (o que se vê pela superficialidade ou ausência do tratamento de questões propriamente linguísticas nas análises efetuadas ao longo dos trabalhos). Mesmo na pesquisa de Fuzer, Gerhardt e Lima (2015), que traz um esquema importante da organização retórica dos bilhetes orientadores, o intuito não é o de analisar o bilhete orientador em si, como evento textual, mas compreender as relações dialógicas e polifônicas que se estabelecem entre aluno e professor.

Nesse viés, confirmamos a lacuna na área quanto a pesquisas que façam o caminho oposto: partindo da teorização sobre o(s) conceito(s) de texto e, a partir disso, alcançando o bilhete orientador e as possíveis taxonomias de classificação sobre sua natureza, características e limites. Reforçamos, por conseguinte, a importância de um alargamento das discussões teóricas sobre a caracterização do bilhete orientador. Contudo, evidenciamos nesses estudos pelo menos duas constatações importantes, na direção de pensar elementos para a caracterização do bilhete orientador como texto: o aspecto dialógico, que se constitui na interação entre aluno e professor, e o evento comunicativo que emerge dessa relação.

1.2 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES PARA A NOÇÃO DE TEXTO E O BILHETE ORIENTADOR

“Não há civilização atual que seja verdadeiramente compreensível sem um conhecimento de itinerários já percorridos, de valores antigos, de experiências vividas” (BRAUDEL, 1989, p. 35)

Definir texto é um grande desafio para todo linguista que se dedica ao campo da Linguística Textual. E quando falamos em desafio, não nos referimos ao fato de abordarmos teorias demasiadamente difíceis e que só podem ser manuseadas por um linguista do texto; nos pautamos no fenômeno interativo em que um texto pode representar, visto que ele medeia as interações humanas. Na atualidade, olhamos para o texto principalmente como uma unidade comunicativa-interativa-contextual já que nossas interações assim exigem. Porém, as evoluções comunicativas que estão em constante mudança, principalmente devido ao uso intenso de tecnologias em nosso meio social, fazem com que tenhamos que repensar sempre que recursos estão em jogo, que novos modos de significar são criados nos textos. Neste trabalho, nos deteremos naquilo que nossa reflexão permite diante do exemplário de textos que temos, mais especificamente o bilhete orientador.

Para pensarmos na definição de texto, ou, como preferem vários autores consagrados da Linguística Textual, como Adam (2019), a noção de texto, precisamos partir do objeto de estudo dessa ciência: o próprio texto. Adam (2019) nos lembra que tal trabalho demanda bastante esforço, pois toda dificuldade na tentativa de definição reside na extrema diversidade e heterogeneidade de textos possíveis: que definição daria conta de narrativas épicas e clássicas e, ao mesmo tempo, notícias de jornais? Em relação a essa mesma dificuldade de elaborar um conceito de texto, Marcuschi (2012) acrescenta que intuitivamente conseguimos distinguir um texto de um não texto; também, de forma intuitiva, sabemos que a produção linguística se dá

em textos e não em palavras isoladas; entretanto, não seria possível, de forma intuitiva, definirmos o que é que faz de um conjunto de atos linguísticos um texto.

Para melhor entender esse conceito, precisamos buscar ao longo da história da linguística os caminhos percorridos pelos estudiosos. Nesse sentido, poderíamos iniciar pela introdução do termo Linguística Textual: a expressão foi introduzida por Coseriu (1955) no texto *Determinación y entorno. Dos problemas de una linguística del hablar* em que ele problematiza questões pertinentes ao estudo do texto. Percebe-se que essa ciência, embora bastante recente, principalmente quando comparada a outras ciências, já produziu uma vasta gama de conceitos e reflexões necessárias para entender o funcionamento das produções linguísticas humanas. Um exemplo disso, são os estudos linguísticos do texto desenvolvidos aqui no Brasil. Segundo Fávero (2019), a Linguística Textual, aqui em solo verde-amarelo, iniciou-se na década de 1980 com três textos fundantes: "Por uma gramática textual", datado de 1981, do Prof. Ignácio Antônio Neis; "Linguística textual: o que é e como se faz", de 1983, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi; e, por fim, "Linguística textual: introdução", também de 1983, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch.

O primeiro texto citado por Fávero (2019) levanta a problemática seminal da Linguística Textual: a diferença entre frase e texto e os estudos da gramática da frase para a gramática do texto. Nas próprias palavras de Neis (2014, p. 21): "é de grande interesse para o processo de ensino/aprendizagem de linguagem a hipótese de que a comunicação linguística se efetua, não com frases sucessivas, mas com textos". Tal hipótese levantada por Neis (2014) traz à tona a necessidade de se discutir as definições de texto, já que, até aquele atual momento dos percursos de estudo de linguística, a atenção sempre recaía na frase e pouco se dava atenção aos estudos do texto. Esse questionamento sobre a gramática também estará presente nos estudos de Marcuschi (2012, p. 16) que aponta que a Linguística Textual dispõe de "uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto". Aqui é importante pontuar que a gramática não dá conta do estudo do texto porque esta se atém a um estudo descontextualizado dos enunciados, ignorando tantos outros recursos que estão em jogo quando falamos de texto, a exemplo a ideia de contexto que amplia os significados produzidos. Nessa mesma direção de desenhar uma rota para a Linguística Textual aqui em nosso país, Fávero e Koch (2000) também percorrem o caminho da diferenciação entre unidades linguísticas como a frase e o texto — inclusive argumentam sobre a necessidade da existência de uma gramática voltada para o estudo do texto.

Os renomados pesquisadores parecem partir todos de uma mesma hipótese: o texto é uma unidade superior à frase em complexidade e sentido. Não superior no sentido de tamanho ou extensão, embora muitas vezes o seja, mas em composição, sentido e organização. Sabendo

disso, buscamos autores que dessem conta dessa compreensão de que o texto não pode ser somente definido e analisado estritamente pela forma como se apresenta, ou seja, não podemos entender o texto pela sua materialidade em si, mas por meio de sua composição organizacional. Vale salientar aqui mais um desafio neste trabalho de investigar um conceito de texto que dê conta de nosso entendimento sobre esse fenômeno linguístico.

Nessa corrente, podemos definir texto como Adam (2019, p. 33) nos propôs: "Todo texto é o traço linguageiro de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de fala." Esse conceito é ainda bastante abrangente, mas traz alguns elementos importantes para pensar o nosso objeto de pesquisa aqui nesta investigação. Ora, para olhar para o bilhete orientador, é necessário entender que ele é de fato um traço linguageiro que pode ser mais complexo ou mais simples, mais extenso ou mais curto, mas sempre em interação social com um interlocutor, que, inclusive, aguarda por essa interação.

Indo nessa mesma direção de compreensão de texto, Cavalcante *et al.* (2022), em recente obra lançada, definem texto a partir de exemplificação do dia a dia: um dado caminhão de ovo que passa na rua de uma cidade qualquer oferecendo uma promoção de ovos para os moradores locais. Conforme apontam os autores, neste exemplo do cotidiano, temos um texto, já que ele é uma unidade de comunicação e de sentido em contexto (ADAM, 2019). É preciso olhar para esse exemplo e perceber que esse evento comunicativo, que sempre demanda uma interatividade, ocorreu com os personagens desta troca social que, de uma certa forma, esperam uma atitude responsiva de seus interlocutores. Nesse sentido, Cavalcante *et al.* (2022) nos lembram que um texto sempre será dialógico, porque sempre haverá um sujeito, empenhado na ação de enunciar e de projetar para quem está direcionando os sentidos construídos.

Sobre esse exemplo, Cavalcante *et al.* (2022, p. 17, grifo do autor) comentam ainda: "A interação do carro do ovo com os clientes se processou ao acontecer como texto. Algo de particular aconteceu entre os participantes nessa troca e foi **relevante** para eles, que interagiram". Os autores dizem relevante, porque o vendedor de ovo anuncia o seu produto e os moradores daquela vizinhança são chamados a comprá-lo e/ou interagem para realizar a compra. A partir desse exemplo, podemos perceber que há outros elementos que devem ser convocados para compreendermos a noção de texto, quais sejam: as importâncias individuais e socioculturais atribuídas pelos sujeitos da comunicação. Por isso, então, associar o conceito do texto como uma unidade de sentido em contexto:

Esta é a razão pela qual não desvinculamos a noção de texto da noção de contexto e, com isso, estamos dizendo que o texto não é uma simples materialidade física e acabada de segmentos verbais, como muitas vezes se supôs na escola, e alhures. O acontecimento do texto comporta todo o contexto social (e histórico, portanto),

necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto (CAVALCANTE, 2022, p. 17).

Ao analisar o que propõe os pesquisadores citados até aqui, é possível olhar para o bilhete orientador como um texto, já que ele, como citado por Adam (2019) e Cavalcante (2022), é uma unidade comunicativa em contexto. Explicamos: o bilhete orientador é um tipo de *feedback* que tem por finalidade interagir com os estudantes via texto. Notamos aqui neste ato de linguagem que ocorre uma construção dialógica, já que há um sujeito, que, neste caso, pode ser um professor ou até mesmo uma máquina, se pensarmos em bilhetes orientadores automatizados de sites especializados em correções de redações; há também um interlocutor que, de uma certa forma, aguarda esta interação com o locutor.

Ainda que dê conta de aspectos importantes sobre o fenômeno que nos propomos analisar, essas considerações ainda não são suficientes e, por isso, é preciso ir mais a fundo no entendimento do texto, para que não tenhamos apenas um olhar social e funcional geral para ele. Sendo assim, buscamos em Cavalcante *et al.* (2022), que, com base em Adam (2008), nos permitem descrever o texto também e principalmente, a partir de sua organização interna:

Todo texto é constituído de partes que se encaixam. Essas partes não coincidem necessariamente com as frases, como se pode pensar, de início, mas com unidades que estão relacionadas ao sentido. As partes que se ligam umas às outras, formando um texto, são, então, da ordem da semântica, e não somente da ordem da sintaxe. Assim, uma ideia, ou **proposição de sentido**, pode ser expressa em partes de uma frase, em uma frase, ou em trechos maiores. (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p. 201)

Partindo dessa reflexão, vemos que os autores aqui chamam a atenção para unidades linguísticas que compõem o texto e que elas não estão relacionadas somente com a sintaxe que o compõe, mas ao nível de sentido. São as proposições de sentido que, conectando-se umas às outras, organizam-se em períodos, que, por sua vez, podem compor macroproposições, em textos, cuja função seja a de narrar, descrever ou argumentar, por exemplo. Daí vem a noção de tipos e de sequência textual postulada por Adam (2019), sobre a qual discutiremos na próxima seção, para compreender como o bilhete orientador aí se enquadraria.

Se de um lado, então, depreendemos princípios e funcionamentos mais gerais que regem todos os textos, como a questão da interação, do dialogismo e do contexto, por outro lado, a organização interna dos textos, conforme propõe, por exemplo, Adam (2008; 2019), nos permite compreender de que maneira os falantes interagem dialogicamente em contexto, ao empregarem a língua e realizarem textos.

Autores como Marcuschi (2012) propuseram definições de texto que olham para dois aspectos: um interno e outro externo. Diz-se interno porque, como refere o autor, essa definição se dá a partir de um olhar para critérios internos ao texto, com vistas ao sistema linguístico; diz-se externo porque são analisados dados que transcendem o sistema linguístico. Aqui salientamos que não adotamos esse critério porque acreditamos que tudo no texto é linguístico, ou seja, não há uma transferência de sentido a outros domínios senão o da língua. Também julgamos importante pontuar que acreditamos em um conceito de texto bipartido, ou seja, que apresenta duas partes, uma interna, a qual trata dos recursos de formação e composição da estrutura linguística, e outra que trata dos efeitos de sentido que esse texto provoca, as interações sociais, mas sem perder de vista os conceitos linguísticos que são mobilizados para isso. Aqui, devemos entender que tudo que está envolvido no ato de comunicação faz parte do texto e, portanto, é linguístico.

Então, ao olharmos para os bilhetes orientadores que podem, inclusive, assumir formas diversas de estruturação em sua materialização, definimos texto a partir do que lemos de Adam (2019) e Cavalcante *et al.* (2022): o texto é um traço languageiro em contexto, fruto de uma interação social entre sujeitos. Esse conceito nos permite olhar para nosso objeto de pesquisa não somente como um segmento descontextualizado, ou um fragmento que não é autônomo, já que se refere a um outro texto o qual avalia. Olhamos para o bilhete orientador como um fenômeno que se constrói a partir de traços languageiros, podendo ser digitado em uma redação digitalizada, ou ser escrito à mão em uma redação escolar, ou até mesmo automatizado como em plataformas virtuais, em contexto, visto que, em sua construção, deve ser considerado o interesse do locutor e do interlocutor (sujeitos dessa interação humana), portanto, um texto.

No que diz respeito à organização dos textos, para que se compreenda de modo mais aprofundado como são engendradas as relações de sentido, há ainda a possibilidade de se observar certos padrões de organização de proposições de sentido, em que os recursos da língua, as invenções tecnológicas, a criatividade e a necessidade dos falantes entram em jogo

2O BILHETE ORIENTADOR: A QUE TIPO DE CLASSE DE TEXTO PERTENCE? HÁ UM PADRÃO DE SEQUÊNCIA QUE O CARACTERIZA?

Antes de discutirmos a importância da teoria das sequências textuais, acreditamos que é importante contextualizar a obra de Jean-Michel Adam, o que complementa a justificativa, feita na introdução, da escolha por este aporte teórico, que deu o pontapé inicial para a discussão que propomos aqui. Jean-Michel Adam, nascido na França, é linguista e professor da Universidade de Lausanne, na Suíça, e se destaca na seara da Linguística Textual. Uma de suas principais contribuições no cenário dos estudos do texto é a sua proposta de uma tipologia de textos em sequências (narrativas, descritivas, explicativa, argumentativa e dialogal). Esse estudo é desenhado na obra, traduzida para o português como *Textos - Tipos e Protótipos*, aqui citada como Adam (2019). A tradução desta obra foi coordenada pela professora Mônica Magalhães Cavalcante, no âmbito de atividades do grupo de pesquisa Prottexto⁵, e foi publicada pela Editora Contexto.

Nesta obra, Adam (2019) descreve planos de textos, bem como unidades de segmentação e ligação de textos que caracterizam os tipos descritivos, narrativos, argumentativos, explicativos e dialogais. Além disso, o autor exemplifica amplamente, em profundidade e em quantidade, cada um dos tipos. Partindo, então, da obra de Adam (2019), compomos este capítulo que está dividido em 2 seções.

Na primeira, apresentaremos um pequeno resumo da trajetória que levou Adam (2019) a pensar a teoria das sequências textuais. Depois disso, buscamos descrever de forma didática para o leitor os cinco tipos de protótipos sequenciais: descrição, narração, argumentação, explicação e diálogo.

Na segunda, iniciamos levantando uma problemática em relação à taxonomia do termo *tipo textual*. Julgamos pertinente esse percurso, visto que, não raro, há uma confusão entre gênero discursivo e tipo textual. Nesta seção, então, iremos apresentar a classificação dos tipos de texto para Adam (2019) numa perspectiva de protótipos textuais. Aproveitamos, ainda, a oportunidade para refutar a existência de um tipo injuntivo de texto e explicar o que seriam protótipos que caracterizam os tipos textuais.

2.1 A CONSTRUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS.

⁵ O Prottexto é um grupo de pesquisa em Linguística Textual, liderado pelas professoras Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC) e Dra. Mariza Angélica Paiva Brito (Unilab).

Como mencionado no capítulo anterior, buscar uma teoria que dê conta desse fenômeno bastante dinâmico que representa o texto é um grande desafio para os linguistas. Primeiro, porque grande parte das teorias tendem mais a olhar os aspectos sociais ou até mesmo pedagógicos do texto do que para a estrutura linguística que o compõe. Citamos ainda tantos outros estudos que apenas olham para o texto por um viés semântico e enunciativo; isso não é problema, porém, ao pensarmos em uma definição de texto que dê conta da materialidade comunicativa e de seus percursos linguísticos composicionais, notamos que essas definições acabam por não dar conta dos questionamentos que nos fazemos neste trabalho. Então, buscamos em Adam (2019) essa proposta mais elaborada em relação à definição de texto, especialmente no que diz respeito a subsidiar explicações sobre seu funcionamento.

Para auxiliar na compreensão da noção de texto, Adam (2019) desenvolve uma teoria que classifica os textos por tipos a partir de sequências textuais. Estas são certos padrões composicionais e, devido a isso, nos ajudam a entender o funcionamento desse fenômeno linguístico que é o texto. Antes de compreendermos mais a fundo essa proposta, é interessante percorrermos alguns caminhos trilhados pelo teórico para chegar nessa ideia de sequências textuais.

Inicialmente, Adam (2019) cita Coseriu (2007) e sua histórica contribuição ao fundar o nome da Linguística Textual e dar aos estudos do texto a formalidade que não se tinha até o momento. O autor nos lembra que até ser construído um estudo voltado especificamente para os estudos textuais, os linguistas se detinham muito em estudar gramáticas que se pautavam em estudos da frase. Além disso, Adam (2019), com base em Van Dijk (1973, p. 19), nos traz uma diferença da gramática para os estudos do texto: a gramática acaba sempre em derivações simples ou complexas; a análise do texto, por sua vez, em um conjunto n-vezes ordenados de frases, isto é, em sequências. Em outras palavras, a diferença dessas áreas se dá no alargamento do olhar sobre o objeto: a gramática estuda de forma isolada os enunciados que integram o texto; já os estudos do texto estudam as frases em relação uma com a outra e, inclusive, com elementos que estão nos limites do texto (como um contexto situacional, por exemplo). Por isso, Adam (2019) nos diz que esta última teoria acaba em conjunto n-vezes maiores que a gramática da frase. Aqui, cumpre dizer ainda que estas gramáticas não dão conta do estudo do texto porque elas tentam aplicar as mesmas regras da gramática do sistema da língua, como se a unidade do texto fosse imediatamente superior à da frase. E a questão é que o que une as frases para formar um texto não é análogo ao que une palavras em frases, morfemas em palavras, etc.

Ainda, ao olhar para a frase, Adam (2019) levanta a questão de que a sintaxe, tomada no sentido habitual e estreito do termo, permite apenas elaborar a estrutura das frases, o que apesar de alcançar um alto nível de complexidade, ainda é muito reduzido, se pensarmos na complexidade dos enunciados em interação, isto é, nos textos.

No percurso histórico dos linguistas de buscarem uma teoria que comportasse a análise textual, Adam (2019) ainda cita, já no campo da Linguística Textual, a teoria de Teun A. Van Dijk (1978, 1981, 1984) sobre a superestrutura. Na ideia de Van Dijk (1978) essas superestruturas seriam tipos de esquemas abstratos que organizam a ordem global de um texto, sendo constituída de uma série de categorias baseadas em regras convencionais de formação de texto. Em uma leitura sobre esta teoria, Sousa (2012) nos explica que a ideia de superestrutura se opõe à natureza gramatical de análise, já que esta categoria busca definir o texto tomando em seu conjunto composicional e não a partir de orações isoladas. Além disso, a ideia de abstrato estaria relacionada ao fato de "a 'superestrutura' se constituir em um sistema secundário que não possui diretamente funções pragmáticas, e se manifestar indiretamente através dos sistemas linguísticos das línguas naturais." (SOUSA, 2012, p. 353). Essas estruturas abstratas da qual Van Dijk (1978) trata são conhecidas e utilizadas pelos falantes da língua como um sistema implícito pelo qual ele produz e interpreta textos (conhecimento cognitivo pertencente aos falantes de uma comunidade linguística), o que justifica a ideia de natureza convencional. Julgamos importante abordar essa ideia porque serão as ideias de superestrutura que darão base à sequência textual de Adam (2019). Nas palavras do autor:

Eu sigo parcialmente sua [referindo-se a Teun A. van Dijk] primeira definição de superestruturas: "As macroproposições, pelo menos aquelas de um nível mais elevado, serão organizadas pelas categorias esquemáticas da superestrutura, por exemplo, o esquema narrativo" (1981:26-27). Sigo também sua concepção de superestruturas como estruturas textuais "superpostas" às estruturas gramaticais (1984:2285). Contudo, a confusão entre o plano de texto simples (responsável pela segmentação visível-legível do texto escrito em partes (capítulos, seções, parágrafos)) e superestrutura gera muita confusão. Van Dijk considera, de fato, um soneto como uma "superestrutura prosódica" e uma narrativa como uma "superestrutura semântica" (ADAM, 2019, p. 22, grifo nosso).

Vale pontuar que, como visto, a superestrutura proposta por Van Dijk (1978) inspira as ideias de Adam (2019) na construção de sequências textuais, mas não a definem. A proposta de Van Dijk, nas palavras de Adam (2019), é vaga demais para definir texto, além de gerar confusões no plano teórico. Isso ocorre porque as definições de superestruturas acabam oscilando demais entre propostas de esquematização textual que propõem um tipo de texto e uma organização que mobiliza, como veremos mais à frente, o conceito de gênero textual (SOUSA, 2012).

Na busca por uma definição mais estável que comportasse as análises textuais, Adam (2008, 2019) propõe a teoria das sequências textuais, que seria uma contrapartida em relação à generalidade das tipologias de textos. Para o autor, as sequências textuais são estruturas relacionais pré-formadas que se sobrepõem às unidades sintáticas estritas (frases), isto é, não são meramente sequência de frases organizadas; também se sobrepõem às estruturas amplas (os períodos já citados anteriormente). Nas palavras do autor: "As sequências textuais são estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições" (ADAM, 2019, p. 22).

É preciso dizer que as *proposições* do autor não são as da lógica clássica, mas trata-se de proposições-enunciado, isto é, leva em conta os aspectos linguísticos, enunciativos, no sentido benvenistiano e, ao mesmo tempo, dá conta do conteúdo analisável do plano semântico. A proposição-enunciado é, em outras palavras, a noção de sentido primeira e, em conjunto, é responsável pela composição das macroproposições. Estas, por sua vez, são responsáveis pela realização das sequências em um texto. Isso significa que a composição textual se dá por uma formação em cadeia.

A proposição, por ser parte de um componente maior, não é possível de ser classificada como narrativa ou argumentativa, por exemplo, sem que se analise o co(n)texto em que está inserida, ou seja, não é possível "rotular" uma proposição, porque ela sozinha não carrega o sentido inteiro de uma macroproposição. É o agrupamento em sequências de macroproposições relacionadas que se pode identificar as formas de textualizar da narração, descrição, argumentação, explicação ou diálogo. E assim se configuram os tipos de texto: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou dialogal.

Segundo Cavalcante *et al.* (2022), o que faz uma sequência textual não é simplesmente uma série de frases, mas diz respeito às proposições de sentido que são enunciadas por um falante em um ato comunicativo e que se juntam conforme um plano de texto. Cavalcante *et al.* (2022) ainda nos lembram que as sequências textuais constituem uma forma específica de formação de composição (narrar, argumentar, descrever, explicar), dando origem ao que a escola costuma denominar de *tipos* de textos, como são os narrativos, argumentativos, descritivos e dialogais. Entendemos que as sequências são, então, esses traços composicionais e "padrões de reconhecimento tanto para quem produz, quanto para quem interpreta", (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p. 233).

Portanto, é importante finalizar essa seção evidenciando que a novidade proposta por Adam (2019) na teorização das sequências textuais não se encontra no fato de propor, com os tipos, um critério de análise textual, mas sim um modelo que evidencia os aspectos formativos

do texto, a partir de categorias textuais (de segmentação e de conexão). Com isso, podemos olhar para um texto e categorizá-lo a partir de critérios bem definidos, que nos permite, com propriedade, organizá-los em tipos textuais ou em outros gêneros mais amplos. É sobre esta classificação em tipos textuais de que tratará a próxima seção desta pesquisa.

2.2 OS TIPOS DE TEXTOS A PARTIR DAS SEQUÊNCIAS.

Sousa (2012), ao propor em sua pesquisa intitulada *As Abordagem Tipológicas dos Textos*, faz um apanhado sobre as várias abordagens de tipos de tipologia que foram propostas e que ainda são seguidas para análises textuais até os dias de hoje. Da leitura desta pesquisa, recortamos o que julgamos mais importante: primeiro, Sousa (2012) defende que a categorização dos textos em tipologia é determinada inevitavelmente pelo estabelecimento de critérios elegidos pelos autores, definindo, então, o ponto de vista de observação dos textos. Em outras palavras, cada autor escolhe os critérios que julga melhor para atender a análise que está sendo proposta e, com isso, há uma diversidade muito grande de definições para o nome tipologia textual. Vale lembrar também que:

Como sistemas de classificação de textos, as tipologias textuais também esbarram na problemática da terminologia, pois a noção de “tipo textual” não tem o mesmo sentido em diferentes propostas teóricas; além disso, há uma abundância de termos, tais como: “infraestrutura textual”, “sequência textual”, dentre outros. (SOUZA, 2012, p. 173)

Julgamos importante essa contextualização para definirmos o conceito de tipologia textual que estamos abordando aqui e pela qual olhamos nosso objeto de pesquisa. Para Adam (2019) tipologia textual está relacionada aos tipos de sequências em que os textos se organizam, bem como unidades de segmentação e ligação de textos que caracterizam os tipos descritivos, narrativos, argumentativos, explicativos e dialogais.

Então, para melhor compreendermos as tipologias de textos baseada em sequências, a seguir, fazemos o seguinte movimento teórico: resumimos as cinco tipologias propostas por Adam (2019), não com a intenção de resumir por resumir, mas com o fito de, no caminho da pesquisa, encontrarmos evidências que enquadrem os bilhetes orientadores dentro de uma tipologia textual.

Sequência descritiva: Adam (2019, p. 67) inicia a apresentação de sua vasta pesquisa pela sequência descritiva, porque, em suas palavras, "diferentemente dos outros quatro tipos de estruturas sequências, a descrição não comporta um reagrupamento pré-formado de proposições em encadeamentos ordenados de macroproposições." Por esse motivo, as

sequências descritivas terão uma caracterização sequencial menos rígida. Segundo Tcacenco (2020), trata-se de uma sequência caracterizada por apresentar uma estrutura sequencial que não segue ordens nem limites e é essencialmente heterogênea. Essa sequência tem características fundamentais a ela: a enumeração, que tem um importante papel na construção da tipologia; a presença de conectivos que transmitem uma ideia de organização (em primeiro, em segundo, à direita, à cima, à esquerda, etc.). Ademais, Adam (2019) nos evidencia quatro macro-operações descritivas de base: operação de tematização; operações de aspectualização; operação de relação; operações de expansão por subtematização. Tais operações descritivas são diferentes modos de descrever o que se observa no repertório de recursos que os falantes empregam ao descrever.

Sequência narrativa: segundo Adam (2019), a narrativa provavelmente é a tipologia de texto mais estudada até hoje. Provavelmente ocorre devido à presença de textos desta natureza no nosso cotidiano: desde a notícia que lemos pela manhã, passando por histórias que ouvimos de amigos e colegas de trabalho, até a novela que assistimos na televisão ou o romance que lemos cotidianamente. O que todos esses textos diferentes têm em comum? Certamente as sequências narrativas. Estas se compõem em 6 elementos definidos por Adam(2019): **sucessão de acontecimentos**, que diz respeito à organização dos fatos em uma linha coerente em relação ao que se pretende narrar; **unidade temática**, que está relacionada ao corpo de personagens da narrativa e as ações necessárias; **predicados transformados** que seria a modificação de uma situação inicial devido a uma sucessão de fatos; **unidade do processo narrativo** que está relacionada com as etapas da narrativa como o estado inicial e o final, a complicação, o clímax e a resolução do problema; **intriga ou conflito** que é a motivação dos fatos narrados; e, por fim, **avaliação final** que faz um fechamento e uma (re)avaliação dos fatos narrados.

Sequência argumentativa: está presente em textos que se propõem defender uma tese. Então, os textos que apresentam essa sequência predominante terão uma estrutura composicional, desde mobilização de dados a uso de recursos persuasivos, que permitam o locutor organizar as ideias de modo que seu ponto de vista seja defensável. As sequências estão organizadas em premissas, argumentos e conclusão. As premissas são proposições que serão defendidas pelo locutor a partir de uma cuidadosa seleção de argumentos, que servirão como elementos que comprovam ou refutam suas premissas. Depois disso, o locutor encaminha a defesa de seu ponto de vista para uma conclusão, em que será feita a ratificação da tese defendida ao longo do processo argumentativo.

Sequência explicativa: os textos em que predominam as sequências explicativas podem, como reforça Adam (2019), serem confundidos com textos que apresentam sequências

descritivas. Cavalcante *et al.* (2022, p. 227) sobre isso nos diz que a diferença entre elas está no objetivo de cada texto: aqueles que predominam as sequências descritivas o propósito eminente é "eleger um referente para tematizar sobre ele, destacando aspectos relevantes para o ponto de vista do locutor/enunciador principal e qualificá-los de uma dada maneira, a explicação tem como objetivo responder por que ou como algo se dá." Estas sequências estão organizadas em esquematização inicial, problema que está relacionado à pergunta que é feita, explicação que se relaciona com a resposta que é dada, ratificação-avaliação.

Sequência dialogal: por fim, Adam (2019) nos apresenta as sequências dialogais. Esta, diferentes das demais, demanda um locutor e um interlocutor (no mínimo) em que irão trocar turnos de fala. Essa característica é determinante para pensar esse tipo de sequência textual. Para Adam (2019), destacam-se duas marcas principais dentro desse tipo textual: primeiro as **sequências fáticas de abertura e de término** de uma interação; depois as **transacionais**, que, como nos mostra Cavalcante *et al.* (2022), concentram as demais trocas de turno no texto.

Após abordar os cinco protótipos de sequências textuais propostos por Adam (2019) e entender que cada protótipo, para além das características que os configuram, se organizam devido seu propósito texto, levantamos a hipótese, que mais à frente será aprofundada, de que os bilhetes orientadores, a princípio, não se enquadrariam em nenhum desses protótipos apresentados. Neste ponto, lembramos que, em obras anteriores, Adam (1992) considerava também o tipo injuntivo como sequência prototípica e, neste grupo, o bilhete orientador, pelo seu propósito de ordenar/orientar, de certo modo, se enquadraria. Porém, a questão não se encaminha desta maneira, nem nos trabalhos recentes do autor e nem no nosso, como explicaremos a seguir.

Para começar, é preciso destacar um outro ponto: Adam (2019) não considera os bilhetes orientadores em seus estudos, mas trata de textos que tem por finalidade estimular algum comportamento do interlocutor — os outrora denominados *injuntivos*, que passam a fomentar uma discussão sobre textos de incitação à ação. Nesta discussão, o autor refuta a ideia de sequência para esses textos. Cavalcante *et al.* (2022) explicam por que o autor

recusa-se a considerar a injunção como uma sequência prototípica. A justificativa do autor para isso é que as duas alegações para propor o tipo injuntivo não satisfazem a condição de caracterizar um modelo prototípico de sequência. Assim, as meras alegações de que a injunção tem o propósito de “fazer agir” o interlocutor e de que, linguisticamente, há uma recorrência de usos imperativos não bastam para dar às injunções uma forma composicional única e prototípica. (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p. 236)

Trazemos ainda o que o próprio Adam (2019) nos diz sobre o porquê de não podermos construir um protótipo de sequência injuntiva:

As regularidades microlinguísticas observadas são numerosas demais para constituir “um tipo de texto”, malgrado as diferenças das práticas discursivas em jogo? Essas regularidades microlinguísticas se traduzem por regularidades sequenciais comparáveis às que observamos no caso das sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas (que, lembro, se tratam de microunidades de composição textual)? Ou se trata de regularidades impostas por um nível superior (gêneros discursivos de uma formação social e ações linguageiras realizadas)? (ADAM, 2019, p.254-255)

Essa série de questionamentos nos permite entender melhor porque Adam (2019) não considera os textos injuntivos como um protótipo: primeiro porque não poderíamos constituir uma sequência apenas pelo motivo de os textos injuntivos instigarem o interlocutor a praticar certa ação, pois isso é característica geral da argumentação, constitutiva da linguagem; além disso, para propor uma sequência injuntiva, ela deveria abarcar todos os gêneros textuais que que flutuam dentro dessa categoria: instrução de viagem, horóscopo, receita culinária, manual de montagem, etc. Vista, então, a ampla possibilidade de diferentes textos desse grupo "não seria possível tratar sob um único padrão de organização sequencial textos de estruturas tão distintas. O fato de apresentarem recorrentemente modos imperativos não basta para formar uma sequência subjacente." (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p.234).

Ademais, devemos entender por que Adam (2019, p. 63) emprega a ideia de sequências prototípicas: "Falo de sequências prototípicas na medida em que é em relação a um reconhecimento de formas culturalmente adquiridas que um segmento de texto pode ser interpretado como uma sequência mais ou menos narrativa, argumentativa ou descritiva, etc." Para explicar melhor o conceito, o autor emprega um exemplo do cotidiano para ilustrar a ideia de protótipos: o protótipo cultural do pássaro geralmente se aproxima de um pardal ou de um canário, além de nos permitir distingui-los de tantos outros pássaros. Esse mesmo protótipo que nos auxilia a perceber semelhanças, mesmo em um grupo de diferenças, também está presente nos textos, pois parece existir esquemas protótipo de sequência narrativa que permite distingui-la de uma sequência descritiva, argumentativa ou outra. Vale lembrar que esse esquema é abstrato, construído a partir de propriedades típicas da categoria que permite o reconhecimento subsequente deste ou daquele sempre com mais ou menos protótipos. Logo, isso quer dizer que um texto pode ser mais ou menos descritivo, por exemplo.

Conforme Cavalcante *et al.* (2022, p. 233), e já mencionado aqui, "os textos são organizados por sequências que têm formas preexistentes e são construídas a partir de regularidades memorizáveis. Assim, as sequências são padrões de reconhecimento tanto para quem produz, quanto para quem interpreta." Relembramos, então, os textos narrativos: não há dúvida nenhuma que uma trova medieval é muito diferente de uma notícia sensacionalista de

um jornal qualquer, mas são os traços sequenciais que evidenciam que ambos os textos têm a função de narrar uma história, portanto, pertencente à tipologia narrativa.

É importante trazermos à luz do debate também que o fato de um texto não se enquadrar em uma sequência prototípica não faz dele um texto sem sequências. Nesse sentido, Adam (2019) nos lembra que todos os textos apresentaram sequências textuais, porém nem sempre haverá uma predominância de uma ou de outra; há a possibilidade também de, em outros casos, existir uma diversidade tão grande de sequências textuais que nos impossibilita de dizer que tal texto pertence a um dos cinco protótipos proposto. Vale salientar aqui que a dificuldade de enquadrar um texto em um protótipo ou em outro não está relacionado com a variedade de sequências, mas na dificuldade de definir o propósito de narrar, descrever, explicar, etc. Isso se aplica a nosso objeto de estudo, pois o bilhete orientador é um texto que pode apresentar muitos tipos de sequências, mas isso não quer dizer que iremos verificar o propósito de descrever, narrar, argumentar, explicar ou dialogar, já que a função de um bilhete orientador não é nenhuma destas.

Portanto, lançamos a hipótese de que, por não apresentar regularidade linguística capaz de configurar padrões de sequências textuais, podemos partir da ideia de que os bilhetes orientadores não se enquadram dentro de um protótipo, conforme os que foram expostos até aqui. Alargando, então, o olhar para além das ideias de sequência e pensando em abrigar textos que não se enquadram dentro de um padrão prototípico de organização textual com uma função, Adam (2019) constata que existem textos que, de fato, se assemelham e se agrupam por gêneros, como os de incitação à ação, tendo em comum um discurso procedural ou procedimental.

Essa afirmativa nos conduz para outra discussão, não mais agora pensando em tipos ou protótipos, mas em uma outra dimensão, que seria a dos gêneros discursivos. Então, seguiremos para a próxima seção para averiguar as possíveis semelhanças dos bilhetes orientadores com o gênero de incitação à ação.

3 O BILHETE ORIENTADOR: HÁ UM PADRÃO TIPOLOGICO QUE SE POSSA OBSERVAR NESTES TEXTOS?

Entendemos com o capítulo anterior que os bilhetes orientadores não se abrigam em nenhum protótipo específico de sequências textuais, porque dentro das cinco propostas de protótipos de Adam (2019) nenhuma arquiteta textos que tenha a função de orientar/comandar. A inexistência de um protótipo que dê conta desse tipo de texto está relacionada com a heterogeneidade microestrutural deste tipo de texto. Em outras palavras, os textos que incitam à ação, melhor hipótese de abrigo para o bilhete orientador até aqui, cultivam mais diferenças do que semelhanças, como é o caso de textos como guia de turismo, horóscopo, receita de bolo e até o próprio bilhete orientador. Então, seguindo a trilha de discussão de Adam (2019), buscaremos entender o funcionamento desses textos à luz do conceito dos gêneros discursivos. Para isso, dividiremos este capítulo em três seções.

Na primeira seção, iremos retomar os clássicos conceitos de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) Adam (2019) com a finalidade de compreendermos o funcionamento da organização textual em gêneros discursivos. Nesta seção iremos nos questionar se o bilhete orientador forma um gênero discursivo ou pertence a um gênero discursivo. Para isso, é preciso que comparemos as três definições de gênero para que possamos melhor desenvolver nossa discussão.

Na segunda seção, iremos apresentar com maior propriedade o conceito dos textos de incitação à ação que propõe Adam (2019). De início o autor apresenta uma flutuação conceitual que envolve esses textos e, depois disso, apresenta as principais características dos textos de incitação. Nessa seção discutiremos ainda porque os textos de incitação à ação formam um gênero e não um tipo textual.

Por fim, apresentaremos as características linguísticas comuns pautadas por Adam (2019) para agrupar esses textos dentro de uma família de textos de incitação à ação. A saber, são seis características linguísticas comuns postas pelo autor: Característica Enunciativa (C1), Contrato de Verdade e Promessa de Sucesso (C2), Léxico Especializado (C3), Representação de Ação e Força Ilocutória (C4), Marcas de Conexão (C5), Macrossegmentação Tipográfica (C6).

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Ao propor uma discussão sobre gêneros dentro do estudo do texto, é impossível não remetermos aos estudos bakhtinianos que, ainda hoje, são muito referenciados nessa área de estudos por ser pioneiro nessa discussão. Para Bakhtin (2003), o emprego da língua se dá por meio de enunciados; estes, por sua vez, refletem a finalidade e as especificidades dos vários campos das atividades humanas, não só por seu conteúdo temático, mas também pelo estilo de linguagem empregado. Em outras palavras, é como se cada área se comunicasse por meio de enunciados que são relativamente estáveis, já que têm em comum três características: o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, a que Bakhtin denominou como *gêneros do discurso*.

Lembramos que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). É importante reforçar também que um campo da atividade humana não é composto apenas por um único tipo de gênero do discurso, mas, como destaca o autor, um repertório de gêneros que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Destarte, podemos pensar os estudos linguísticos que, por exemplo, já lançaram mão de vários tipos de gêneros discursivos ao longo da história – dos restritos pergaminhos da Idade Antiga aos atuais bilhetes orientadores, foco desta pesquisa, e instrumento de interação amplamente empregado em avaliação de textos em todas as áreas de ensino.

Pontuamos como elemento de discussão aqui o seguinte questionamento: se tantos são os possíveis gêneros do discurso, por quê, então, nos preocuparmos com eles? Ora, porque “a compreensão do funcionamento de cada gênero permite que haja um entendimento entre interlocutores, tornando possíveis as trocas verbais” (GRUENDLING; BOTTA, 2018, p. 146). Ou seja, quando conhecemos um gênero discursivo, nos apropriamos dele para fazermos essas trocas das quais fala o autor; em especial, no caso do gênero de incitação à ação, grupo no qual sugerimos abrigar os bilhetes orientadores, conhecer esse gênero do discurso permite investigar um evento textual pouco explorado e que, além de ajudar a esclarecer esta classe de textos em si, contribui para a Linguística Textual como um todo.

Porém, é necessário um certo cuidado ao desenvolver um estudo em que se pretende desenhar um novo gênero discursivo. Segundo Bazerman (1994, *apud* MARCUSCHI, 2003), apesar do nosso interesse em definir gêneros, parece impossível classificá-los e defini-los, sob pena de cairmos em um formalismo reducionista. A afirmativa do autor se deve ao fato de que, em sua visão, as classificações são sempre recorrentes do objeto e não agrupamentos naturais, ou seja, essas definições serão sempre de base teórica. Bazerman (1994) ainda afirma que os gêneros são definidos como aquilo que as pessoas reconhecem como gênero a cada período de

tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Em outras palavras, Marcuschi (2003) diz que os gêneros, nesse sentido, seriam rotinas sociais do dia a dia das pessoas. Ainda na busca por uma definição de gênero, o autor nos diz que eles são entidades dinâmicas que não podem ser vistas como um modelo estanque nem como uma estrutura rígida, mas como formas culturais e cognitivas de ação social dentro da linguagem. Nesse sentido, ele também nos lembra que os gêneros têm uma identidade e que, na produção textual, condicionam as escolhas de produção que, no tocante à escolha lexical, estrutural e até temática, não são totalmente livres.

É inquestionável que Marcuschi (2003) defende uma definição de gênero bastante social. Por social, entende-se aqui o uso cultural da língua, pois os gêneros são empregados e reconhecidos pelos falantes que, tal qual a língua se modifica, também se molda no tempo e no espaço. Segundo o autor, os gêneros demandam um olhar que deve levar em conta práticas sociais, aspectos cognitivos, relações tecnológicas, cultura, entre outros aspectos da sociedade. Isso porque "Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional." (MARCUSCHI, 2003. p. 19)

Marcuschi (2003), após uma rápida explicação sobre os aspectos sociais dos gêneros o define da seguinte forma:

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operação com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essencial, os gêneros são formas de ação tática, como dizia Bhatia (1993), ou seja, a ação com o gênero é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo. (MARCUSCHI 2003, p. 20)

Da definição de gênero proposta pelo autor, devemos nos ater à ideia de que o gênero não é estático e nem puro. Em relação à dinâmica dos gêneros, o autor nos explica que isso se deve à interação social e cultural promovida pelos falantes da língua que acarreta a sua modificação; em relação à "pureza" dos gêneros cumpre dizer que um gênero acaba sempre sendo influenciado por outros. Tenhamos aqui o exemplo do bilhete orientador: nosso objeto de estudo pode ser entendido como uma derivação do gênero bilhete, aquele que se empregou muito antes do advento das tecnologias de comunicação — bilhetes trocados por alunos em sala de aula, bilhetes informando algum recado, bilhete a ser entregue a alguém. Notamos que o gênero bilhete tem características dialogais bastante evidentes, ainda que, nem sempre, tenha turnos de fala entre aquele que escreve e aquele que lê. O bilhete orientador, nesse sentido, carrega muitas características do bilhete convencional, mas com a adição do nome "orientador"

— que evidencia que a finalidade deste gênero-derivado é orientar algo ou alguém a fazer uma ação.

Conforme Kress (2003, apud MARCUSCHI, 2003), a mobilidade apresentada pelos gêneros permite dizer que estamos nos encaminhando para uma hibridização ou mesclagem dos gêneros o que poderá acarretar na não existência de categorias de gêneros puros, mas em categorias em fluxo. Porém, o autor ainda nos lembra que não é correto dizer que esse fluxo representa uma ausência de gênero, já que esta hibridização seria fruto da soma de dois gêneros ou até mesmo a inserção de um ao outro, seja na fala, seja na escrita. Ainda sobre esse processo de fusão entre os gêneros, Marcuschi nos diz:

A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo. Também Jean- Michel Adam (2004) sugere um deslocamento do foco do gênero para a genericidade. Trata-se de um deslocamento do foco epistêmico do encadeamento para um artefato linguístico dinâmico e holístico. Assim, o gênero torna-se um efeito de genericidade. (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

É nessa ideia de fusão entre gêneros e genericidades que nos apoiamos. Ou seja, um gênero discursivo deverá apresentar um genericidade dentro de sua estrutura com a finalidade de se flexibilizar e não se tornar uma mera regra linguística.

Na percepção de Adam (2019, p. 33) "Os gêneros, organizados em sistemas de gêneros, são padrões sociocomunicativos e sócio-históricos que os grupos sociais compõem para organizar as formas da língua em discurso." Isto é, na percepção do autor, os gêneros se configuram em sistema para organizar o nosso discurso. Notamos que, para Adam (2019), a noção de gêneros discursivo é bem menos cultural/social e se apóia num sistema de organização discursiva.

Nesse sentido, Adam (2019) propõe uma outra terminologia, que, segundo ele, perpassa tanto a ideia dos (protó)tipos de sequências quanto a ideia dos gêneros discursivos: os gêneros de texto. Este seria uma forma de possibilitar, por meio de bases linguísticas, análise e organização dos gêneros da narração, da descrição, da argumentação, da explicação, do diálogo e também os de incitação à ação e de conselho. É por isso, então, que no próximo capítulo apresentaremos o que o Adam (2019) nos mostra sobre esse gênero de texto chamado de incitação à ação e como eles, de forma geral, se organizam linguisticamente.

3.2 O BILHETE ORIENTADOR COMO PERTENCENTE À CLASSE DO DISCURSO PROCEDURAL E DA INCITAÇÃO À AÇÃO

No capítulo denominado *Discurso Procedural e Outros Gêneros de Incitação à Ação*, da obra de Adam (2019), o autor já encaminha um posicionamento teórico sobre os textos procedurais e de incitação à ação: é desenvolvido todo um percurso teórico para propor que esses textos irão formar um gênero e não um tipo textual. Na abertura do capítulo, contudo, o autor, como já debatemos anteriormente, admite que já considerou textos como a receita culinária, a instrução de montagem, as ordens, entre outros desta mesma natureza, dentro de uma tipologia textual, mas, "por falta de convergência das proposições existentes" (ADAM, 2019, p. 253), resolve voltar a esse ponto. Então, além de que Adam (2019) não inclui e nem cita em parte alguma o bilhete orientador, a questão da categorização de textos sempre suscita que tomemos um posicionamento fundamentado. Outrossim, se há uma falta de convergência, mais uma razão para reexaminar as propostas de trabalhos que trataram do assunto. Tudo isso, enfim, motiva-nos a redimensionar o bilhete orientador à luz desta discussão encetada por Adam (2019).

Nessa direção, em um primeiro subcapítulo, denominado "Flutuações na categorização", Adam (2019) apresenta um breve percurso teórico de outros autores que já estudaram esse tipo de *corpus*: para Egon Werlich (1975, apud ADAM, 2019) textos como receitas e manuais são instruções-prescrições, cujo arranjo temporal visa ao comportamento esperado do destinatário e até mesmo do locutor. É a capacidade de fazer planos que agrupa, para este autor, as receitas, os manuais de montagem, o sermão, os artigos de lei, o contrato e a oração. Para Algirdas Greimas (1983, apud ADAM, 2019), esses textos serão chamados de *manifestação de competência atualizada, anteriormente à sua realização* e o autor destaca que esses textos são potentes programadores de comportamentos, já que eles transferem um conhecimento para um realizador, a quem se recomenda seguir as indicações dadas. Já para Horst Isenberg (1984, apud ADAM, 2019b) os textos de incitação à ação são "ergotrope", que seriam textos, como a carta comercial e a reportagem, que visam ao domínio de uma problemática objetiva e de alguma eficácia objetiva. Para Bice Mortara Garavelli (1988 apud ADAM, 2019b), esses textos reúnem-se em uma categoria chamada de *reguladores*, pois, para o autor, a principal característica é a de dar as regras de comportamento a um destinatário, indivíduo ou grupo. Por fim, é citado Heinz-Hellmut Lüger (1995 apud ADAM, 2019b) que propõe uma categoria denominada "*instruierend-anwei-send text*" que são os textos de conselhos, desses que estão presentes nas revistas voltadas supostamente (ou inicialmente) para um certo público feminino, mas também se espriam por toda a imprensa contemporânea.

Para Adam (2019) todos esses estudos deixam vários questionamentos em aberto, que retomam alguns dos que apresentamos na citação acima: as regularidades observadas, que são

da ordem do microlinguístico, são suficientes para construir uma tipologia textual? Podemos considerar que as diferenças existentes entre todos os textos que se enquadram em uma dita tipologia procedural podem ser desprezadas, em detrimento de poucas semelhanças?

Nas propostas mencionadas por Adam (2019), de Werlich, Greimas, Isenberg, Garavelli e Lüger, percebemos também que todos os autores agrupam os textos procedurais sob um guarda-chuva que não é propriamente caracterizado por especificidades linguísticas, mas situa os textos em um âmbito comportamental-discursivo geral: fazer planos, resolver problemas, estipular regras de comportamento e dar conselhos.

Sobre as características desses textos, depreende-se uma finalidade de facilitar a realização de uma tarefa e observa-se a marcação por um léxico específico, já que há um universo de referências entre o leitor e o destinatário. Nas palavras do autor:

A grande característica desses textos é a presença massiva de predicados de ação: da proibição da ação ('Proibido fumar') à injunção para agir de maneira procedural (toque a campainha e entre), passando pela representação de ações sucessivas e de protocolos de ação. (ADAM, 2019, p. 255)

Sobre a obrigatoriedade de cumprir ou não as sugestões, o autor pontua que isso varia de um gênero para outro: a liberdade de não seguir a ação proposta é muito baixa em gêneros reguladores (instruções para montar um móvel, por exemplo); já em textos como horóscopos e conselhos, essa liberdade de não cumprir a ação proposta é muito alta; para o gênero procedural (receitas, guias, entre outros) essa liberdade é mediana, e assim por diante.

Há também nesses textos, conforme o autor, por causa da alta densidade de predicados de ação, muitos organizadores e advérbios temporais e locativos — o que, supomos, está relacionado com o fato de que nesses textos tem-se o intuito de orientar e guiar. Por outro lado, há poucos conectores argumentativos e menos ainda conectores concessivos, muito provavelmente, aqui também especulamos, por que se trata menos de comprovar por meio de argumentos e mais de afirmar e ser assertivo, no caso específico dessa classe de textos. Há outras características comuns a esses textos que serão explicadas na próxima seção do texto, mas abordamos estas por entender que são bastante relevantes para entendermos posteriormente o bilhete orientador.

Adam (2019b, p. 256) conclui, então, que as regularidades observáveis nos textos procedurais e de incitação à ação “são diretamente determinadas pelos dados da interação sociodiscursiva”. Nessa etapa da discussão é que o autor destaca porque esses textos formariam um gênero de discurso e não um tipo de sequência textual. Após a análise de diversos textos,

como textos publicitários de dicas e conselhos, bulas de remédios, horóscopos, receitas culinárias, guias turísticos e instruções de uso, reforça essa ideia o autor:

(...) os textos que atualizam a incitação à ação oscilam entre um domínio procedural e um domínio de conselho. A mistura dos conselhos-recomendações e das instruções procedurais, no entanto, é a forma mais frequente. Essas práticas sociodiscursivas são certamente bem diferentes, mas elas apresentam muitas regularidades linguísticas comuns, por isso brota daí um “ar de família” (ADAM, 2019, p. 274-275)

Para construir melhor a nossa hipótese do bilhete orientador como pertencente a essa classe de textos e decidir entre considerá-lo como uma classe de gênero, e não de tipo de sequência textual, cabe a nós explicitar as seis características comuns aos textos de incitação à ação, o que faremos na próxima seção. Além disso, também será necessário analisar um *corpus* que nos permita observar a presença ou ausência desses critérios, o que faremos no próximo capítulo.

3.3 CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS COMUNS AOS TEXTOS PROCEDURAIS E DE INCITAÇÃO À AÇÃO

De início é válido lembrar que os textos procedurais e de incitação à ação são "textos que entram nessa vasta e confusa categoria são decididamente factuais e todos visam a uma finalidade prática" (ADAM, 2019, p. 255). Depois de definir a função desses textos, Adam (2019) propõe características comuns (as quais descreveremos a seguir) que devem ser analisadas nos textos pertencentes a essa classe.

Características Enunciativas (C1)

Segundo Adam (2019b, p. 254), nos textos de incitação à ação "o sujeito da enunciação é frequentemente apagado, em contrapartida, o lugar do destinatário é solicitado, mas fica vazio, sob a forma de um simples pronome pessoal de segunda pessoa na maior parte das vezes". Em outras palavras, o autor observa que é deixado um lugar vago para que um possível leitor se ocupe de preencher essa "vaga enunciativa" — um exemplo aqui seriam clássicos enunciados de horóscopo que ficam à espera de uma atualização enunciativa dependendo de quem o ler.

Contrato de verdade e promessa de sucesso (C2)

Essa característica está relacionada a um contrato que esse tipo de texto faz entre os interlocutores. Nas palavras de Adam (2019, p. 276): "Esse contrato implícito garante ao

destinatário que, se ele se conforma com todas as recomendações e se respeita os procedimentos indicados, alcançará o objetivo visado. Esse objetivo é prometido ao leitor sob condições." O autor nos lembra que essas condições para o sucesso são multiplicadas em casos como bula de remédio, pois a garantia do sucesso está em o interlocutor seguir as instruções dadas aos leitores.

Léxico especializado (C3)

Adam (2019) nos diz que os textos da classe de incitação à ação também apresentarão um léxico especializado para cada gênero. Tenhamos como exemplo o gênero receita: será bastante comum encontrar um campo lexical de palavras que serão recorrentes como "untar", "flambar", "refogar", "gratinar". O interessante desse conjunto de palavras é que elas "escondem" procedimentos já determinados entre o locutor e o interlocutor, pois, ao escrever na receita que é necessário refogar certo alimento, por exemplo, não é necessário explicar que esta ação é diferente de fritar ou cozinhar. Em outras palavras, o léxico especializado constrói um universo de referências e contribui para a ideia de incitação à ação.

Representação de ação e força ilocutória (C4)

Uma das principais características dos textos procedurais e de incitação à ação "é a abundância de predicados representando ações temporais sucessivas e atualizadas verbalmente no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente" (ADAM, 2019, p. 277). Isso ocorre com a finalidade de explicar para o leitor o modo de fazer algo e, para isso, é necessário indicar as ações de forma instrucional. É importante salientar também que a força ilocutória de alguns gêneros não se encontram somente nas predicções verbais, pois é possível instruir a ação de forma mais sutil. Ilustramos de forma lúdica essa afirmativa: ao abrir o horóscopo, uma certa pessoa lê que seu signo está em mercúrio retrógrado. Essa afirmativa indica, para a pessoa que buscou o aconselhamento no horóscopo, que não é um bom momento para agir, ou seja, uma definição também pode apresentar uma força ilocutória na construção dos enunciados de um gênero textual. Ademais, as partes descritivas desses textos têm, nas palavras de Adam (2019), um duplo valor inseparavelmente referencial (informativo) e instrucional (ideia de ordem).

Marcas de Conexão (C5)

Em relação à C5, ela dependerá do gênero de texto em questão. Será mais comum percebermos marcas de conexão como "para/como + infinitivo" ("para dourar", por exemplo) em textos como receitas de comidas; já em outros textos como guias e textos que conduzem a

montagem de móveis, por exemplo, será mais comum a presença de organizadores temporais e locativos para indicar uma sucessão de atos que devem ser feitos em ordem linear.

Macrossegmentação tipográfica (C6)

A última característica comum aos textos procedurais e de incitação à ação são as macrossegmentação tipológica. Nas palavras de Adam (2019, p. 278) "os textos de incitação à ação têm como propriedade comum uma grande segmentação e uma ampla exploração das possibilidades de formatação tipográfica". Tal característica diz respeito à função exercida pelo texto que demanda usar outros recursos como numeração, infográficos, fotografias, mapas, etc.) que, no caso dos textos aos quais se aplicam, não tem somente a função de dizer ou ilustrar, mas de mostrar como fazer alguma ação.

Por fim, Adam (2019) nos diz que todos os gêneros que se aproximam dessa ideia de incitação à ação têm duas grandes características em comum: I) eles enumeram sucessões de ações apoiadas na mesma configuração de tempos verbais e II) e apresentam procedimentos muito semelhantes de agrupamento e fragmentação. Partindo dessas características específicas pontuadas nessa seção, faremos a análise de nosso exemplário de textos para investigar como são essas características em bilhetes orientadores e que outras se apresentam.

4 ANÁLISE

Neste capítulo, iremos analisar o uso dos bilhetes orientadores em contexto de emprego. Esse processo é relevante para que possamos verificar as características comuns aos gêneros procedurais e de incitação à ação, sendo que as características pautadas por Adam (2019) não são estáticas, pois o autor considera que textos pertencentes a esta classe podem apresentar perfis de formação diferentes. Portanto, cabe a nós, a partir de uma análise cuidadosa, fazer esta verificação. Para isso, organizamos este capítulo em duas seções.

Na primeira, apresentaremos a metodologia aplicada na seleção dos textos que compõem nossos exemplos que serão analisados e a metodologia de recorte dos bilhetes orientadores. Vale pontuar que todos os textos analisados foram produzidos por estudantes em contexto de preparação para o ENEM.

Depois disso, apresentamos, na segunda seção, os textos-exemplo que darão base para nossa análise. A fim de facilitar a leitura de nosso trabalho, resolvemos apresentar primeiro a redação inteira para que fique mais evidente para o leitor o texto com o qual se comunicam os bilhetes orientadores; depois disso, apresentaremos os bilhetes orientadores para análise da presença ou ausência das características linguísticas comuns proposta por (Adam 2019).

4.1 METODOLOGIA DE SELEÇÃO DE *CORPUS*

Inicialmente, resolvemos selecionar textos de alunos em preparação para o ENEM por ser uma área com a qual já temos significativa intimidade, vista nossa produção nessa área. Os textos que serão analisados foram concedidos por um grupo de estudos dirigidos chamado *Entre Linhas*⁶ que oferecem serviços de avaliação de texto e aulas preparatórias para concursos e vestibulares. Resolvemos buscar os textos para análise junto a esse grupo devido à dinâmica de trabalho desenvolvida com os estudantes: o grupo de estudo é totalmente virtual, e os estudantes têm aulas uma vez por semana pela plataforma *Google Meet*; assim como as aulas, as propostas de escrita são semanais, e os estudantes escrevem os textos de forma manuscrita e os digitalizam para enviar à correção. Depois disso, as redações são encaminhadas aos professores a partir de um e-mail destinado apenas para as correções; o formato dos arquivos enviados é em PDF e todos usam o *software* chamado Adobe Acrobat (por ser gratuito e de fácil utilização).

⁶ Este grupo de redação pode ser encontrado de forma online na página do Instagram com o endereço @textos.entrelinhas e podem ser contatados pelo endereço de e-mail textos@entrelinhas.info

É importante salientar aqui o suporte por onde se dá a correção porque isso interfere diretamente na forma como o professor irá corrigir os textos. Com o uso do *software* citado, por exemplo, é possível que o avaliador use três tipos de ferramentas diferentes para conduzir a avaliação: a primeira é um tipo de marca-texto virtual da cor azul-claro que os professores usam para indicar desvios gramaticais. Essas indicações não apresentam explicações, pois, se for muito recorrente, os professores apenas sinalizam o desvio para que o aluno investigue a correção que deve ser feita. A segunda ferramenta empregada é a edição de escrita no corpo da redação para indicar correções mais diretas, como inserção de palavras ou elementos conectores que o estudante deveria ter usado em algum ponto do texto. Por fim, a última ferramenta, a que mais nos interessa, são as caixas de diálogos em que os professores utilizam para orientar os estudantes no possível processo de reescrita.

Nossa amostra de exemplos é composta por 5 textos na íntegra e, para isso, elegemos alguns critérios para fazer esta seleção. O primeiro foi a questão temporal: escolhemos textos do ano de 2022 por ser o ano recorrente da pesquisa.. Ainda sobre a questão temporal, optamos por escolher textos produzidos no mês de agosto, pois os estudantes iniciaram o grupo de estudo no mês de março. Como isso, espera-se encontrar bilhetes orientadores que sejam mais focados na argumentação e na estrutura do texto do que em fatores mais básicos de correção (alinhamento de margem, uso de letra maiúsculas e minúscula, por exemplo). Outro fator que consideremos foi a variabilidade temática com a finalidade de podermos observar orientações argumentativas em contextos temáticos diferentes.

Sobre o número de redações analisadas, é importante pautar que inicialmente tínhamos a ideia de escolher muitos textos para analisar os bilhetes orientadores. Devido a repetição de padrões percebemos que não seria necessário escolher um número tão elevado, visto que nossa proposta é qualitativa, não quantitativa. Dessa forma, elegemos 10 textos seguindo os critérios citados anteriormente e, no andamento das análises, percebemos uma repetição excessiva dentro da análise, pois ficou claro que as características linguísticas comuns analisadas nos bilhetes orientadores se repetiam exaustivamente. Por isso, reduzimos nosso exemplário de análise para 5 redações, totalizando 22 bilhetes orientadores estudados.

Em relação à apresentação dos textos, optamos por apresentar o *printscreen* da redação produzida por estudantes e, depois disso, transcrever os bilhetes orientadores. Fizemos isso por uma questão de formatação da dissertação, pois muitos recortes de imagem talvez não permitiriam uma organização que favorece a leitura de nosso trabalho. Vale salientar que nesse processo de apresentação, apagamos os nomes dos professores que corrigiram os textos e o nome dos estudantes que, vez ou outra, são invocados nos bilhetes orientadores; optamos por

substituir o nome dos professores por avaliador e o nome dos alunos por uma sequência de cinco xis.

A análise dos bilhetes orientadores seguirá a seguinte ordem: primeiro iremos analisar cada caixa de diálogo individualmente e depois como elas se relacionam uma com a outra e como se relacionam com o todo textual ao qual ele faz referência. Essa análise seguirá, a princípio, as seis características comuns aos textos de incitação propostas por Adam (2019), observando como se dão nos bilhetes orientadores e se, eventualmente, encontramos outros traços comuns. Com a finalidade de facilitar a análise, quando nos referimos à redação, estamos falando do texto dissertativo produzido pelos estudantes em contexto de Ensino Médio; já, quando nos referimos a texto, estamos falando dos bilhetes orientadores produzidos pelos avaliadores.

4.2 ANÁLISE DO *CORPUS*

Abaixo reproduzimos os *prints* de tela dos textos que formam nosso exemplário de análise e, antes de cada texto, apresentamos a nota alcançada pelo estudante, já que esta irá influenciar diretamente no tipo de avaliação que será feita pelos avaliadores. Ainda que o foco não seja o debate sobre a nota alcançada por cada estudante, cumpre apresentar rapidamente os critérios de avaliação da redação do ENEM para que se entenda melhor os movimentos avaliativos e o conteúdo dos bilhetes orientadores apresentados.

A redação é avaliada a partir de competências pré-estabelecidas e apresentadas em edital anual de divulgação do exame. Essas competências são chamadas de critérios de avaliação e, segundo Brasil (2022), são divididas em 5: 1) uso da norma culta, a qual avalia o desempenho linguístico-normativo do estudante; 2) abordagem do tema, uso de repertório sociocultural e estrutura argumentativa, as quais avaliam a capacidade do estudante apresentar o tema de forma coerente dentro de uma estrutura dissertativa, relacionando-o às várias áreas do conhecimento; 3) argumentação e projeto de texto, que avalia a habilidade de o estudante apresentar argumentos organizados e hierarquizados dentro de uma linearidade; 4) coesão e coerência, as quais avaliam o repertório linguístico do estudante para fazer retomadas de referências ao longo da redação; 5) por fim, a proposta de intervenção, que avalia a competência do estudante em resolver problemas de ordem social. Cada um destes critérios vale 200 pontos e variam sua nota de 40 em 40 pontos. Ou seja, no critério 1 de avaliação, por exemplo, o estudante, dependendo do número de desvios da norma culta, pode alcançar a nota 0, 40, 80, 120, 160 ou 200. A soma total de todas as competências poderá chegar, no máximo, a nota 1000. Então, quanto mais

próximo desta nota, melhor é considerado seu texto e, possivelmente, menos anotações serão apresentadas.

4.2.1 Texto 01

A redação abaixo foi produzida tendo como proposta temática "As consequências do aumento de emissão de gases do efeito estufa no Brasil". O estudante que produziu essa redação atingiu a nota 880, e os bilhetes orientadores visam à melhoria dos aspectos textuais para o aumento da nota. Há também, ao longo da tessitura, intervenções diretas, como podem ser vistas na linha 4 e na linha 23. Estes tipos de intervenção não serão considerados bilhetes orientadores porque apenas fazem correção pontuais, sem seguir os critérios de análises que estamos desenvolvendo até aqui.

Figura 2 - Redação 01

| | |
|----|---|
| 1 | A Constituição Brasileira - um sistema de maior hierarquia no sistema jurídico nacional - afirma |
| 2 | uma em seu artigo 225 que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Tratando |
| 3 | indefinição, a problemática de emissões de gases estufa, uma opção mais de suscitar a esse aspecto |
| 4 | constitucional, uma vez que o aumento de gases estufa impede o equilíbrio com efeito, a redução |
| 5 | de poluentes na atmosfera e uma medida urgente, dado que reflete o desleixo de líderes mundiais |
| 6 | sem como o aumento e agravamento de doenças em indivíduos. Assim, combater devem ser tomadas |
| 7 | para mitigar essa infeliz questão. |
| 8 | Um problema relevante é a busca para substituir fontes de energia poluentes por limpas, inter- |
| 9 | nação o efeito estufa. Diante disso, o filme da Disney "Wall-E" apresenta a terra como um planeta |
| 10 | inabitável após tanta despoluição com o meio ambiente. Nessa perspectiva, a narrativa |
| 11 | ficcional pode ser tomada realidade como a emissão de gases poluentes não seja freada. No con- |
| 12 | texto nacional, a química de combustíveis fósseis para a manutenção de empresas, deslocamento |
| 13 | de automação e avanços acirra as consequências da ação estufa, uma vez que a substituição |
| 14 | de fontes energéticas por fontes energéticas limpas como o solar, eólica e geotérmica é um caminho |
| 15 | possível para obter um desenvolvimento sustentável. Dessa forma, o Brasil apresenta uma expressão |
| 16 | de atuação natural a possibilidade de implantar energia limpa em todo seu território. |
| 17 | Outrossim, a saúde das brasileiras é afetada com o aumento das emissões dos gases es- |
| 18 | tufa. Nesse sentido, segundo a Organização Mundial da Saúde, a elevação do aquecimento glo- |
| 19 | bal fará com que doenças infecciosas se propaguem em outros gases de estufa. Diante desse fa- |
| 20 | cto, epidemias e diversas enfermidades respiratórias serão uma realidade, afetando a longevidade |
| 21 | e bem-estar das seres humanos, e que necessariamente desrupta o sistema constitucional. Em vista de- |
| 22 | isso, o aumento da temperatura ameaça a saúde pública, haja vista que amplia o instabilidade dos |
| 23 | indivíduos, afetando diversos sistemas internos. Logo, medidas devem ser feitas para mitigar esse impo- |
| 24 | rtante, e necessária uma maior preocupação com o meio ambiente. Dessa maneira, cabe ao governo |
| 25 | da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) fiscalizar a emissão de gases poluentes no Brasil, para |
| 26 | meio de imposição de limites de liberação de gases contaminantes para cada país, além da ^{implan-} tação |
| 27 | de multas caso ultrapassar tal limite. Isso deve ser feito considerando o índice de desenvolvimento |
| 28 | de cada nação como fator de nível de vida e economia. Assim, a redução de partículas suspensas de se- |
| 29 | culo estufa não reduzida e a sociedade não sofrer consequências negativas ainda desde uma |
| 30 | visão abrangente, respeitando o ^o que ^o foi ^o previsto na Constituição Federal. |

Fonte: o autor.

Bilhete Orientador 01

XXXXX acho que não há muita lógica na problemática promover efeito estufa, por isso sugeri a reconstrução da frase.

O primeiro enunciado — situado na linha 5 da redação — tem como finalidade orientar a construção semântica produzida pelo estudante e justificar a modificação proposta. A observação do professor recai sobre a ideia do verbo "promover" que, no contexto de uso, parece ser, na opinião do corretor, incoerente com o objeto direto "efeito estufa".

Sobre as características linguísticas comuns, verificamos que na C1 (característica enunciativa) não há apagamento enunciativo porque o professor inicia o bilhete orientador invocando o nome do estudante e, além disso, emprega a primeira pessoa em “acho”. Logo, esse espaço enunciativo "vago" que, conforme Adam (2019), parece ser recorrente nos textos de incitação à ação, não acontece neste texto.

Sobre a C2 (contrato de verdade e promessa de sucesso) a promessa de sucesso não aparece explicitamente neste período, mas está suposta em cada observação, pelo intuito geral do bilhete orientador de apontar ao aluno um caminho para a melhora da redação e, conseqüentemente, da sua nota. Então, por si só o bilhete orientador parece ser por natureza uma promessa de sucesso, pois, busca-se na orientação do avaliador a melhora do desempenho esperado.

Em relação à C3 (léxico especializado), é importante dizer que não se trata da rede temática sobre o tema da redação que, por óbvio, também irá influenciar no conteúdo do bilhete orientador. Aqui, ao falarmos de léxico especializado, nos referimos à cadeia lexical recorrente no gênero discursivo em questão. Logo, independente da mudança temática da redação e, por conseguinte, mudança temática na produção do bilhete orientador, devemos observar os termos que irão compor esse gênero em debate. Nesta redação, em especial, há a presença de um léxico especializado de natureza metalinguística, visto que as ações proposta neste tipo de texto são de modificação linguísticas; portanto, palavras como "problematiza" e "reconstrução" não têm apenas o sentido que o dicionário atribui a elas, mas diz respeito a toda uma cadeia de ação que a palavra problematizar impõe ao estudante; já sobre o termo "reconstrução da frase", o estudante entende, a partir desse léxico que é necessário refazer o enunciado seguindo as regras estabelecidas pelo professor e ao aluno.

A C4 (força ilocutória) não é manifestada apenas com verbos no imperativo, como aparece no estudo de Adam (2019) para os textos de incitação à ação; tanto é verdade isso que,

nesta redação, a força ilocutória do texto se apresenta pelo verbo “achar”. Se repararmos na estrutura e naquilo que propõe o autor para a redação, percebemos que o verbo “achar” assume outro valor, visto que o professor não acha, de fato, que deve ocorrer uma modificação, mas efetivamente a faz (linha 4).

Em relação à C5 (marca de conexão), ela não está evidente especialmente neste texto devido à C6 (macrosegmentação tipográfica). Em outras palavras, a disposição permitida pelo *software Adobe Acrobat* permite que o bilhete orientador seja construído exatamente na posição em que se deve fazer a alteração; então, devido a isso, não aparecem marcadores locativos como “aqui”, “primeiro”, “depois”.

Bilhete orientador 02 (linha 06)

XXXXX, colori essas partes em verde para que você perceba que a oração completa está confusa.

"A redução de poluentes reflete o desleixo de líderes.... " está coerente. Porém "A redução de poluentes promove o agravamento de doenças...." não.

Como reduzir os poluentes trará um problema maior? Minha sugestão mais lógica é trocar o verbo "promove" e deixar a frase como "...bem evidencia o agravamento de doenças nos"

O bilhete orientador 2 é mais complexo do que o 1. Isso pode, possivelmente, ter relação com o conteúdo deles: no segundo, o intuito do avaliador é evidenciar um processo de incoerência na construção das ideias, além de efetuar uma pergunta com a finalidade de ampliar a argumentação do aluno que produziu a redação.

Neste bilhete orientador, vale destacar a pergunta efetuada, a qual representa um movimento dialogal empregado como recurso para explicitar o problema de coerência. Aqui, fica evidente a força ilocucionária (C4) da pergunta em ação. Além disso, novamente temos a invocação do nome do aluno por parte do professor, evidenciando mais uma vez o não apagamento da C1; outra evidência desse não apagamento enunciativo está no uso da primeira pessoa na conjugação do verbo colorir e uso do possessivo "minha", por exemplo. Em relação à C2, o autor do texto não só dá indicativos do que estaria certo e errado ("está coerente", "sugestão mais lógica"), como também sugere alterações na redação do estudante (substituição do verbo promover por outra estrutura). Nota-se aqui que a função de orientar, nesse caso em

específico, está bastante relacionada ao cumprimento da C2. Novamente, neste texto, não ficaram evidentes marcas de conexão acentuadas devido à sua configuração (C6). Sobre esta característica, cumpre dizer que o uso do marca-texto verde funciona aqui como marcas de conexão que são empregadas para indicar a relação das ideias propostas pelo bilhete orientador com a redação do estudante.

Bilhete orientador 03 - linha 08 do texto

Note que isso não está na introdução nem no projeto de texto.

Este enunciado foi produzido com o propósito de alertar o leitor sobre uma possível falha de planejamento, já que há algo faltando na introdução e no projeto de texto. Aqui, é interessante analisar o léxico especializado (C3), visto que é comum no bilhete orientador uma linguagem metalinguística para fazer referências às partes do texto. Aqui, por exemplo, aparece a expressão "projeto de texto" que, em poucas palavras, significa as evidências linguísticas que um autor produz para evidenciar que, neste processo, houve uma preparação e que a redação não é fruto de um fluxo de consciência, isto é, há um projeto anterior à escrita. Sobre a C2, vale pontuar que há uma alta obrigatoriedade de cumprir aquilo que está sendo pontuado para o aluno, pois, de forma implícita, o professor está ordenando que o estudante insira algo na introdução e no projeto de texto, ou seja, não é uma mera observação, um conselho ou uma sugestão, mas uma obrigatoriedade para que o estudante atinja o objetivo de melhorar seu texto.

Bilhete orientador 04

Muito bom!

O bilhete orientador, na linha 16, é apenas um elogio ao parágrafo produzido. Embora apenas com duas palavras, este texto apresenta uma grande força ilocucionária (C4) ao efetuar um elogio; isso cumpre um papel importante, pois é uma forma do professor endossar o que foi produzido por este estudante, isto é, com este enunciado o professor valida todo um fragmento da redação do estudante. É importante também olharmos para o C3, já que geralmente expressões como "muito bom", "Excelente", "É isso aí" é um léxico muito próprio de textos que avaliam redações escolares.

Bilhete orientador 05

Essa parte ficou SUCESSO.

Por fim, o último bilhete, na linha 30, reforça novamente uma estrutura que, na opinião do avaliador, deve ser seguida. Há duas características que devem ser observadas com mais ênfase aqui: primeiro a C4, visto que o elogio feito pelo professor exerce grande força ilocutória, pois, de uma outra forma, ele ratifica a estrutura exercida e, com isso, diz que isso deve ser repetido. Logo, um elogio pode ter uma grande força ilocutória, pois também evidencia aquilo que é para ser feito. Outro ponto importante a ser analisado é a C6: a palavra "SUCESSO" grafada em maiúsculo é uma marca tipográfica peculiar deste texto, visto que todas as letras em maiúsculo evidenciam uma ênfase (que se assemelha à entonação da voz).

4.2.2 Texto 02

A proposta temática desta redação é "A importância de uma primeira infância feliz". A nota alcançada neste texto foi de 720 — isso quer dizer que, provavelmente, a avaliação da redação foque mais na estrutura do que na argumentação proposta pelo estudante. Isso ocorre porque, quanto menor for a nota do estudante, menos ele consegue contemplar níveis de organização textual satisfatórios, não deixando espaço, portanto, para que o professor foque sua avaliação em aspectos mais sutis como a estrutura argumentativa. Na correção deste texto, foram produzidos seis bilhetes orientadores, além de algumas intervenções diretamente feitas no corpo do texto do estudante sem nenhum tipo de orientação (linha 3 e 9).

Figura 3 - Redação 02

| | |
|----|--|
| 1 | Ter uma infância feliz e saudável é di- |
| 2 | recto de qualquer criança, mas muitos vezes não |
| 3 | é isso que acontece ^{com} com ^{os} os ^{por} de ^{ter} de ^a a ^{primei-} |
| 4 | ra infância comprometida por laços dos maus |
| 5 | tratos. |
| 6 | Inicialmente, os primeiros anos de vida de |
| 7 | uma criança podem definir o seu sucesso em |
| 8 | outros aspectos como ir bem na escola e manter |
| 9 | a saúde em dia. ^{Nesse sentido,} Dados do G1 mostram que crian- |
| 10 | ças que sofrem maus tratos na primeira infân- |
| 11 | lia acabam por viver em algumas |
| 12 | Em segundo lugar, as crianças não |
| 13 | possuem um liberdade e total responsabilidade |
| 14 | de seus atos que são apenas reflexos de que |
| 15 | são ensinadas em casa. Isso mostra porque a |
| 16 | maioria das crianças que sofrem maus tratos |
| 17 | tendem a desenvolver algum tipo de trauma |
| 18 | ou acabam por cometer os mesmos atos. |
| 19 | Portanto, é preciso que as escolas fis- |
| 20 | talizem os alunos que ^{podem} podem ^{sofrer} sofrer ^{algum} |
| 21 | tipo de maus tratos. Uma solução que é pre- |
| 22 | ciso ser tomada com os pais e ^{essa} essa ^{necessária} |
| 23 | criar o Conselho Tutelar, com a finalidade de |
| 24 | livrar as crianças de um sofrimento desnecessá- |
| 25 | rio. |
| 26 | |
| 27 | |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

Fonte: o autor.

Bilhete Orientador 01

XXXXX, as ideias são excelentes e você compreende que cada frase apresenta um núcleo, ou seja, um assunto principal. O único problema aqui é que existe apenas um ponto-final no parágrafo. Para que o parágrafo seja considerado um parágrafo deve haver, no mínimo, dois pontos-finais dentro dele, ou seja, duas frases completas.

O primeiro bilhete orientador não está localizado especificamente em nenhuma linha, pois se refere ao parágrafo de introdução como um todo. O foco dele é orientar o estudante em relação à estrutura básica do parágrafo que não foi seguida pelo autor da redação. Neste enunciado é interessante destacar que o foco, diferente dos anteriores, é tecer comentários sobre regras gramaticais da língua em vez de fazer comentários de ordem temática. Chamamos atenção para isso porque parece que os professores escolhem, devido a uma metodologia pessoal, um erro "mais grave" para comentar, em vez de fazer um trabalho de análise exaustiva daquilo que deve ser modificado ou mantido na redação.

Sobre as características linguísticas comuns, novamente não temos um apagamento enunciativo (C1), visto que o enunciado inicia com uma invocação ao autor da redação. Com um olhar mais treinado, após as análises dos bilhetes orientadores que compõem a redação 1, notamos que dificilmente haverá um apagamento enunciativo na construção dos bilhetes orientadores, visto que, de modo geral, a avaliação de uma redação costuma ser endereçada ao autor dela; logo, o avaliador escreve um texto para um destinatário específico. Então, voltaremos a chamar a atenção para essa característica comum, somente se houver um apagamento de sujeito enunciativo.

A C2 (contrato de verdade e promessa de sucesso) está bem evidente neste texto pela ideia de condição estabelecida pelo avaliador ao dizer que "Para que o parágrafo seja considerado um parágrafo deve haver, no mínimo, dois pontos-finais dentro dele", ou seja, o autor da redação só construirá um parágrafo se seguir a orientação dada pelo avaliador. Essa ideia de condicionar a promessa de sucesso a uma ação que está sendo proposta pelo avaliador costuma aparecer de forma mais sutil nos bilhetes orientadores e de forma mais explícita em outros textos de incitação à ação (receitas culinárias, por exemplo); porém, destacamos isso para evidenciar que os bilhetes orientadores, até onde analisamos, não seguem uma rigidez de configuração textual tão comum em outros textos desta "grande família".

Em relação à C3 (léxico especializado), notamos novamente a recorrência do uso de expressões metalinguística ao se referir à estrutura da língua: "núcleo", "frases completas" e

"ponto final". Sobre isso, é interessante pontuar como o léxico especializado facilita a comunicação entre avaliador e alunos, pois, ao enunciar o termo "frase completa", por exemplo, o avaliador recupera junto a este estudante conceitos gramaticais aprendidos anteriormente, mas que não foram colocados em prática na produção em questão.

A C4 (força ilocutória) se manifesta, principalmente, de duas formas neste bilhete orientador: a primeira é pelo elogio ao parabenizar o estudante por ter entendido que uma frase deve apresentar um núcleo principal, reforçando que este tipo de estrutura deve seguir sendo reproduzido. A segunda manifestação para qual devemos olhar é a força ilocutória do "único problema", que evidencia que, ainda que tenha feito um bom trabalho, é precisa consertar certos pontos do texto, convocando o estudante a refazer esta estrutura que, segundo o avaliador, não é considerada um parágrafo.

Já sobre a C5 (marcas de conexão), aparecerá nesse enunciado um termo locativo que, devido à macrossegmentação segmentada (C6) não costuma aparecer, fator que se atribui à modalidade de correção que permite o uso de ferramentas digitais. O termo "aqui" faz uma referência a toda a estrutura do parágrafo de introdução e não somente a um trecho em específico, fator que justifica o fato de o bilhete orientador não ter sido alocado em uma linha específica, mas indicando o parágrafo como um todo.

Bilhete Orientador 02

A colocação dessa informação está coerente com a frase anterior, porém perceba como falta você analisar de forma crítica se isso é algo positivo ou negativo para o desenvolvimento delas. Isso é bastante importante porque é assim que se constrói a argumentação.

O segundo bilhete orientador está localizado no final do segundo parágrafo do texto e primeiro de desenvolvimento. O conteúdo do enunciado aborda um reforço positivo ao dizer que o estudante apresenta uma ideia coerente, mas sinaliza a ausência de criticidade na elaboração das ideias; além disso, o avaliador deixa explícito qual a forma correta de construir uma argumentação. Notamos aqui uma diferença de propósito por parte do avaliador, pois, ao contrário do primeiro enunciado, este não faz uma imposição enquanto ao uso de regras normativas, mas provoca o estudante a pensar sobre como seria essa construção mais crítica da qual fala o avaliador.

Em relação às características comuns, sinalizamos a C2, a C3 e a C4. O contrato de verdade e a promessa de sucesso (C2) se manifestam neste enunciado de forma sutil, pois, ao finalizar dizendo que "assim que se constrói a argumentação", o avaliador deixa evidente que é

necessário (ou até mesmo obrigatório) o cumprimento da ação que foi proposta. Mais uma vez vale reforçar como os bilhetes orientadores apresentam uma forte obrigatoriedade de seguir as ações que são recomendadas. Ademais, vale destacar que a C4 (força ilocutória) é desenhada por uma escolha vocabular que direciona a dois entendimentos: primeiro o elogio que tem por finalidade reforçar aquilo que de positivo foi feito pelo estudante, assumindo, assim, um valor ilocutório significativo, pois o elogio, como já dito anteriormente, é uma forma de dizer para o estudante continuar escrevendo de tal forma; depois disso, vale perceber como a estrutura "analisar de forma crítica" assume um valor ilocutório potente, visto que, mesmo sem estabelecer uma ordem específica, o avaliador indica que é necessário agir para melhorar o parágrafo.

Por fim, observa-se o papel do léxico especializado (C3) na função de orientar, pois é a partir de um código estabelecido entre avaliador e estudante que é possível encaminhar uma avaliação eficiente — no sentido de estabelecer uma comunicação entre locutor e interlocutor. Neste caso aqui, é preciso que o estudante entenda não somente o significado da expressão "analisar de forma crítica", mas é preciso saber que, quando isso é indicado, espera-se que ele faça estruturas mais complexas, use outros termos que auxiliem a evidenciar mais a opinião dele. Forma-se, portanto, uma estreita relação, ao menos neste bilhete, entre a força ilocutória e o léxico especializado.

Bilhete Orientador 03

XXXXX, sugiro que use "além disso/ ademais/ por outro lado", pois o nexos "em segundo lugar" não funciona, para o ENEM, como operador argumentativo.

O terceiro bilhete orientador está localizado na linha 12 e tem por finalidade fazer uma correção de ordem de coesão, segundo as orientações do professor-avaliador. Percebemos nessa composição uma menor complexidade em relação à ordem que é dada, uma vez que a operação que deve ser efetuada está mais relacionada com o cumprimento de uma regra pré-estabelecida. Com isso, aguçamos nosso olhar para uma hipótese em relação à construção dos bilhetes orientadores: é possível que, quando a demanda do enunciado está relacionada a ajustes gramaticais, os bilhetes apresentem menos complexidade em sua elaboração, o que afeta diretamente as características linguísticas comuns de nossa análise.

Vale destacar aqui a força ilocutória (C4) desse enunciado que se resume em o estudante fazer uma substituição de um termo pelo outro. Outrossim, o contrato de verdade e a promessa

de sucesso (C2) se manifestam pela passagem "'em segundo lugar' não funciona, para o ENEM", já que a substituição sugerida pelo avaliador irá garantir que o estudante não tenha um desconto na nota final do texto.

Bilhete Orientador 04

Novamente, XXXXX, isso é positivo ou negativo? Lembre-se de que o fechamento dos desenvolvimentos deve ser crítico e apontar a relação entre as ideias. Nesse caso, acho que seria legal pensar em "como serão os futuros adultos se essa prática continuar assim?"

O quarto bilhete orientador está localizado na linha 18 e tem por finalidade reforçar uma correção que já foi feita ao longo dos outros bilhetes. Com a finalidade de aprofundar a explicação, o avaliador lança perguntas para o estudante sobre a argumentação desenvolvida.

Em relação à C2 (contrato de verdade e promessa de sucesso) há uma repetição da estrutura que indica que, para o estudante chegar a uma argumentação mais satisfatória, deve responder alguns questionamentos. Em relação à C3, aparecem léxicos que já foram usados nos bilhetes anteriores, como "positivo", "negativo" e "crítico" os quais fazem referência à estrutura argumentativa que deve ser desenvolvida pelo autor da redação, evidenciando um possível quadro lexical recorrente dentro deste gênero. Sobre a C4, vale a pena chamar atenção para a estrutura "seria legal pensar" seguida da pergunta "como serão os futuros adultos se essa prática continuar assim?" a qual tem por finalidade conduzir o estudante por um certo raciocínio. Observa-se que a força ilocutória do enunciado não é construída da mesma forma do que em outros textos de incitação à ação, que comumente usam verbos imperativos e no infinitivo para indicar a ação que deve ser realizada.

Bilhete Orientador 05

Esse parágrafo, diferente do primeiro, apresenta as duas frases. É isso que deve sempre acontecer para um trecho ser considerado um parágrafo. Pode haver mais de duas frases, mas lembre-se de desenvolver, no mínimo, duas.

O quinto bilhete orientador está localizado na linha 21, e a finalidade dele é reforçar positivamente a estrutura que foi desenvolvida pelo estudante. Chamamos atenção aqui neste enunciado para a forma como ele se comunica com o bilhete orientador 1, que discute a importância de organizar o parágrafo em mais de uma frase.

A característica linguística comum a ser observada com mais atenção neste enunciado é a C4, pois o avaliador usa de uma referência a um desvio anterior para reforçar aquilo que deve ser feito nos próximos textos. Ou seja, a força ilocutória deste enunciado se manifesta através da comparação entre os parágrafos, evidenciando que essa característica comum aos textos de incitação à ação pode variar bastante dentro da produção dos textos.

Bilhete Orientador 06

XXXXX, sugiro que repense a estrutura da intervenção. Por exemplo: "...é preciso que as escolas promovam conversas com os alunos que possam sofrer algum tipo de maltrato. Esse diálogo pode ocorrer por meio de encontros com os pais..."

Por fim, o último bilhete orientador diz respeito à estrutura da proposta de intervenção. Ele sugere uma modificação estrutural para o estudante, mas sem, para isso, explicar o que dentro desta estrutura não está de acordo. Essa observação tem direta relação com a análise das características linguísticas comuns aqui elencadas.

Sobre C3, neste bilhete orientador aparece um novo léxico especializado que não havia sido observado em nenhum enunciado até este momento da análise: "estrutura da intervenção". Este chama atenção para um critério de correção de redação do ENEM que exige do estudante a apresentação de certos elementos na composição da proposta de intervenção; notamos que toda essa explicação é abreviada a partir deste léxico.. Além disso, temos a C4 manifestada a partir do uso do verbo "sugerir" que indica, na verdade, uma ordem de ação, ou seja, para que o texto alcance o que se espera, o estudante deve agir da forma como o avaliador propõe. Notamos que nem sempre a força ilocutória será sutil, isto é, em alguns casos, como vimos no bilhete 3 e 4, o avaliador constrói estrutura com perguntas para incitar o estudante a elaborar uma certa estrutura; em outro caso, como neste, o avaliador aponta de forma direta o que deve ser feito. Mais uma vez a C5 e C6 estão relacionadas, pois a ausência de marcas de conexão (C5) se explica pela macrosegmentação tipográfica que permite que em vez de o avaliador usar expressões como "aqui", "primeiro", "depois" — clássicos em muitos textos de incitação à ação — use as caixas de diálogos exatamente onde o estudante deve efetuar a modificação sugerida.

4.2.3 Texto 03

A proposta temática desta redação foi "Efeitos da desigualdade do acesso à internet", e a nota alcançada foi 920. Essa nota representa que o estudante construiu uma boa estrutura de organização textual, e a argumentação também é satisfatória. Dizemos isso porque a quantidade de desvios (tanto estrutural quanto argumentativo) tem direta relação, até o momento analisado, com a metodologia de correção dos professores cujas avaliações estão sendo analisadas. Nesse processo, foram elaborados, para esta redação em específico, 3 bilhetes orientadores.

Figura 4 - Redação 03

| | |
|----|--|
| 1 | Durante a pandemia do coronavírus, que atingiu o mundo em 2020, ficou perceptí- |
| 2 | vel o importante papel que a internet teve na vida das pessoas. No Brasil, esse assunto |
| 3 | gerou diversos debates e, um dos em evidência foi sobre os efeitos da desigualdade do |
| 4 | acesso à internet. Tal problemática é causada pela incompetência governamental e, con- |
| 5 | seqüentemente, há a desvalorização da população. |
| 6 | Em primeiro plano, é importante destacar a incompetência governamental em relação |
| 7 | ao acesso à internet. De acordo com o site do Senado, a lei que previa acesso à internet |
| 8 | nas escolas foi vetada pelo governo. Com isso, pode-se observar o descaso com a |
| 9 | população mais jovem, pois, assim, crianças ficam sem fazer pesquisas e sem parti- |
| 10 | cipar de aulas on-line. Logo, devido a esse problema, o Brasil terá uma geração |
| 11 | com a educação prejudicada, visto que hoje em dia o acesso a este espaço virtual é |
| 12 | imprescindível para os estudos via vídeos gravados. Dessa forma, a falta de acesso |
| 13 | à internet prejudica os jovens que estão na escola, violando o direito à educação pre- |
| 14 | sente na atual Constituição Brasileira. |
| 15 | Em segundo plano, é necessário ressaltar a desvalorização da população que não |
| 16 | possui acesso a essa tecnologia. À vista disso, segundo dados da ONG "Um Olhar Pe- |
| 17 | riférico", mais de 40 milhões de pessoas nunca acessaram a internet. Desse modo, es- |
| 18 | sa parte da população perde, por exemplo, oportunidades de emprego, dado que, atu- |
| 19 | almente diversas empresas utilizam as redes sociais para divulgar vagas de trabalho |
| 20 | por ser um lugar virtual de longo alcance e, na teoria, de fácil acesso. Dessarte, |
| 21 | tem-se um país com altos números de desemprego, o que, além de prejudicar a eco- |
| 22 | nomia nacional, também contribui com o aparecimento de problemas psicológicos no |
| 23 | indivíduo, como a baixa autoestima e a insatisfação pessoal. |
| 24 | Portanto, o Ministério da Educação - responsável pela administração educacional |
| 25 | nacional - deve oferecer wifi grátis para toda a população necessitante, por meio da distri- |
| 26 | buição de "modems" e chips de internet, a fim de que nenhum jovem seja prejudicado |
| 27 | na escola pela falta de internet. Além disso, o Ministério da Economia deverá investir |
| 28 | em centros comunitários que divulguem vagas de trabalho, com a finalidade de que |
| 29 | todos os indivíduos tenham acesso a essas informações. Assim sendo, a desigual- |
| 30 | dade do acesso à internet não será mais um problema no Brasil. |

Fonte: o autor

Bilhete Orientador 01

XXXXX, excelente apresentação de ideias e organização. Minha única dica é que você busque criar um link maior entre as frases por meio dos recursos coesivos, como conjunções, pronomes, etc.

Por exemplo: "Durante a pandemia.... na vida das pessoas. No Brasil, essa importância não foi diferente, mas gerou...."

O primeiro bilhete orientador diz respeito à estrutura do parágrafo de introdução, mesmo que a caixa de diálogo esteja alocada especificamente na linha 4. A C2 também apresenta pouca variação até este momento, visto que o contrato de verdade e a promessa de sucesso estão condicionados ao cumprimento daquilo que é incitado a ser feito (C4). Aqui a força ilocutória do enunciado se manifesta partir de construções como "busque criar" e o "por exemplo". A primeira indica uma ação que deve ser cumprida pelo estudante, ao passo que a segunda, por meio de um exemplo, o avaliador indica como esta relação indicada pelo "busque criar" deve ser efetuada. Diferente da C1, C2, C5 e C6, a C4 (força ilocutória) varia bastante de enunciado para enunciado, pois, aparentemente, é possível que o avaliador consiga sugerir, ordenar, orientar a partir de várias estruturas diferenciadas, sendo, em alguns casos, mais direto (como quando vemos desvios de natureza gramatical) ou sendo mais sutil (ao fazer perguntas ao estudante). Sobre o léxico especializado (C3), surgem novas palavras que vão formando essa vasta teia de termos que são empregados no processo de avaliação: "recursos coesivos", "conjunções", "pronomes". Aqui, cumpre dizer que o interlocutor dos bilhetes orientadores necessita de um vasto repertório dos léxicos que são empregados no processo de avaliação para que a) ele entenda a nota resultante de sua produção e b) consiga melhorar e cumprir aquilo que está sendo proposto. Por fim, sobre a C5 e C6, este bilhete orientador reafirma o que já foi evidenciado nos anteriores: uma ausência de termos locativos em decorrência da organização dos enunciados neste tipo de suporte que foi empregado para a avaliação.

Bilhete Orientador 02

Como na introdução você usou o termo "consequentemente", criou-se uma expectativa de apresentação da consequência do que foi dito no D1. Procure usar recursos coesivos que indiquem que você está tratando de uma consequência do fato.

O segundo bilhete orientador, localizado na linha 15, foi empregado para evidenciar um desvio provocado pela escolha vocabular do estudante, a qual, inclusive, afetou seu projeto de texto; porém, é importante salientar que isso foi enunciado de uma forma diferente. O léxico "criou-se uma expectativa" diz respeito diretamente ao léxico especializado "projeto de texto", que, quando usado, indica que o estudante não cumpriu uma organização que se esperava no desenvolvimento das ideias. Percebe-se, com isso, que é possível que uma grande variação do léxico especializado (C3) pode afetar o cumprimento da ação que é proposta por um bilhete orientador, fazendo com que o enunciado perca força ilocutória (C4).

Bilhete Orientador 03

Parece que as ideias começaram a fluir bastante no final do parágrafo. Aqui já seria um momento de chegar a conclusões em vez de apresentar novas ideias.

O último bilhete orientador foi empregado com a finalidade de indicar que a argumentação está mais efetiva e isso é exposto a partir do termo "parece que as ideias começam a fluir". Novamente percebemos uma flutuação no léxico especializado (C3) porque essa estrutura não indica de forma direta se o estudante está de acordo com aquilo que se espera dele. Essa flutuação, como pontuado no enunciado anterior, pode afetar a compreensão do estudante do que, de fato, deve ser feito para a melhoria da redação. Logo, o elogio que costuma assumir uma força ilocutória (C4) potente, perde força quando não há um reforço positivo evidente daquilo que foi feito corretamente. Ademais, a C4 também é manifestada a partir da estrutura "já seria o momento de chegar a conclusões" que indica que o estudante deve encaminhar a finalização do parágrafo para uma conclusão, e não uma adição de ideias como foi feito por ele.

4.2.4 Texto 04

A proposta temática desta redação foi "A importância do reconhecimento do patrimônio brasileiro", e a nota alcançada foi 880. A redação abaixo, embora bem estruturada do ponto de vista organizacional das partes, apresenta falhas no processo de argumentação. Como efeito, no processo de avaliação deste texto, há 4 bilhetes orientadores voltados para a argumentação e algumas intervenções diretas no corpo da redação.

Figura 5 - Redação 04

| | |
|----|---|
| 1 | Entre os muitos problemas que o Brasil enfrenta, um dos em evidên- |
| 2 | cia na atualidade é o de não reconhecer a importância do patu- |
| 3 | mônio histórico-cultural. Tal realidade se pauta tanto |
| 4 | na falta de informação quanto na negligência por parte |
| 5 | do governo para preservar ^{esses} bens. Logo a esse problema, são neces- |
| 6 | sárias respostas rápidas por parte do governo para reverter |
| 7 | esse cenário. |
| 8 | Em primeira plano, trata-se que a falta de informação pes- |
| 9 | sulta, conseqüentemente inadequadas, acerca dos patrimônios. Uma |
| 10 | pesquisa do IBGE mostra que mais de 60% das pessoas com |
| 11 | 30 anos nunca foi ao ^{esse} museu, por não saber da exis- |
| 12 | tência de tal em sua cidade. Analogamente à pesquisa, |
| 13 | mesmo essa realidade me não condiz com o que, as |
| 14 | mídias sociais nos divulgam, quando que, elas favorece |
| 15 | venda, dificultando os ^{muitos} de um país conhecer me- |
| 16 | lhor sua história. |
| 17 | Ademais, é crucial ressaltar que a negligência por parte do |
| 18 | governo para a preservação dos patrimônios ^{está} ^{se} |
| 19 | problemas. Uma matéria da G1 mostra que em 2019 o rem- |
| 20 | ovimento da barragem em Brumadinho destruiu sítios ar- |
| 21 | queológicos. Semelhantemente à matéria , esse ato de des- |
| 22 | gaste é notório de diferentes formas, como a construção |
| 23 | de novas barragens próximas aos patrimônios históricos. |
| 24 | Se não assim, a fim de reorganizar a importância do |
| 25 | patrimônio histórico-cultural de um país, o órgão legi- |
| 26 | slativo (responsável por criar leis) deve elaborar um lei |
| 27 | que punirá aqueles que não preservem os patrimônios, com a |
| 28 | finalidade de resguardar esses importantes artefatos. Se- |
| 29 | por isso, o país deve criar comissões de investigação de |
| 30 | museus pela cidade. Assim, esse quadro melhorará. |

Fonte: o autor.

Bilhete Orientador 01

XXXXX, a organização e apresentação das ideias está impecável. Euuuuu ainda acho que seria importante você testar outras formas de organizar as suas ideias, principalmente ao apresentar o tema.

Não esqueça que estamos aqui para auxiliar nessas tentativas. Você não precisa sempre tirar a mesma nota nas redações semanais.

O primeiro bilhete orientador foi usado para chamar atenção do estudante para o fato de sua introdução apresentar a mesma estrutura empregada em outras. Em um tom motivacional, o avaliador desafia o estudante a tentar outras estruturas menos "pré-formadas", como parece ser a do autor da redação.

Inicialmente, o elogio feito à estrutura da introdução assume uma força ilocutória (C4) um pouco contraditória em relação à ação que o avaliador pretende que seja efetuada pelo estudante. A palavra, por exemplo, "Euuuuu" grafada com cinco letras "u", ao mesmo tempo que confere um ar de informalidade, permitido devido a C6 desse tipo de texto, reforça a ação que se espera que o estudante efetue, isto é, a modificação da construção do parágrafo de introdução. Sobre o léxico especializado, é interessante chamar a atenção para uma nova variação de termos empregados para orientar o estudante: "outras formas de organizar as suas ideias" diz respeito ao tipo de projeto de texto que é elencado para apresentar o tema dentro do parágrafo de introdução. Novamente percebemos que essa flutuação no léxico especializado (C3) talvez não contribua muito para a compreensão do estudante do que deve ser modificado.

Bilhete Orientador 02

Faltou você desenvolver um fechamento para o parágrafo. Pode ser uma frase mais curta que presente, por exemplo, um olhar mais negativo para caso a falta de informação continue no nosso país.

O segundo bilhete orientador está localizado na linha 16 e diz respeito à construção do primeiro parágrafo de desenvolvimento da redação. Este enunciado foi construído com a finalidade de orientar o estudante em relação à argumentação do parágrafo de desenvolvimento, por isso percebe-se uma construção mais complexa em termos de ações que devem ser executadas.

A sugestão de modificação feita pelo avaliador condiciona o contrato de verdade e a promessa de sucesso (C2) ao cumprimento do que é posto. Devemos dizer que, em sua maioria, os bilhetes orientadores sempre apresentarão essa característica enunciativa devido à natureza orientadora desse tipo de texto; porém, vale destacar neste exemplo que esse contrato pode se manifestar de formas diferentes, às vezes de forma mais sutil e às vezes de forma mais explícita, como é o caso deste enunciado. A força ilocutória (C4) se manifesta através de estruturas como "desenvolver um fechamento", ou seja, o avaliador espera que o estudante construa uma outra estrutura que ele julga mais adequada para este fechamento.

Bilhete Orientador 03

XXXXX, esse parágrafo ficou com a argumentação pouco desenvolvida. Sugiro que organize as ideias para que essa parte mais crítica tenha mais foco.

O penúltimo bilhete orientador está situado na linha 23 e faz referência ao fechamento do parágrafo de desenvolvimento 2. A aparente finalidade desse enunciado é corrigir a argumentação da redação que, na opinião do avaliador, está pouco crítica e precisa de mais foco.

As C1, C2, C3, C5 e C6 manifestadas neste bilhete apenas reforçam tudo aquilo que já analisamos nos bilhetes orientadores. Sendo assim, vale olhar com mais atenção para a C4 neste enunciado, pois a força ilocutória do bilhete orientador tem relação com a organização das orientações que são transmitidas pelo avaliador. Ao analisar o que é escrito, percebe-se que ele exige que esse parágrafo de desenvolvimento seja mais elaborado e mais crítico, porém não há um enunciado que permita a compreensão do que, de fato, deve ser feito. Logo, nota-se que a força ilocutória do bilhete orientador depende de comandos claros e objetivos para que o estudante entenda como precisa agir.

Bilhete Orientador 04

XXXXX, essa ação da intervenção pode melhorar, principalmente se olharmos para as teses desenvolvidas, como a falta de informações. Acho que seria mais prático tentar sugerir uma melhora para isso, ainda mais porque você não apresentou um meio pelo qual a ação deve ocorrer. "...elaborar leis" é a sua ação.

Este bilhete orientador está localizado na linha 27 e aponta especificamente para o problema de construção da proposta de intervenção, critério de avaliação das redações do ENEM. Cumpre dizer aqui, sobre as características linguísticas comuns, que este, diferente do bilhete anterior, apresenta uma força ilocutória (C4) manifestada de forma mais objetiva, pois, ao dizer é "prático tentar sugerir uma melhora para isso", o avaliador evidencia para o estudante exatamente como e onde deve agir.

4.2.5 Texto 05

A proposta temática desta redação foi "Os idosos e as barreiras de acesso às novas tecnologias", e a nota alcançada foi 880. Nesta avaliação, que foi feita com 4 bilhetes orientadores e algumas intervenções diretamente na produção, há um foco sobre as problemáticas argumentativas apresentadas pelo autor da redação.

Figura 6 - Redação 05

TEMA: Os idosos e as barreiras de acesso à tecnologia

| | |
|----|---|
| 1 | De acordo com Pierre Lévy, um filósofo francês, "Toda nova tecnologia cria |
| 2 | seus excluídos". Nessa perspectiva, é inegável que na contemporaneidade o uso dos |
| 3 | recursos digitais tornou-se frequente para a população jovem, todavia para os |
| 4 | idosos, esses avanços criaram barreiras quanto a sua acessibilidade, não apenas |
| 5 | pelo desconhecimento desse meio como também o medo referente ao seu uso. |
| 6 | Em primeiro plano, tem-se as gerações novas, cuja facilidade de acesso a |
| 7 | esses recursos é dada pelo nascimento em um mundo já tecnológico. Entre- |
| 8 | tanto, é comum para a terceira idade não apresentar muito conhecimento so- |
| 9 | bre esses meios, visto que eles não nasceram em eras digitais e, juntamente |
| 10 | com a idade, a dificuldade de ficar a par de tantas funcionalidades também |
| 11 | aumenta. Nesse viés, muitos idosos buscam o auxílio quanto ao uso de |
| 12 | seus aparelhos digitais com parentes próximos para buscar conhecimento |
| 13 | da tecnologia e suas funções. |
| 14 | Ademais, não apenas a não sabedoria desses avanços como também o |
| 15 | medo de usá-los é outro fator que assusta as antigas gerações, principal- |
| 16 | mente na hora de utilizar a internet. A terapeuta ocupacional Taiwan Mar- |
| 17 | quine Raymundo, realizou uma pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) |
| 18 | com 100 indivíduos maiores de 65 anos quanto a sua aceitação à tecnolo- |
| 19 | gia e 24% relatou ter medo de utilizar esses meios. Esse temor das redes |
| 20 | é dado principalmente pelos vírus e golpes, que são voltados e aplicados jus- |
| 21 | tamente nessa parte da sociedade que possui pouco conhecimento sobre seu uso. |
| 22 | Diante disso, a Secretaria do Idoso, órgão responsável pelo atendimento e |
| 23 | orientação à população idosa, deve criar, planejar e fornecer cursos gratuitos |
| 24 | em suas regiões, para ensinar essa população a utilizar essas tecnologias, |
| 25 | a fim de evitar que tornem-se vítimas de golpes. Além disso, deverá incentivar |
| 26 | o auxílio dos parentes próximos quanto as dúvidas desses idosos para que |
| 27 | evitem cometer erros com o objetivo de evitar a instalação de vírus em seus |
| 28 | celulares. |
| 29 | |
| 30 | |

Fonte: o autor

Bilhete Orientador 01

XXXXX, excelente construção e organização das ideias.

Minha única dica aqui é que tente explorar um pouco mais o repertório apresentado, assim você demonstra que apresentou o tema dessa forma porque sabe que há relação com a proposta. Por exemplo: "...referente ao seu uso. Logo, a reflexão de Lévy precisa de medidas para que não se torne parte do dia a dia dessa parcela da população."

O primeiro bilhete orientador avalia o uso de repertório sociocultural empregado pelo estudante no parágrafo de introdução. Este enunciado exemplifica algo interessante sobre os bilhetes orientadores: nem sempre eles estarão incitando uma ação de forma direta, pois, como

se observa, há aqui uma sugestão de melhoria que não parece estar no plano de correção, mas num lapidamento da estrutura textual do estudante.

Com efeito dessa pretensão, notamos que o contrato de verdade e a promessa de sucesso (C2) acabam por perder força neste tipo de enunciado já que não há a correção de desvio, mas apenas uma sugestão para que a redação fique melhor ainda, já que, na abertura do bilhete orientador, o avaliador expressa um elogio à estrutura do parágrafo em questão. Analisando especificamente a força ilocutória deste enunciado (C4), notamos que não há um comando claro para agir, mas esta característica linguística comum aos textos de incitação à ação se manifesta de forma diferente do que na maioria dos textos deste tipo de gênero discursivo: aqui, o elogio assume essa força ilocutória quando diz para o estudante que a estrutura dele está correta, podendo, então, agir da mesma forma nas próximas produções. Podemos notar ainda que o exemplo dado também revela uma força ilocutória significativa, visto que, ao exemplificar, o avaliador também evidencia como o estudante deve produzir a relação entre repertório e opinião.

Bilhete Orientador 02

XXXXX, você não citou nenhum avanço, por isso não há como saber sobre quais você está falando. Sugiro modificar a frase para "...idosos, esses novos meios digitais criaram...."

Este bilhete orientador, localizado na linha 4, faz uma correção em relação a uma lacuna de sentido que não foi explorada na frase. Ao lermos o parágrafo de introdução, fica evidente que o autor da redação, de fato, considerou que o leitor saberia de que avanços ele estava tratando. Nota-se que esse enunciado apresenta um comando claro e pontual, pois parece corrigir um desvio específico, reforçando a ideia de que enunciados que propõem correções pontuais, apresentam uma menor complexidade no comando dado.

A força ilocutória (C4) deste enunciado está evidenciada na passagem "você não citou nenhum avanço", pois impõe que o estudante remova o termo empregado na introdução. Além disso, a sugestão do avaliador também manifesta força ilocutória significativa para o enunciado. Gostaríamos de chamar atenção para a ação que o avaliador propõe para o estudante, pois esta acaba por tornar um pouco incoerente o que foi sinalizado na abertura do bilhete orientador anterior: "XXXXX, excelente construção e organização das ideias.". Destacamos isso para chamar a atenção para o fato de que os bilhetes orientadores estão conectados uns aos outros e não podem sugerir certas ações em um e contradizer essa ação em outros.

Bilhete Orientador 03

Perceba como a sua introdução cita o "desconhecimento desse meio" como um dos fatores relevantes sobre o tema. Por isso, é crucial que esse parágrafo fale sobre como os idosos não têm acesso, por exemplo, a aulas que os instrua a usar esses recursos novos. O D1 acabou focando muito no conhecimento da parcela jovem, por isso sugiro reestruturar a ideia e organizar a argumentação de uma forma que você consiga, inclusive, apresentar um exemplo que comprove que o desconhecimento é um fator relevante.

Este bilhete orientador está alocado na linha 9, mas faz referência a todo o parágrafo de desenvolvimento 1. O conteúdo dele versa sobre uma falha argumentativa apresentada ao longo do texto; essa falha está relacionada ao projeto de texto, mas notamos que o avaliador preferiu não usar esse léxico especializado (C3) bastante comum nos bilhetes orientadores. Em vez de usar o termo recorrente para evidenciar que há uma falha na organização dos argumentos (projeto de texto), o avaliador explica de forma mais exaustiva onde está o desvio cometido por ele. Para cumprir o que o avaliador deseja que seja efetuado, ele usa expressões que têm potente força ilocutória (C4): "é crucial que esse parágrafo fale", "por isso sugiro reestruturar a ideia e organizar a argumentação".

Bilhete Orientador 04

Nessa etapa do texto, é importante que você mostre a sua opinião sobre o exemplo usado.

Nesse caso, seria importante argumentar, por exemplo:

"Esse temor é extremamente negativo pois exclui essa parcela da população do convívio social atual, visto que basicamente a comunicação entre as pessoas é feita por meio de aparelhos tecnológicos. Assim, são necessárias ações de inclusão para que os dados de 24% da pesquisa diminuam."

O último bilhete orientador corrige novamente uma falha de argumentação. O comando, porém, é mais simples do que o do bilhete orientador que parece sinalizar a mesma falha. Talvez para não se tornar repetitivo, o avaliador sinaliza que há problemas na construção opinativa dele, mas não o orienta como percorrer esse percurso; em vez disso, há um exemplo de como isso deveria ser feito. Notamos aqui duas características linguísticas comuns que se manifestam com mais rigor: a primeira é o contrato de verdade e a promessa de sucesso (C2) que estão mais explícitos neste enunciado já que propõe de forma clara o que é necessário para atingir o sucesso na construção da argumentação. A segunda é a força ilocutória (C4) deste enunciado que é mais

simples, pois apenas sugere que o estudante apenas substitua a sua argumentação pela que ele está propondo. Novamente, percebemos que, quando analisamos os bilhetes em um contexto em que todos se ligam, um influencia no outro na manifestação das características linguísticas comuns, pois o bilhete 3 evidenciou mais detalhadamente a forma de como agir para melhorar a argumentação, permitindo que o 4 fosse mais direto em relação àquilo que deveria ser feito.

4.3 CONCLUSÃO DAS ANÁLISES

Após analisarmos os bilhetes orientadores de forma individual, iremos, agora, fazer uma análise geral deles de como se relacionam uns com os outros dentro da redação que avalia e como eles se comportam enquanto gênero discursivo. Para isso, vamos primeiro analisar a presença das sequências textuais com o fito de nos questionar se, de fato, os bilhetes orientadores enquanto texto não se organizam dentro de nenhuma tipologia proposta por Adam (2019). Depois disso, iremos analisar as 6 características linguísticas comuns dos bilhetes orientadores de forma individual, para verificar como elas se manifestam dentro desse gênero discursivo.

Primeiramente, no princípio das análises, nos ocorreu uma dúvida: cada bilhete orientador forma um texto autônomo ou cada um seria um enunciado de um texto maior? Ao perceber que os bilhetes orientadores se comunicam no processo de avaliação, notamos que individualmente um bilhete orientador não forma um texto, mas o seu conjunto em contexto é que nos permite perceber que eles formam um texto. Retomamos a última redação corrigida: o primeiro bilhete orientador elogia a organização do parágrafo de introdução de modo geral, para, no segundo bilhete, evidenciar que há uma falha de retomada, evidenciando uma incoerência entre um e outro. Ainda na mesma redação, notamos que o bilhete número 3 explica com mais riqueza de detalhes a falha argumentativa do estudante no parágrafo ao qual o bilhete orientador se refere; já no bilhete número 4, não há toda a explicação para corrigir a mesma falha que evidenciou o 3. Logo, percebemos que os bilhetes 3 e 4 estão diretamente ligados, pois formam uma unidade, por isso o avaliador evita repetir a mesma explicação. Ainda defendendo o ponto de que os bilhetes orientadores formam um texto em seu conjunto, podemos perceber também, como na correção da redação 2, elementos que ligam diretamente um bilhete ao outro: no caso do enunciado 4, ele emprega o termo "novamente" para retomar o que havia sido expresso no enunciado 3. Portanto, ao percebermos como os bilhetes orientadores de modo geral se comunicam (tanto de forma direta, quanto de forma indireta) um com os outros,

percebemos que um bilhete orientador isolado dos demais não forma um texto, mas eles em conjunto sim.

Após percebermos que os bilhetes em conjunto formam um texto, novamente nos questionamos se não haveria a possibilidade de enquadrá-los em um dos cinco protótipos de texto pensados por Adam (2019). Para isso, é importante ressaltar o que observamos das sequências textuais na elaboração dos bilhetes.

O primeiro protótipo de sequência proposto por Adam (2019) é a descritiva. Antes de discorrermos sobre ela, precisamos ter em mente que em alguns momentos, os bilhetes orientadores irão lançar mão de sequências descritivas para elucidar para o estudante, por exemplo, as falhas que foram cometidas em uma certa parte do texto. Porém, não podemos dizer que os textos se enquadram numa tipologia descritiva porque o texto bilhete orientador, mesmo usando sequências descritivas, tem por finalidade maior a de orientar. Tenha-se como exemplo um avaliador que produza o seguinte bilhete: "Sua introdução é composta por uma única frase; há poucos conectivos que ligam uma ideia a outra". O bilhete orientador produzido aqui a título de exemplo é claramente uma descrição na qual se percebem sequências descritivas; porém, não podemos classificar todos os bilhetes orientadores porque a) não são todos que serão descritivos — e aqui mais uma vez esbarramos na heterogeneidade da composição do bilhete; e b) o objetivo do bilhete não é descrever, mas sim avaliar. Sobre este último ponto, evidencia-se que, quando o avaliador descreve que a introdução foi feita em somente uma frase, fica implícito que, na verdade, o avaliador está dizendo para o autor do texto que ele não deve escrever o referido parágrafo em uma única frase. Novamente, reforçamos aqui a ausência da intenção ou do objetivo de descrever, mas de orientar a reescrita do autor do texto ao qual os bilhetes orientadores se dirigem referem.

O segundo protótipo de sequência seria a narrativa. Ao olharmos para como os textos narrativos se organizam dentro de suas respectivas sequências, notamos um grande distanciamento dos bilhetes orientadores desse tipo textual. Novamente, reforçamos aqui a ausência da intenção ou do objetivo de narrar, mas de orientar a reescrita do autor do texto ao qual os bilhetes orientadores se dirigem. Isso ocorre porque o bilhete orientador pode reproduzir fragmentos de narrativas se considerarmos que ele esteja avaliando e orientando um texto narrativo, por exemplo. Porém, nesse caso, não se observa nenhuma intenção do avaliador em criar uma história narrativa, mas apenas corrigir o que o estudante deve escrever/arrumar/refazer. Logo, não encontramos, ao analisar os bilhetes orientadores, sequências prototípicas de narrativas, refutando a possibilidade desse texto se enquadrar dentro desta categoria de texto.

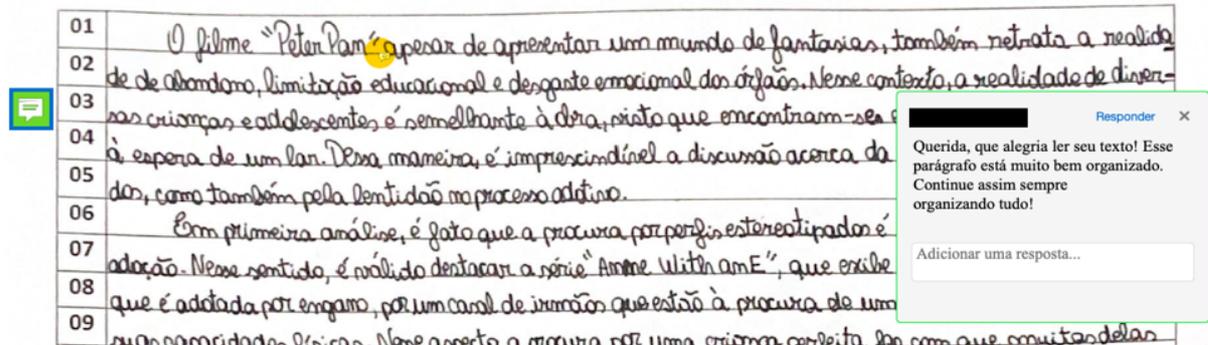
Em relação às sequências argumentativas, essa estrutura pode estar presente nos bilhetes orientadores, mas é importante salientar que, devido à heterogeneidade composicional, característica dos textos em geral, já mencionada no capítulo anterior, das possibilidades de construção dos Bilhetes Orientadores, não é possível dizer que esse tipo de texto tenha como predominância esse tipo de sequência, já que, em muitos casos o enunciador do bilhete orientador não tem por finalidade defender seu ponto de vista em relação às ideias daquele que é orientado. Logo, novamente a intenção daquele que escreve o bilhete orientador recai sobre a intenção de orientar, não de argumentar — como indicam os textos em que predominam sequências argumentativas.

Já as sequências explicativas se farão bastante presentes nos bilhetes orientadores, visto que um dos objetivos deste texto, de certa forma, é explicar e orientar o estudante, por isso seria correto afirmar que esta é a sequência que mais se aproxima do bilhete orientador, ainda que de forma superficial. Porém, ainda que os bilhetes muitas vezes construam esquemas de textualização com a finalidade de explicar, a heterogeneidade desse tipo de texto não nos permite dizer que ele se aproxime de um protótipo ou se configure como um protótipo. Ademais, não podemos confundir a funcionalidade explicativa com a sequência explicativa: aquela diz respeito à intenção de explicar algo ou alguma coisa. Quando um estudante faz uso incorreto de uma crase, por exemplo, é comum que se produza um bilhete orientador explicando a funcionalidade desse recurso da língua. Eis o ponto de confusão, pois a intenção de explicar pode estar presente em vários tipos de textos diferentes, como é o caso do bilhete orientador. Portanto, não podemos dizer que um período (ou mais) explicativo em um bilhete orientador necessariamente caracteriza o bilhete como uma sequência explicativa prototípica, pois o bilhete é composto de vários segmentos (períodos, frases, etc), cada um com sua função (avaliar, explicar, motivar, direcionar, sugerir alterações, etc.) dentro da macrofunção de orientar (a reescrita e/ou a produção de textos em geral).

Fazemos, então, finalmente, a aproximação entre os protótipos de textos dialogais e os bilhetes orientadores. Ao pensarmos na forma como se organizam os textos que se alinham dentro do protótipo dos textos dialogais, notamos que os bilhetes orientadores aproximam-se, em alguma medida, das sequências dialogais. Isso porque há, ao menos, uma evidência bastante forte dentro da composição de um bilhete orientador que nos faz lembrar os textos dialogais: elementos fáticos de abertura e de término. Essa característica estará bastante presente na composição dos bilhetes orientadores, porque, em vários momentos, o avaliador, de certa forma, busca estabelecer um diálogo com o seu interlocutor. Para tornar mais concreta essa

observação, reproduzimos abaixo um exemplo retirado de nosso exemplário de textos com a finalidade de evidenciar esse traço dialogal em um bilhete orientador⁷.

Figura 7 - Trecho de redação 01



Fonte: o autor

Ao olharmos para o exemplo selecionado, fica evidente uma sequência fática de abertura e de fechamento na composição desse texto, o que será bastante recorrente em outros bilhetes orientadores. Então, podemos dizer que o bilhete orientador estaria dentro da sequência prototípica de diálogos? A resposta é negativa, por dois principais motivos: 1) os bilhetes orientadores tem, como já dito anteriormente, uma função específica, de orientar, corrigir, etc. que os diálogos não têm, pois podem conter qualquer conteúdo e 2) não é exatamente uma troca de turnos, pois o aluno escreve um texto, que é uma "ficção", uma simulação e que nem é direcionada ao professor, mas a um público também fictício, e o professor não responde ao texto, mas a aspectos do modo de escrever, compor, expressar as ideias, correções, etc. Ademais, como nos lembra Cavalcante *et al.* (2022, p. 232): "O diálogo é uma estrutura poligerida (efetiva ou encenada), em que mais de um locutor interage por trocas de turno, e está a serviço geralmente de uma outra sequência, a qual pode realizar uma macroação de narrar, descrever, explicar ou argumentar."

Após revisitar as sequências textuais, fica evidente para nós que o texto bilhete orientador não se organiza dentro de um protótipo de sequências textuais e, por conseguinte, também não estaria dentro de uma classificação tipológica, não aquela proposta por Adam (2019) sobre a qual já falamos. Então, fica evidente para nós que esse texto se organiza de modo a formar um gênero discursivo, mais especificamente dentro da família dos textos de incitação à ação. Para melhor fundamentar essa conclusão, relembramos que Adam (2019) nos diz que estes textos que formam essa grande família apresentam características linguísticas comuns que,

⁷ Este exemplo é um *printscreen* de uma tela do Adobe, aplicativo leitor de texto em formato PDF. Neste exemplo há uma tarja preta que oculta o nome do corretor que avaliou o texto.

de certa forma, os aproxima. Cabe, assim, olharmos isoladamente cada uma das 6 características comuns de forma isolada para chegarmos a uma conclusão.

Segundo Adam (2019), uma característica enunciativa (C1) fortemente presente nos textos de incitação à ação é o apagamento do sujeito enunciativo. Salientamos, porém, que, mesmo que seja muito frequente essa característica nos textos do gênero procedural, pois o emprego de verbos no infinitivo (ver, repensar, analisar) evidenciam essa necessidade de uma atualização de tempo e sujeito, ele talvez não marque todos os textos desse grupo: estamos falando aqui do caso de incluir, por exemplo, o bilhete orientador nesta classe. O bilhete orientador não passa por esse apagamento enunciativo. Ao contrário, inclusive, existe uma estreita relação enunciativa entre o eu-tu, ou seja, entre o professor, que se marca neste discurso, dirigindo-se diretamente ao seu aluno, e o aluno que, por sua vez, é convocado a refletir sobre as ideias desse *eu*. Essa estreita relação enunciativa se deve muito pela função pedagógica exercida pelos bilhetes, ou seja, eles têm a finalidade de estabelecer uma interação comunicativa entre o que o estudante escreveu e como, na visão do professor, deveria ou poderia escrever. Aqui também deve-se considerar que cada texto produzido por um aluno é um produto único; então, cada bilhete orientador, de modo geral, será bastante específico deixando bastante evidente os comandos e a relação entre os enunciadores eu-tu. Essa exclusividade comunicativa é uma forte marca de presença enunciativa desses textos.

Antecipamos aqui uma observação sobre o aspecto enunciativo do bilhete orientador, que não o alinha no que diz respeito às características comuns listadas por Adam (2019) para os textos de discurso procedural e de incitação à ação, mas que também não invalida a possibilidade de enquadrá-lo neste grupo. Isso porque, observando o aspecto geral das características comuns dos textos procedurais listadas por Adam (2019b), vemos que as regularidades estão mais no âmbito da formação social e das ações realizadas. Conforme o autor, os textos desta categoria são factuais e visam uma finalidade prática. Além disso, são destinados a facilitar e a guiar a realização de uma tarefa do destinatário/sujeito a quem se destina. São essas as características que unem o grupo, e não aspectos, como a questão enunciativa de apagamento dos sujeitos.

A segunda característica comum é o contrato de verdade e a promessa de sucesso (C2) que estão relacionados à expectativa do leitor com as informações postas. Um exemplo disso é a bula de remédio, gênero discursivo pertencente à classe dos textos de incitação à ação, em que o leitor confia no contrato de verdade (cumprindo as ações postas pelo autor) e espera que a promessa de sucesso seja alcançada, nesse caso que o procedimento seja exitoso. Vale pontuar aqui que Adam (2019) relaciona o apagamento do sujeito enunciativo, discutido na C1, à C2.

Isso porque, segundo ele, esse apagamento garantiria o caráter não subjetivo das informações para que a ação, posta sob condições estipuladas pelo autor, alcance aquilo que se espera. Porém, não podemos deixar de considerar que o referido autor usa como exemplificação de contrato de verdade textos como receita culinária as quais listas ações que, se seguidas pelo leitor, alcançam a promessa de sucesso. Nesse caso em específico há, de fato, um apagamento do sujeito que se relaciona com o contrato de verdade e a promessa de sucesso, pois devemos considerar que uma receita culinária é produzida para um público heterogêneo (desde *chefs* de cozinha a pessoas não entendidas das artes culinárias) em um tempo indeterminado (aqui podemos lembrar das clássicas receitas de família que passam de geração em geração).

Porém, ao olhar para nosso objeto de pesquisa, esse apagamento não ocorre, como explicamos anteriormente, e isso não desconfigura o contrato de verdade e a promessa de sucesso, pois, como vimos nas análises, todo bilhete orientador, do mais simples até o mais elaborado, irá incitar alguma ação sobre o texto e, por conseguinte, irá criar um contrato e uma promessa. Portanto, no caso do bilhete orientador, podemos perceber que a C2 é bastante evidente, pois, para que o estudante atinja o sucesso que ele pretende alcançar, é necessário que ele siga as condições estipuladas pelo leitor/avaliador.

A terceira característica linguística comum aos textos de incitação à ação é o léxico especializado (C3). Em termos de execução de alguma ação proposta por esta classe de texto, talvez o léxico especializado seja um dos mais importantes para que se cumpra sua função, pois cada termo empregado em um gênero terá um valor que pode significar outras coisas: tenhamos como exemplo o vocábulo "criticidade" (acompanhado ou não de determinantes como "pouco", "muito", "sem"). Este vocábulo, dentro do gênero bilhete orientador, diz muito mais do que meramente o seu significado posto no dicionário, pois, ao evidenciar para o estudante que sua argumentação não tem criticidade, o estudante entende que precisa elaborar uma outra estrutura, provavelmente já acordada entre professor-estudante. Logo, ao usar um certo léxico para fazer a avaliação, haverá um acordo implícito ou explícito que deve ser executada pelo estudante.

Dentro da análise de nosso exemplário de textos podemos observar que há uma flutuação no uso do léxico especializado por parte dos avaliadores e isso pode ter um efeito negativo na funcionalidade do texto, pois, já que o léxico contribui para determinar as ações que devem ser executadas, o uso impreciso desse recurso pode gerar ecos de comunicação sobre a ação ordenada pelo avaliador. O léxico que mais nos chamou atenção em nossa análise foi o "projeto de texto", que, quando empregado, indica que o estudante ou conseguiu organizar suas ideias de forma adequada na tessitura da redação ou não conseguiu este feito. Essa expressão apareceu com outros nomes, como "você apontou uma coisa na introdução e fez outra", "falta

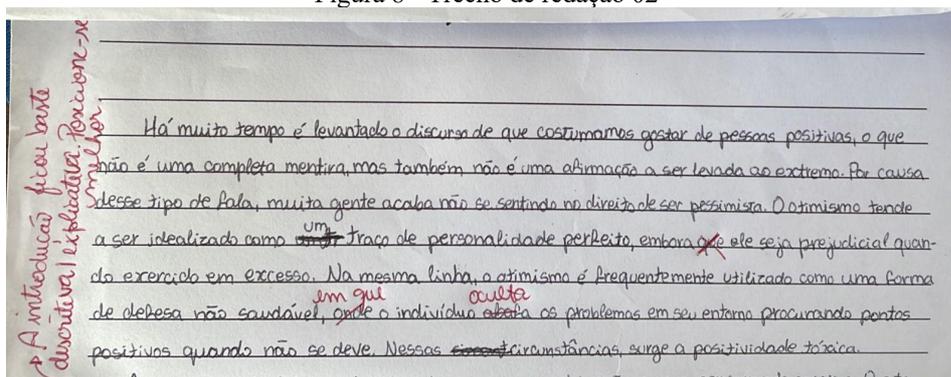
organizar melhor as ideias dentro do parágrafo", etc. Possivelmente, essa flutuação terminológica dentro do gênero bilhete orientador se deve a alguns fenômenos: primeiro ao seu recente uso no processo de correção de texto escolar, tendo como efeito a não estabilização do repertório lexical; depois a falta de abordagem sobre esse assunto na formação dos professores que irão trabalhar com língua, já que o processo de avaliação ainda ocorre de forma bastante intuitiva. Salientamos, com base nisso, a necessidade de estudos futuros que se fundamentam em estudos linguísticos para investigar o uso do bilhete orientador como instrumento de ensino e aprendizagem de língua, pois o conhecimento dos recursos linguísticos para o uso dessa ferramenta pode ampliar ou limitar a natureza orientadora do texto.

A força ilocutória (C4) é, talvez, a principal característica presente nos bilhetes orientadores. Isso porque todo enunciado de um texto bilhete orientador terá a função de incitar alguma ação e isso pode ser feito com vários recursos: primeiro pode ser feita a partir de verbos no imperativo (faça, releia, reescreva) ou com verbos no infinitivo (rever, reler, reestruturar), que são as formas mais tradicionais de aparecerem em texto de incitação à ação. No caso do bilhete orientador, é interessante observar que a força ilocutória não se restringe apenas às ações verbais, visto que até um "muito bom" apresentará uma força ilocutória, pois o elogio é uma forma de dizer para o estudante que ele deve agir/escrever da mesma forma nos próximos textos. Outro recurso de potente força ilocutória e recorrente em nossa análise são as perguntas, pois elas propõem uma reflexão sobre o conteúdo ou sobre a estrutura e a partir disso possibilita uma nova forma de agir dentro da redação.

As marcas de conexão (C5) não serão muito frequentes nos bilhetes orientadores devido à disposição e à dinâmica das construções do texto. Isso ocorre porque o bilhete orientador parte de outro texto ao qual ele se refere, e sua construção costuma ser indicado por outros elementos semióticos como setas apontando a qual parte do texto o bilhete se refere. Essa disposição tem bastante relação com as marcas tipológicas da construção específica de nosso objeto de estudo, fazendo com que expressões como "aqui", "nesse momento", "depois", "primeiro faça" sejam substituídas por indicadores como setas ou, no caso que iremos analisar mais abaixo, caixas de textos que indicam a parte do texto ao qual o bilhete orientador se refere.

Por fim, a macrosegmentação tipográfica (C6) dependerá do tipo de suporte empregado na produção de texto. Se o autor estiver produzindo-os em uma folha de papel, ele poderá ser construído nas laterais de um texto principal ao qual ele se refere ou no final do texto — isso dependerá de uma questão de estilo escolhido pelo elaborador dos bilhetes. Abaixo, a título de exemplificação, ilustramos um bilhete produzido de forma manuscrita em uma redação de um estudante de ensino médio.

Figura 8 - Trecho de redação 02



Fonte: o autor

Já, se o bilhete orientador é produzido em um contexto *online* essa segmentação tipográfica será diferente devido aos recursos que o autor terá para a produção do texto. Com as ferramentas de aplicativos de leitores de PDF, como *Adobe Acrobat Reader*⁸, o autor poderá empregar recursos como caixas de diálogos direcionadas exatamente ao ponto ao qual o avaliador pretende se referir ao texto avaliado. Outros recursos também podem ser empregados para indicar a ação que deve ser efetuada: no caso de nossas análises, marcações coloridas ajudam a compor a avaliação e o gênero bilhete orientador.

⁸ Citamos especificamente esse aplicativo de textos em formato PDF por ser um aplicativo com versão gratuita disponível na internet e pelo fato de os textos que serão apresentados aqui terem sido corrigidos a partir das ferramentas deste aplicativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provocados pela ausência de estudos de ordem linguística sobre o fenômeno bilhete orientador, nosso trabalho teve como temática a análise destes textos à luz da Linguística Textual. Dentro de nossa investigação, nosso objetivo geral foi o de compreender o funcionamento textual do bilhete orientador e, para isso, foi necessária uma reflexão sobre os conceitos de texto, tipo textual e gênero discursivo.

No nosso primeiro capítulo, apresentamos um estudo de estado da arte com mais de 90 trabalhos analisados sobre bilhete orientador e, no melhor de nossa pesquisa, não encontramos nenhum que abordasse esse fenômeno linguístico em profundidade à luz da Linguística Textual. Ainda neste capítulo, fizemos um levantamento do conceito de texto proposto por Adam (2019), a partir do qual conseguimos perceber como este fenômeno de linguagem (isto é, o bilhete orientador) pode se configurar como texto.

No segundo capítulo, buscamos uma resposta para o questionamento seguinte: que características apresentam os bilhetes orientadores, para que possamos compreender o seu funcionamento e sua organização? A partir do estudo dos protótipos de sequências textuais proposto por Adam (2019), percebemos que os bilhetes orientadores não se enquadram em nenhuma das tipologias propostas, visto que estes textos não têm por objetivo descrever, narrar, argumentar, explicar ou dialogar, condição *sine quo non* para enquadrar um texto em uma das tipologias que propõe o referido autor.

No terceiro capítulo, buscamos comprovar a possibilidade de o bilhete orientador formar um gênero discursivo. Para isso, buscamos o estudo de Adam (2019) em que ele nos traz que os textos que têm por finalidade incitar alguma ação estariam enquadrados numa classe de textos procedurais e de incitação à ação. Após apresentarmos as características linguísticas comuns dessa classe de texto, passamos às análises para concluir se os bilhetes orientadores formariam ou não um gênero discursivo.

No quarto capítulo, por fim, iniciamos a nossa análise de um exemplário de 5 redações de estudantes em contexto de preparação para o ENEM avaliadas por professores especialistas no assunto. A análise foi conduzida pelas características linguísticas comuns aos textos procedurais e de incitação à ação, e percebemos, a partir disso, que os bilhetes orientadores apresentam todas as características propostas para a formação de um gênero discursivo nesta classe de textos. Na conclusão de nossas análises podemos perceber que os bilhetes orientadores formam um texto no conjunto de enunciados que avaliam, isto é, cada bilhete orientador é um enunciado de um texto que é composto por todos os bilhetes. Ademais, este texto, de fato, não

se organiza em nenhum protótipo sequencial, vista a natureza orientadora desse fenômeno linguístico, além da heterogeneidade composicional bastante vasta em suas configurações. Por fim, chegamos à conclusão de que o bilhete orientador forma um gênero discursivo, gênero este que ainda demanda bastantes estudos, devido a sua importância em seu campo de atuação.

Não podemos deixar de citar aqui que nosso estudo se pautou em bilhetes orientadores produzidos para a avaliação de textos escolares de alunos em preparação para o ENEM. Salientamos essa informação porque o gênero bilhete orientador pode variar em termos composicionais quando modificado o contexto de aplicação: bilhetes orientadores produzidos para avaliar um trabalho acadêmico, por exemplo, serão bem distintos daqueles produzidos para avaliar textos narrativos do ensino fundamental, e essa variação ocorre em nível de vocabulário, estilo e estrutura.

Em tempo, destacamos a importância da análise de gêneros emergentes, pois eles evidenciam como os falantes da língua vêm empregando os recursos linguísticos para estabelecer comunicação. Logo, essas análises contribuem muito para o entendimento do conceito de texto, que, ainda em formação, demanda um olhar atento, contínuo e atualizado dos linguistas; ademais, esses estudos nos permitem compreender melhor conceitos caros e fundantes da Linguística Textual, como o das sequências textuais e dos gêneros discursivos

Por fim, apontamos para a necessidade de futuras pesquisas sobre o bilhete orientador à luz da Linguística Textual, pois, na análise de nosso exemplário, ficou evidente que a falta de aprofundamento do processo linguístico de formação desse gênero pode afetar a funcionalidade a qual se propõe. Estudos como quais léxicos especializados podem contribuir para comunicação aluno-professor e como potencializar a força ilocutória dos bilhetes orientadores a partir dos recursos linguísticos disponíveis a esse gênero, com certeza seriam contribuições relevantes para não só a nossa área de estudo, como também para a área de ensino e aprendizado de língua materna.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**. Introdução à análise textual dos discursos. Tradução da 2ª edição, revisada e ampliada: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Eulália Leurquin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no ENEM 2022: cartilha do participante**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRAUDEL, Ferdinand. **Gramática das civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. **Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2011. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2011-anacarolina.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COSTA, Alan Ricardo; GATO, Viviane Medianeira Pessoa da Silva; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da. Estudos linguísticos sobre Bilhete Orientador no Brasil: estado do conhecimento. *In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo. (Org.) Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 112-131.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Revista Veredas**, Juiz de Fora - MG, vol. 20, n. 1, p. 1-20, 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes. Linguística textual; história, delimitações e perspectivas. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória - ES, vol. 13, p. 12-24, 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez. 2000. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001461300>>. Acesso em 22 nov. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas - SP, n. 79, p. 257-272. 2002.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. *In: Anuário de Pesquisa GVPesquisa 2016-2017*. 2017. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18700/A_pesquisa_aplicada_conceito_e_abordagens_metodologicas.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

FUZER, Cristiane. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras**, Santa Maria - RS, vol. 22, p. 213-245, 2012.

FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla Carine; LIMA, Letícia Oliveira de. A reescrita no processo de Produção Textual: respostas a Bilhetes Orientadores na Educação Básica. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria - RS, vol. 17, p. 1-20, 2015.

GRUENDLING, Fernanda; BOTTA, Mariana Giacomini. Gêneros do discurso: o dado e novo no gênero *Talk Show* nos Estados Unidos. In: **Humanidades & Inovações**, Palmas - TO, vol. 5, n. 10, p. 144-155, 2018.

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; COSTA, Everton Vargas da; SIMÕES, Luciane Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL (UFRGS)**, Porto Alegre - RS, vol. 42, p. 293-307, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Texto da conferência pronunciada na 50a Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. 296p.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, vol. 38, p. 101-111, 2009.

NEIS, Ignácio Antônio. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre - RS, vol. 16, n. 2, ago. 2014.

PINTO, Cândida Martins; Bevilaqua, Raquel. O Bilhete Orientador como promotor da cidadania em práticas escolares de letramento. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo. (Org.) **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 151-174.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Peterson Luiz Oliveira da. O Bilhete Orientador como condutor de reescrita da intervenção no ENEM. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo. (Org.) **Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 132-150.

SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo; OLIVEIRA, Thaís Teixeira de. Bilhete orientador como prática de ensino online de produção textual: da caneta vermelha ao teclado. *In*: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro; AMARAL Marco Antônio Franco do. (Org.) **Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 273-284.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. As abordagens tipológicas dos textos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão - SC, vol. 12, n. 1, p. 347-364, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/WMcDNxVpmyhKLRJgPcgdGrN/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 12 nov. 2022.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, Elizabeth; SUASSUNA, Livia. (Org.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-44.

TCACENCO, Lucas Meireles. Sequências explicativas em textos de museus de ciências e tecnologia: análise dos textos do MCT-PUCRS à luz da tipologia de Jean-Michel Adam. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia - MG, v. 15, n. 1, p. 154–179, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52600>>. Acesso em 19 nov. 2022.