

Gêneros verbo-visuais e o ensino de argumentação: exame da abordagem do par em um Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

ALINE MILENA BORGES DA SILVA DIAS¹

Universidade Federal de Pernambuco

aline.borgessilva@ufpe.br

RESUMO: Este trabalho analisa o tratamento dado aos gêneros verbo-visuais na unidade temática 5 do Livro Didático *Português: conexão e uso* do 9º ano do Ensino Fundamental, destinada ao desenvolvimento de habilidades argumentativas. Assim, objetiva observar o modo como esses gêneros são mobilizados no conjunto de atividades de leitura propostas na unidade. Para tanto, fundamenta-se principalmente nos estudos de Brait (2009), Fiorin (2011) e Amossy (2020). O *corpus* é composto por uma tira e um texto de propaganda, selecionados em razão de sua abordagem como objeto efetivo de análise no contexto de atividades de leitura. Os resultados apontam que, em ambos os casos, os enunciados das questões revelam um entendimento sobre a natureza una da composição verbo-visual, não obstante realizem, por diferentes razões, a separação das linguagens na análise.

Palavras-chave: gêneros verbo-visuais; ensino; argumentação.

Verb-visual genres and the teaching of argumentation: examination of the pair's approach in a textbook of Portuguese language of Elementary School

ABSTRACT/RESUMEN: This paper analyzes the treatment given to the verb-visual genres in the thematic unit 5 of the Portuguese Textbook: connection and use of the 9th year of Elementary School, aimed at the development of argumentative skills. Thus, it aims to observe how these genres are mobilized in the set of reading activities proposed in the unit. The corpus consists of a strip and an advertisement text, selected because of its approach as an effective object of analysis in the context of reading activities. The results indicate that, in both cases, the statements of the questions reveal an understanding of the one nature of the verb-visual composition, despite performing, for different reasons, the separation of languages in the analysis.

KEYWORDS/PALABRAS CLAVE: verb-visual genres; teaching; argumentation.

¹ Graduada em Letras Português - Licenciatura pela UFPE. Aluna-pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELD) e bolsista de iniciação científica CNPQ, sob a orientação da profa. dra. Marcela Vasconcelos. Também é integrante voluntária do Programa de Educação Tutorial (PET) de Letras da UFPE, tutoriado pelo prof. dr. Marcelo Sibaldo. Voluntária da equipe de mídia (redatora) do pré-vestibular Projeto Interação, da UFPE.

1 INTRODUÇÃO

Na introdução ao componente de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental - Anos Finais (doravante BNCC) destaca como um dos conteúdos previstos para a etapa o ensino de gêneros jornalísticos e publicitários, com “foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2017, p. 136). Tal interesse é esclarecido mais adiante, quando se reforça a abordagem dos gêneros publicitários enfatizando a pertinência do ensino de suas diferentes manifestações, “para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias” (BRASIL, 2017, p. 137).

Tal orientação permite recuperar alguns pressupostos. Primeiramente, o tratamento dos gêneros do campo jornalístico-midiático aponta para uma complexificação da vivência das práticas de linguagem do aluno, que, se por um lado não necessita do ensino formal para acessá-las, por outro tem na escola, sob a mediação do professor, a chance de desenvolver habilidades destinadas a ampliar sua compreensão acerca dessas práticas, como seleção, análise, comparação e reelaboração, por exemplo.

Em seguida, vê-se que a exploração da face argumentativa das produções desse campo aparece articulada ao descobrimento da potencialidade significativa de sua materialidade híbrida ou, ainda, multissemiótica. Sobre esse aspecto, pode-se colocar em causa particularmente, conforme Mateus (2016), a ubiquidade da imagem como um fato incontornável, pelo que “restringir o estudo da prática argumentativa e persuasiva apenas aos símbolos verbais significaria estudar somente uma pequeníssima parte dos processos comunicativos que todos os dias empreendemos” (MATEUS, 2016, p. 4).

Nessa mesma direção, Brait (2009) defende a existência de textos em que se observa o fenômeno da verbo-visualidade, casos nos quais é impossível analisar separadamente as dimensões verbal e visual e, especialmente, as suas formas de junção sem perder o sentido do todo. A autora exemplifica sua tese por meio da esfera jornalística, cujo projeto discursivo, ainda que se considere o jornalismo impresso, é constitutivamente verbo-visual. Dessa maneira, a legenda sob uma foto pertencente a tal esfera ocupa mais do que uma função de esclarecimento, pois “participa da produção de sentidos, sinalizando a maneira como o leitor deverá compreender essa foto” (BRAIT, 2009, p. 143-144).

À vista dessa breve discussão, é possível entender a relevância do ensino de argumentação pautado em uma concepção não logocêntrica de texto para a formação linguística dos estudantes. Compreendendo-se que, na verbo-visualidade, a imagem está geneticamente articulada à palavra (BRAIT, 2009), tal proposta põe em suspeita os procedimentos tradutórios entre códigos, considerando-se, segundo Gabrielli (2013), que, embora entenda-se ser possível traduzir uma mensagem de um código para o outro na sua totalidade, espera-se também que os códigos deixem seus rastros em maior ou menor grau no resultado obtido. Como a autora pontua, na verbo-visualidade é possível haver qualquer grau de participação de qualquer um dos códigos, do que é exemplo a publicidade, “comunicação tradicionalmente intercódigos” (GABRIELLI, 2013, p. 83).

Logo, dar ao visual o espaço devido na constituição do sentido do texto especificamente argumentativo na aula de Língua Portuguesa é uma tarefa premente, uma vez que uma das habilidades comuns aos anos finais do Ensino Fundamental é perceber os recursos semióticos dos gêneros. É fato que a semiose, diga-se de passagem, não se restringe à presença do visual. Esse tem sido tomado aqui como referência pela sua produtividade nos tipos de enunciado estudados na etapa de ensino de interesse do trabalho, por ser um dos pilares da construção da argumentatividade desses gêneros.

A importância deste estudo se faz notória também quando se observa uma tendência de se privilegiar, conforme Silva e Piris (2021, p. 26), “enfoques gramático-textuais da argumentação, que priorizam o estudo dos recursos linguístico-textuais como estratégias argumentativas mobilizadas em favor da construção da persuasão”. Segundo as autoras, o ensino da prática de argumentar requer do professor e dos materiais didáticos “uma concepção de argumentação como prática social de linguagem”. Ter esse pensamento como ponto de partida do trabalho pedagógico implica considerar a validade prática do conhecimento abordado, tendo em vista que, se a argumentação naturalmente domina os espaços de interação de que participa o aluno, cabe à escola propor atividades que não possibilitem os estudantes apenas falar de argumentação, mas praticá-la efetivamente (SILVA; PIRIS, 2021).

Portanto, este trabalho analisa o tratamento dado aos gêneros verbo-visuais em uma unidade temática do Livro Didático *Português: conexão e uso* do 9º ano do Ensino Fundamental, destinada ao desenvolvimento de habilidades argumentativas. Assim, tem por objetivo geral observar o modo como esses gêneros são mobilizados no ensino da argumentação dentro do conjunto de atividades de leitura propostas na unidade. Nesse sentido, são objetivos

específicos do trabalho: i) apontar as possíveis finalidades da inclusão do gênero verbo-visual na seção da unidade correspondente; ii) averiguar se a abordagem do gênero aparece ligada a alguma forma de exploração de sua materialidade verbo-visual e se essa, quando feita, toma a palavra e a imagem como elementos indissociáveis ou como dois planos separados da produção de sentidos; iii) refletir em que medida a leitura dos gêneros verbo-visuais proposta no Livro favorece o domínio de habilidades argumentativas pelos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A argumentação se revela como uma brecha por onde se pode contemplar a seiva da linguagem, sua realidade primária, que é o dialogismo. Ancorado nesse princípio teórico, Fiorin (2014) mostra que não apenas os discursos que visam a mostrar as polêmicas ou os contratos podem ser considerados argumentativos, pois todos os discursos “fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento.” (FIORIN, 2014, p. 69).

Logo, fica claro o porquê tem-se tomado, neste espaço, a argumentação como uma prática social, pois o texto argumentativo não se limita à construção de uma tese a ser desenvolvida a partir de argumentos, como se concebe nas definições tradicionais (ABREU, 2013). Ao inserir-se no domínio das relações dialógicas, a argumentação estende o seu funcionamento para além dos arranjos frasais ou das sequências textuais prototípicas, não consistindo apenas no preenchimento de condições como a presença de elementos básicos. Consequentemente, entender a argumentação dentro dessa perspectiva teórica permite ampliar os modos de sua compreensão, dado que o conceito de diálogo e o de interação fundamentam-se em algo que transcende as fronteiras da linguística e mesmo do discurso – “uma concepção filosófica do ser e do agir dos sujeitos humanos, uma maneira específica de pensar a condição desses sujeitos [...]” (SOBRAL, 2009, p. 59).

A essa altura, já se entende que a complexidade do estudo da argumentação existe antes mesmo das questões referentes a seu ensino; está no próprio sentido que se dá ao termo. Silva e Piris (2021) mostram isso quando apresentam um panorama das concepções de argumentação, em que elencam quatro dessas. Nas linhas seguintes, retoma-se brevemente esse percurso, considerando a importância que tal ponto assume na reflexão sobre as tendências do ensino de argumentação manifestadas no livro didático, instrumento que materializa, no dia a dia escolar,

conteúdos, metodologias, visões e atitudes previstos nos documentos curriculares norteadores oficiais.

A primeira concepção trazida por Silva e Piris (2021) é a argumentação retórica, que tem suas raízes na arte retórica aristotélica idealizada na Antiguidade Clássica. Nessa visão, o ato de argumentar se refere a oferecer a um público “um conjunto de razões em favor de uma conclusão, em que se busca estratégias para persuadir o auditório com base no verossímil, no plausível, não em verdades absolutas e universais” (SILVA; PIRIS, 2021, p. 28). Sendo assim, os autores mostram que a argumentação, nessa perspectiva, estando ligada à disciplina da Retórica clássica, consiste em uma construção e apresentação de provas produzidas por meio da linguagem.

O segundo conceito enfrentado é o da argumentação linguística, nascido, ainda segundo os autores, da Teoria da Argumentação na Língua (AnL) desenvolvida por Ascombe e Ducrot em 1983. Segundo essa concepção, a língua já traz em si um valor argumentativo e, desse modo, tal valor “não depende, exclusivamente, de um contexto, de uma situação externa” (SILVA; PIRIS, 2021, p. 29). Portanto, a argumentação consistiria num certo tipo de arranjo do enunciado, num modo de combinar as palavras, cujo sentido não preexiste a essa relação.

Por sua vez, a perspectiva da argumentação na interação promove a ideia de que a argumentação acontece quando há o confronto entre dois discursos divergentes. A interação não é possível apenas quando os participantes estão face a face, pois “considera também a interação entre discurso e contradiscurso presente num único texto monologal, em que é possível identificar as vozes de diferentes enunciadoreis.” (SILVA; PIRIS, 2021, p. 31). Nesse enquadre teórico, a situação interacional entendida como verdadeiramente argumentativa é aquela em que tais vozes contrárias não apenas coexistem, mas entram em disputa entre si, colaborando com o desenvolvimento dos argumentos e dos pontos de vista.

Finalmente, há a argumentação no discurso, representada pelos trabalhos de Ruth Amossy, cujos postulados “propõem uma perspectiva de argumentação que está em constante funcionamento com as práticas sociais de linguagem” (SILVA; PIRIS, 2021, p. 33). Logo, essa última perspectiva é de especial interesse para este trabalho, principalmente por lançar luz sobre o problema da separação entre texto argumentativo e não argumentativo apoiando-se nos pressupostos da teoria dialógica da linguagem.

Assim, a autora desloca a tradicional dicotomia entre argumentativo e não argumentativo pela concepção de um *continuum*, que vai dos textos onde se manifesta o

confronto extremo até aqueles nos quais a tentativa de influenciar o outro é apenas velada. Os primeiros textos possuem “uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas para esse objetivo” (AMOSSY, 2020, p. 44). Já os textos do segundo grupo, no qual se inserem gêneros como “o artigo científico, a reportagem, as informações televisivas, algumas formas de testemunhos ou de autobiografia, a narrativa de ficção, a carta ao amigo, a conversa cotidiana” (AMOSSY, 2020, p. 44) – alguns dos quais, como se percebe, geralmente associados a uma objetividade – possuem uma dimensão argumentativa. Amossy (2020) explica esse último conceito com o exemplo da descrição jornalística ou romanesca, que, mesmo procurando apenas apresentar uma dimensão do real, sem comprometer-se em provar essa visão, “não pode deixar de orientar o olhar e de conferir à paisagem ou ao personagem, que toma como tema, uma coloração e um sentido particulares” (AMOSSY, 2020, p. 44).

Assim, argumentar é uma prática a ser ensinada, tendo em vista que “saber posicionar-se com respeito, com boa expressão e força de persuasão é essencial para uma sociedade equilibrada” (GOMES, 2020 p. 26). Como coloca Abreu (2013), o aluno que não domina as estratégias de como bem argumentar vive uma condição de exclusão desse universo social caracterizado pelas trocas de ideias e opiniões, e, portanto, a produção de textos argumentativos na escola atende ao propósito de criar as condições para que esse estudante consiga inserir-se na sociedade, tomando a palavra de forma consciente.

Gomes (2020) elenca como outro fator de importância para o ensino de argumentação as mudanças na comunicação operadas pelo avanço tecnológico, uma vez que “as mídias digitais apresentam uma enorme quantidade de textos proposital e claramente argumentativos, além de tantos outros que disfarçam as intenções persuasivas” (GOMES, 2020, p. 27). Nesse contexto, ocorre um fenômeno que, segundo Santaella (2014), atinge seu ápice nas redes sociais – a hibridização discursiva. A autora explica a tendência da seguinte maneira:

nas redes, a discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discurso verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia (SANTAELLA, 2014, p. 209).

À vista disso, como defende Costa (2018, p. 44), “é preciso não só observar a imagem, mas considerá-la”, e essa última ação envolve habilidades que ainda precisam conquistar mais

espaço na escola, haja a vista o foco, desde os primeiros anos da vida escolar dos estudantes, na leitura de textos verbais escritos:

Sabemos que, embora os textos que se constituam por materialidades mescladas ou híbridas estejam presentes na vida cotidiana do aluno que acessa redes sociais, que está habituado ao convívio com a publicidade em diferentes suportes em sua rotina de vida, e que, por meio deles constrói seus saberes, na escola, esse mesmo aluno, quando tem acesso a esses tipos de enunciados, muitas vezes por meio de livros didáticos e de maneira abstrata, não é ensinado a lê-lo. Ele não conhece as estratégias de leitura para a especificidade dos textos, e a estratégia mais comum que lhe é solicitada é a “observação” de imagem para levantamento de hipóteses, inferências globais etc. A leitura de enunciados especialmente construídos, como os visuais ou verbo-visuais, necessita de leitores cujos olhos sejam capazes de ver imagens, elementos verbais e associá-los a elementos extraverbais, como os diálogos que se cruzam nesses textos, os implícitos etc., para então serem capazes de inferir e compreender o que leem (COSTA, 2018, p. 44).

Xavier e Siqueira (2019) ainda mostram que a conjugação entre imagem e palavra amplia o potencial comunicativo de ambas, “podendo uma reforçar o que diz a outra, dizer o que a outra não diz, ou mesmo desdizer o que é dito pela outra, criando diferentes efeitos de sentido” (XAVIER; SIQUEIRA, 2019, p. 85) e que “nessa relação, muitas vezes a argumentatividade é construída [...]” (XAVIER; SIQUEIRA, 2019, p. 85). Assim sendo, é fato que a leitura cuidadosa das relações dialógicas que se estabelecem entre as materialidades verbal e visual em um dado enunciado alterará as possibilidades de construção de seus sentidos (COSTA, 2018), como se apontará mais à frente na análise dos gêneros verbo-visuais trazidos na unidade do Livro Didático voltada principalmente ao desenvolvimento da competência argumentativa. Antes disso, cumpre apresentá-la, bem como o percurso metodológico empreendido para o levantamento e avaliação da abordagem dos gêneros verbo-visuais.

3 METODOLOGIA

Este estudo seguiu a metodologia de pesquisa qualitativa de natureza descritiva e documental, uma vez que buscou caracterizar, em uma situação didática específica do Livro Didático *Português: conexão e uso*, a abordagem dos gêneros no ensino de argumentação. Antes dessa análise, observou-se que, na parte dedicada à apresentação das concepções teóricas que embasam a coleção, há alguns apontamentos relevantes para a compreensão de sua proposta, a saber, as noções de linguagem, texto e leitura. Todas ecoam, no espaço de sua

definição específica, o conceito de argumentação já discutido neste espaço, o de prática social da linguagem (SILVA; PIRIS, 2021) e, ao mesmo tempo, apresentam-se mutuamente implicadas, como se lê no primeiro parágrafo da subseção “A centralidade do texto”:

A concepção que adotamos de linguagem como uma forma de ação e interação está diretamente vinculada às *práticas de linguagem relacionadas à leitura não só de textos escritos mas também de textos não verbais*, como pinturas, gráficos, desenhos, imagens com ou sem recursos de vídeo ou áudio em gêneros digitais, e à produção autoral, sendo o texto o produto resultante dessa interação, materializado em determinado gênero. O texto, em seu sentido amplo, é entendido como uma unidade comunicativa com sentido, que se veicula *por meio de linguagens verbais e não verbais e seus cruzamentos* (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 8, grifos nossos).

Dessa maneira, o Livro demonstra sua adequação ao documento da BNCC referente ao Ensino Fundamental, particularmente no que concerne à implementação da análise semiótica dos textos, como uma consequência da emergência de novos gêneros pela chegada das tecnologias de informação e comunicação: “as práticas relacionadas à leitura estendem-se à compreensão e reconstrução de sentidos desses novos formatos que circulam no ambiente digital [...] O conceito de leitura, atrelado ao conceito de texto, portanto, adquire atualmente sentido mais amplo” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 10). Nota-se, assim, desde o título da coleção, uma sensibilidade para com as variadas práticas e instâncias de uso da linguagem.

O livro é composto por 8 unidades, cada uma delas compostas por seções, subseções e boxes. A distribuição das seções, no entanto, não é uniforme; “algumas são ensejadas pelo conteúdo e/ou tema trabalhado, pois dependem das possibilidades de exploração da temática e/ou dos recursos expressivos presentes no texto e podem não ocorrer em todas elas” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 22). De um modo ou de outro, todas as unidades se organizam a partir de dois textos principais de leitura, tomados como objeto de ensino, e trazem, na abertura, uma imagem atrelada a propostas para sua discussão. Para além de despertar o interesse para as atividades futuras, esse primeiro texto visual exerce o importante papel de “desenvolver habilidades de leitura de linguagens não verbais e mistas” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 23).

A unidade escolhida para esta pesquisa foi a de número 5, intitulada *Como vejo o mundo*. Nela são explorados o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário e o campo das práticas de estudo, com ênfase no primeiro. A unidade ainda abarca os 4 eixos de ensino de Língua Portuguesa – Oralidade, Leitura, Produção Textual e Análise Linguística/Semiótica –

propondo a leitura de textos tanto visuais quanto verbo-visuais, de diferentes esferas discursivas. Ainda que esses textos não sejam considerados eminentemente argumentativos ou não estejam ligados a alguma questão socialmente polêmica, todos tocam, de maneira mais ou menos direta, na temática do ponto de vista, do recorte da realidade por olhares diferentes.

Quanto aos textos completamente visuais, pode-se citar, de passagem, dois exemplos em especial desse último aspecto. O primeiro é o texto visual de abertura, uma imagem de uma cena do filme *As sufragistas* na qual há algumas mulheres participando de uma mobilização pelo direito feminino ao voto. A imagem é acompanhada por um texto verbal curto (um boxe sobre a figura) que identifica as personagens retratadas na cena, bem como a proposta do filme. O aluno é provocado a ler, a partir desse conjunto de informações, as posições sociais por trás do conflito abordado na obra, para ver não apenas como essas se configuram no período em que se passa a história do filme, mas, principalmente, em seu tempo. Para isso, claramente, o estudante necessitará repousar a sua observação sobre o que fala a imagem, em aspectos como os trajés, a postura e o semblante das mulheres e das outras pessoas que lhes acompanham; o contexto e as ações em que estão envolvidas, bem como os objetos que portam.

O segundo exemplo encontra-se já perto do final da unidade, na seção “Aprender a aprender”, que traz como título “Como ler uma imagem artística”. Aqui é dada uma atenção mais específica aos caminhos de leitura possíveis diante do texto visual, particularmente das pinturas, com a sugestão de alguns passos para apreciá-las. Nessa aparentemente distinta atividade da unidade, há também o foco na duplicidade (que poderia ser triplicidade, quadruplicidade, até multiplicidade, mas usa-se o termo mínimo considerando a necessidade de pelo menos duas posições para instaurar a argumentação) do ponto de vista, pois apresentam-se dois quadros de pintores diferentes – *A noite estrelada*, de Vincent Van Gogh e *Autorretrato*, de Albrecht Dürer.

Assim, a atividade desafia o aluno a perceber e comparar nas obras os elementos utilizados pelos artistas para levar o espectador a apreender a realidade à sua maneira, e os sentidos produzidos por essas escolhas. Tal direcionamento, conforme o Livro do professor expressamente indica e recomenda que seja apontado ao aluno, coaduna com o trabalho feito na unidade em relação a outros gêneros, a saber, o artigo de opinião e o debate. Esses, a propósito, levam esta discussão de volta à questão principal de interesse deste estudo, pois são exemplos de contextos em que apareceram gêneros verbo-visuais na unidade *Como vejo o mundo*, particularmente a Tira e a História em Quadrinhos. No entanto, esses tipos de enunciado

entraram no trabalho com o artigo de opinião e o debate apenas para inspirar a sua realização, e, por causa disso, como se esclarecerá mais à frente, não terão repercussão na análise aqui desenvolvida.

Antes de considerar os contextos de aparecimento desses gêneros, cabe um esclarecimento sobre como se deu a aplicação do critério geral já apresentado para montagem do *corpus* (a natureza verbo-visual dos textos). Conforme Costa (2018) observa, há gêneros *constitutivamente* verbo-visuais e gêneros *constituídos* pela materialidade verbo-visual. A autora cita como exemplo dos primeiros os anúncios publicitários, enquanto aponta fotografias e reproduções de pinturas como representantes do segundo grupo, as quais são assim entendidas “em virtude da relação existente entre as linguagens constituintes do texto, tendo em vista que vêm acompanhados de notas de informações e/ou créditos de imagens, títulos ou, ainda, precedidos de texto verbal com os quais se encontram, indissolúvelmente, interligados” (COSTA, 2028, p. 39).

Tomando por base essa distinção, vê-se que a unidade 5 traz exemplos dos dois tipos de gêneros. Dentre os *constituídos* pela verbo-visualidade, tem-se, além das reproduções de pinturas, fotografias, as quais aparecem vinculadas a textos essencialmente argumentativos. É o que ocorre na seção *Leitura 1*, em que o artigo de opinião *As mulheres e a disputa pelos espaços de poder*, da advogada e professora Yanne Teles, vem acompanhado de uma foto da primeira eleitora registrada no Brasil. Mais adiante, já na seção *Exploração do texto*, há outra foto semelhante, desta vez de uma passeata em Recife (PE) que buscava melhores condições de vida para as mulheres. Finalmente, na seção seguinte *Dialógo entre textos*, propõe-se a atividade de leitura de uma reportagem, a qual contém uma foto de uma multidão de mulheres protestando contra a fome e a guerra nas ruas da Rússia de 1917.

Todas as três fotografias mencionadas guardam como elemento comum o fato de pertencerem ao campo jornalístico-midiático, e isso permite explicar a sua composição verbo-visual. Conforme apontou-se anteriormente neste trabalho, as fotos pertencentes a essa esfera formam um todo indissociável com a sua legenda, fazendo com que haja um único enunciado, uma única enunciação (BRAIT, 2009). Logo, pode-se afirmar que tais fotografias constituem, por si só, um evento comunicativo único, passível de ser analisado em suas complexas relações de sentido, oriundas sobretudo da interinfluência das linguagens.

Em contrapartida, contrariando tal expectativa, de certa forma já provocada pelas concepções teóricas de base do Livro, não foram observadas, nos momentos da unidade que

tratam explicitamente acerca da argumentação (logo, não é o caso a seção anteriormente abordada *Como ler uma imagem artística*), questões centradas na exploração da materialidade verbo-visual das fotografias. Provavelmente, isso se deve à não consideração de sua natureza argumentativa, em detrimento da percepção sobre os textos verbais maiores que as abarcam. Dessa maneira, as fotografias parecem exercer, frente ao artigo de opinião e à reportagem, um papel apenas ilustrativo, sem implicações para a formação de opinião do aluno-leitor. Semelhantemente, as legendas parecem ser, em relação a essas imagens, um componente extra e acessório, o qual se justapõe para explicá-las, sem integrá-las propriamente. Por esse motivo, tendo em vista os objetivos deste trabalho, optou-se por não incluir as fotografias e as pinturas no *corpus*.

4 RESULTADOS

O primeiro texto verbo-visual proposto efetivamente como objeto de leitura na unidade 5 encontra-se na seção *Reflexão sobre a língua*. Ainda que esse título não abarque a questão semiótica presente no eixo de ensino central que o norteia, tal seção destina-se à observação de materialidades não apenas verbais e abarca gêneros geralmente não contemplados na seção *Leitura*, como post, tira, cartaz, cartum, comentário, entre outros, visando levar à identificação e ao reconhecimento dos efeitos de sentido que recursos linguísticos e gráficos provocam no texto em análise (DELMANTO; CARVALHO, 2018).

Nesse contexto, o foco da seção no Livro do 9º ano é a função do pronome relativo em diferentes gêneros. Após o anúncio de que se tratará, a partir de então, desse conteúdo, reproduz-se uma tira de Mafalda, tal como a seguir:



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018)

Ligada à tira, há apenas uma questão, com três comandos. Desses, apenas os dois primeiros demandam a leitura conjunta do verbal e do visual, pois o terceiro se atém exclusivamente à análise sintática de um período isolado do texto verbal – “*Não posso ser uma mulher como nossas mães, que se conformavam [...]*” –, com a seguinte formulação: “*c) A palavra que, além de relacionar as orações, substituiu qual palavra da oração anterior?*” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 171). Nesse sentido, as duas primeiras questões dizem respeito à compreensão da tira, em outras palavras, da leitura dela por ela mesma, enquanto a última consiste em uma certa descaracterização do gênero, uma vez que parte do componente verbal da tira é retirado de seu contexto primeiro (como se o amálgama de linguagens pudesse ser desfeito) e aplicado ao ensino gramatical.

Como avalia Geraldi (2011), não está aqui se invalidando a possibilidade de tomar um texto como pretexto, pois, não obstante as reações negativas que esse pensamento causa, não deixa de ser uma prática bastante comum e natural, se pensada como uma introdução a outras produções, que ocorre na unidade, como já apontado, quando o texto verbo-visual é usado para motivar a elaboração dos gêneros fundamentalmente argumentativos, como o artigo de opinião e debate. Segundo o autor, pode-se questionar, no entanto, o próprio pretexto, o qual define o tipo de interlocução estabelecido entre o texto e a atividade seguinte a ele. Assim sendo, tendo em vista que a tira aparece numa seção direcionada ao tratamento de questões gramaticais, é esperado que abordagens como essa ocorram, ainda que impliquem dissociar, por um momento, elementos cujo projeto original requer uma leitura integrada dos dois planos de expressão, não cindida (tomando-se um após o outro).

Assim, nota-se que a escolha da tira para compor a seção parte principalmente do fato de ela conter o fenômeno gramatical que se deseja apresentar. Do ponto de vista estilístico, as falas da personagem Suzanita seguem a norma-padrão do português, atendendo ao uso adequado do pronome relativo na construção de um período complexo. Além disso, o texto é elegível ao estudo que se pretende traçar também quanto à análise dos aspectos semióticos, uma vez que, conforme é de propriedade do gênero, é composto simultaneamente por uma sequência de textos verbais curtos e de imagens que vão montando diferentes cenas, com a característica interessante de ser o texto verbal produzido exclusivamente por Susanita, enquanto Mafalda tem a sua expressão marcada no diálogo apenas pela linguagem visual. O primeiro comando da questão explora esse detalhe: “*a) Observe a expressão facial da personagem Mafalda nos*

quatro quadrinhos. Por que a fisionomia da personagem muda no quarto quadrinho?” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 171).

Desse modo, embora a questão aborde especificamente um fato visual, o aluno precisa entrelaçar as linhas da palavra e da imagem para respondê-la, acompanhando o desenvolvimento da trama de ações e reações das personagens que culmina na quebra de expectativa final, tanto de Mafalda quanto do leitor. O primeiro quadrinho é já provocativo, pois começa como uma continuação de uma conversa prévia de Mafalda e Suzanita não mostrada no espaço da tira, sendo claramente uma resposta a uma fala anterior – *“Tem razão, Mafalda”*. Esse trecho é o início de uma série de constatações de Suzanita sobre a necessidade de harmonizar a atuação da mulher com a nova geração do progresso tecnológico.

A expressão facial, os gestos e a postura de Suzanita ao longo da tira, bem como os diferentes enquadramentos dela e de Mafalda até o terceiro quadrinho, constroem junto a essa porção verbal o tom da novidade, de uma resolução em curso, como se várias luzes tivessem se acendido no pensamento de Suzanita dando-lhe uma inspiração para repensar-se como mulher não vivenciada antes. Consequentemente, o clímax da tira (terceiro quadrinho) mostra Suzanita com um dos braços erguidos e a mão apontando para cima, o que não apenas simboliza a sua decisão de ser diferente, mas também dá a essa nova postura o valor subversivo de uma revolução, haja vista a argumentação da personagem – *“Nossa geração é diferente. É a geração da tecnologia, da era espacial, da eletrônica, etc.”* –, que vai de encontro à tradicional ordem sexista estabelecida – *“Não posso ser uma mulher como nossas mães, que se conformavam em aprender corte e costura.”*

Até esse ponto alto da narrativa, Mafalda está sorrindo, uma vez que, como fica claro no primeiro quadrinho, ela aprova o posicionamento de Suzanita, e as afirmações dessa são coerentes com as ideias que estão sendo defendidas. No último quadrinho, porém, há um descompasso inesperado entre o que Suzanita mostrou desejar até então e o que projeta como realização para seu futuro, já que ela não se liberta da atividade tipicamente associada ao estereótipo feminino denunciado – *“Quando eu crescer vou comprar uma máquina de tricô”*. Portanto, o enunciado da questão instiga o estudante a perceber que a decepção de Mafalda ocorre devido ao nítido contraste de posições assumidas por Suzanita, progressista nos primeiros quadrinhos, mas conservadora no último.

Esse conjunto de informações produz ao final o efeito humorístico, que está intrinsecamente vinculado a um dos aspectos do gênero, a crítica a valores sociais. Na tira em

questão, o valor enfrentado é o papel da mulher na sociedade, tema já presente em outros textos da unidade. Logo, a segunda questão incide precisamente sobre essa temática, voltando a atenção do estudante para Suzanita e sua aspiração de vida para si mesma: “*b) A personagem Suzanita realmente deseja ser diferente das mulheres da geração anterior? Explique sua resposta.*” (DELMANTO; CARVALHO, 2019, p. 171).

Tendo já realizado uma leitura integral da materialidade da tira, suscitada pela primeira pergunta, o aluno notará que a reviravolta do último quadrinho indica que Suzanita não está de fato interessada em afastar-se do padrão feminino de dedicação a atividades domésticas, como se pensara. Esse sentido não é alcançado apenas pela leitura do texto verbal, pois, como visto, a observação de seu semblante e dos gestos que a personagem realiza nos três primeiros quadrinhos contribui para tal compreensão. Os desenhos indicam uma progressiva intensificação da atitude libertária de Suzanita, como se vê pelo aumento de sua boca no terceiro quadrinho, que expressa estar a personagem, nesse ponto, não mais refletindo consigo mesma ou com Mafalda sobre a mudança de pensamento, como nos dois primeiros quadros da tira, mas externalizando para o mundo a sua decisão.

Do mesmo modo, o ângulo de visão escolhido para representação dessa terceira cena é significativamente distinto dos demais, pois as personagens não estão, nesse trecho, paralelas à direção do olhar do leitor, mas acima dela, como se estivessem sendo vistas de baixo. Logo, há também no plano visual a indicação da grandeza do pronunciamento de Suzanita (o que justifica o enquadramento centrado nas personagens, não no cenário ao redor) e de seu caráter peremptório, fazendo do terceiro quadrinho um ponto divisor crucial da tira. Nele, as expectativas criadas no leitor – representado por Mafalda em sua surpresa final – sobre as escolhas de vida de Suzanita parecem assumir um grau de certeza. Afinal, além de Suzanita estar aqui dando a conhecer sua posição não mais apenas à Mafalda, parceira direta do diálogo, mas a um destinatário indefinido e universal (razão pelo que seus olhos estão voltados para cima), ela o faz sob uma espécie de axioma, de uma lei geral para seu próprio comportamento, vide o uso da dupla negação: “*Portanto, não vou cair na mediocridade do corte e costura! Nunca! A ciência me chama!*”

Outro fator a ser observado, na passagem do terceiro para o quarto quadrinho, é a troca do olhar pejorativo de Suzanita acerca do corte e costura – em detrimento de sua visão sobre a carreira científica – pela reação animada da personagem frente ao plano de adquirir uma máquina de tricô. Lalo a lado, contrapõem-se posições contraditórias, e essas podem ser muito

produtivamente não apenas apontadas pelo professor como ativadoras do humor da tira (por partirem da mesma personagem, que não expressou inicialmente bem o seu desejo), mas também guiar a reflexão sobre questões argumentativas, como, por exemplo, as crenças do interlocutor sobre o que seria o posicionamento do outro e como isso pode inclusive ser usado estrategicamente no alcance de determinados efeitos de sentido.

Já na segunda metade da unidade, a seção *Do texto para o cotidiano*, com o título *Argumentação e persuasão*, traz um texto de propaganda como exemplo de gênero argumentativo. Como o foco da seção é articular a discussão do objeto de ensino a questões da vida prática, a escolha dessa produção é bastante pertinente, não só por o texto de propaganda estar presente em muitos lugares, mas especialmente pela materialidade de seu enunciado, exemplar do processo de mistura de linguagens que caracteriza o atual contexto de multimídia (SANTAELLA, 2014). Tal seleção é significativa também de acordo com o que tem-se esboçado neste trabalho, pois ratifica o pressuposto de que o estudo da argumentação não deve prescindir da análise de composições híbridas como a verbo-visual. Como se observa no cartaz a seguir, a mescla de diferentes planos de expressão dá força argumentativa à ideia em causa, levando o leitor a se sensibilizar e a aderir à ação defendida na propaganda:

Figura 2 - Propaganda da Prefeitura de São Paulo



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018)

Diferentemente da atividade anterior, em que as perguntas relativas à compreensão da tira tensionam conjuntamente o verbal e o visual, aqui há duas questões cujos enunciados delimitam expressamente a análise do cartaz em dois centros distintos de interesse:

1. No texto verbal do cartaz há uma ambiguidade.

- a) Localize-a e escreva-a no caderno.
- b) Que função tem a presença dessa ambiguidade no cartaz? Ela é proposital?
- c) Explique como a ambiguidade é construída e quais são seus possíveis valores argumentativos.
- d) De que forma o tema do cartaz está relacionado com o slogan e a ambiguidade?

2. Analise o conjunto do cartaz.

- a) Qual é o objetivo da representação do cão e do gato sorridentes?
- b) Como a imagem do cão e a do gato se relacionam com o tema do cartaz?
- c) Explique o valor argumentativo da relação entre imagem e palavra (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 182).

Sendo um convite para adesão a uma campanha, o cartaz reúne em sua parte verbal informações pontuais, como os seus objetivos e alcance de ação – “*Campanha de Vacinação Contra a Raiva em Cães e Gatos 2014*”. Esse trecho, em relação com o slogan “*Vai deixar seu amigo morrer de raiva?*” é, de fato, suficiente para que o leitor perceba que a expressão “*morrer de raiva*” projeta aqui duas interpretações – morrer por causa da doença (sentido denotativo) e estar sobremaneira enraivecido (uso figurado da linguagem) –, o que a faz ser responsável pela ambiguidade (item a). Daí em diante, contudo, o estudante enfrentará a natureza constitutivamente verbo-visual do gênero que enfrenta, mesmo que sua via de acesso a ele seja o plano verbal.

Primeiramente, para pensar a função da ambiguidade (item b) no cartaz junto ao modo como ela é construída e seus possíveis valores argumentativos (item c), o aluno acionará, de um lado, o seu conhecimento sobre o texto de propaganda (os planos expressivos que abarca e de que maneira esses tendem a se colocar para o leitor no gênero), e, de outro, a sua leitura do todo do exemplar, pois a intenção do uso da ambiguidade é percebida à contraluz de outros elementos, como a imagem dos animais felizes. Embora o texto verbal isoladamente sugira uma resposta, a validação dessa vem necessariamente pelo diálogo com o visual, que permite completar as pistas, à semelhança de um desenho de quebra-cabeça que apenas se reconhece quando se encontram as peças faltantes.

Assim, poderá observar-se, quanto ao item b, que a ambiguidade serve ao propósito de prender o leitor ao texto, conquistando, pelo jogo de palavras, a sua atenção. Logo, é proposital, mas não apenas por esse motivo. Aprofundando mais um pouco a leitura, o aluno perceberá que, haja vista ser o tom divertido utilizado para tratar de algo sério – o risco de vida de um ser querido – o duplo sentido do texto verbal de valor negativo entra em contraste direto com a representação alegre dos animais, provocando do interlocutor uma resposta com vista à manutenção desse cenário e provando ser, então, uma escolha inteligente da equipe de produção do cartaz. Nesse ponto, caberá ao professor mostrar que, ao contrário do que pode fazer pensar o exercício de análise (esse por natureza envolve a decomposição de um todo), a criação do enunciado verbo-visual não se dá em etapas, como se o texto verbal depois de pronto fosse acrescido de uma imagem auxiliar (e vice-versa). Antes, é um processo orgânico, pois nasce junto àquela, participa da sua elaboração, troca com ela significados, recebendo simultaneamente todas essas influências.

Por dentro de tal funcionamento, o aluno pode responder a alternativa c, tendo cuidadosamente atado as pontas de componentes que pareciam não guardar relação. Curiosamente, conforme consta no livro do professor, esse item é o único da atividade de resposta pessoal. Poder-se-ia esperar, ao menos para a primeira parte da pergunta, uma resposta ligada à estrutura linguística, tendo em vista a ambiguidade ser aqui condicionada pela utilização de uma fórmula hiperbólica cristalizada – “morrer de”, e a questão ter sido expressamente voltada à análise da parte verbal.

A suspensão de um direcionamento talvez seja indicativa da compreensão da variedade de leituras suscitada pelo feitiço estratégico do cartaz, pois, na realidade, a sua natureza simultaneamente verbo-visual e argumentativa coloca para o aluno uma tarefa inquietante, não pacífica. A ambiguidade do texto verbal ecoa um apelo que pertence antes à malha de linguagens e, nesse sentido, seu entendimento não se limita a um ponto específico e autônomo do texto, mas é dado na intersecção entre as várias partes desse, num diálogo interconstitutivo. Portanto, a materialidade analisada oferece mais de uma brecha para o aluno explicar os arranjos de sentidos produtores da ambiguidade e seus efeitos – os valores argumentativos –, que ocorrem quando essas construções levam à promoção de uma ideia, numa trama sedutora ao leitor.

Na sequência, o item explicita como a compreensão do cartaz implica estabelecer relações que ultrapassam a análise local do slogan. A resposta a essa pergunta pode ser feita de

maneira atrelada à do item b, pois novamente se pensa aqui a função da ambiguidade, particularmente quanto ao tema do cartaz. Aplicando a essa reflexão também seu conhecimento sobre campanhas comunitárias (outro gênero textual), o estudante perceberá que a expressão “morrer de raiva” é não apenas desejável do ponto de vista humorístico, mas também adequada ao campo semântico de uma campanha de imunização (vacina - doença - morte).

Por fim, o segundo quesito detém-se na observação do plano visual. O fato de o comando “*Analise o conjunto do cartaz*” aparecer apenas aqui é um tanto questionável, já que transparece a ideia de que tomar os elementos da produção em sua unidade é necessário apenas para entender a imagem, quando se tem mostrado que, desde o primeiro gesto de leitura, o interlocutor do cartaz procede dessa maneira. Assim, o objetivo da representação dos cão e gato sorridentes (item a) pode ser visto desde a análise inicial da ambiguidade, a qual é uma contraparte importante no projeto de dotar os animais de personalidade humana aos olhos do leitor – já que a raiva se refere tanto à doença quanto ao sentimento – e, conseqüentemente, mobilizá-lo favoravelmente em relação à campanha. Logo, a prevenção por meio da vacina ganha em importância, pois essa destinaria-se ao cuidado não de animais pura e simplesmente, mas de seres que, como as pessoas queridas, merecem cuidado e proteção. Ainda, tem-se que a relação entre a imagem dos animais e o tema é evidente, pois são esses precisamente os alvos da campanha (item b).

O fechamento da atividade traz uma questão-síntese (item c) de todas as outras – o aluno é convidado a apreciar não mais um elemento verbal ou visual em específico, mas, com efeito, o valor argumentativo gerado pelo casamento da palavra e imagem. É o momento de avaliar como a imbricação dessas duas linguagens terminantemente age sobre o leitor para não apenas fazê-lo simpatizante da ideia da vacinação, mas sobretudo convencê-lo de sua necessidade. Nesse ponto, o estudante já terá condições de entender a estrutura que sustenta a argumentação deste texto de propaganda, mediante o caminho iluminado pelas respostas das perguntas anteriores. O cartaz requalifica os animais diante do público fazendo com que o leitor, vendo-os como semelhantes a seus iguais, aja para evitar a morte desses seres em consequência da raiva, aderindo à vacinação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, o trabalho com a argumentação permite apurar o olhar sobre as práticas de linguagem presentes no cotidiano dos estudantes, compreendendo-se que eles não apenas exibem em suas produções, mas sobretudo percebem a dimensão argumentativa nos enunciados que acessam, especialmente nas redes sociais digitais, nascedouros por excelência do embate de ideias, das polêmicas replicadas na escola. À vista dos modos de comunicar desses espaços, que condensam em um só texto planos de linguagem singulares e interdependentes, este trabalho focalizou os gêneros verbo-visuais. Foram analisadas, da unidade 5 do Livro, atividades referentes a uma tira e a um texto de propaganda.

Sobre a abordagem da tira, observou-se que a ligação ao contexto didático da *Reflexão sobre a língua* provocou um recorte do texto verbal para exemplificar o fenômeno estudado – as funções do pronome relativo “que”, sendo esse possivelmente o objetivo de inclusão do texto na seção. Ainda assim, as questões a respeito da compreensão da tira mostraram ter como ponto de partida a indissociabilidade da palavra e imagem, em uma clara harmonia com a própria natureza do diálogo nela encenado, pois uma das personagens nada diz por meio de palavras, mas, em reação às que escuta, expressa-se exclusivamente pela linguagem visual.

Já na seção *do texto para o cotidiano*, a escolha pelo cartaz de propaganda se deu pela sua representatividade como um enunciado argumentativo de intensa circulação no dia a dia. O tratamento do gênero pautou-se, de maneira mais aprofundada que na tira, na consideração das particularidades significativas de cada linguagem, ao passo que a análise proposta também encaminhou diretamente o estudante a ler o verbal e o visual de forma integrada.

Ao fim, as produções analisadas mostraram como a leitura de gêneros verbo-visuais contribui com a desenvoltura argumentativa, especialmente a habilidade de compreender e produzir argumentos, pois constituem modos complexos de organizar a informação e dar-lhe um acabamento persuasivo, muitas vezes de forma velada. Logo, oferecem ao estudante um observatório riquíssimo para o estudo de como as linguagens verbal e visual podem envolver-se em relações que acabam por validar um determinado posicionamento do produtor à vista do interlocutor, mesmo em gêneros considerados mais desinteressados e leves, uma vez que mesmo esses podem revelar uma dimensão argumentativa (Amossy, 2020).

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. *Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio: abordagem discursiva e sociossemiótica*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Tradução: Ângela M. S. Corrêa *et al.* São Paulo: Contexto, 2020.
- BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1ª sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em> 25 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- COSTA, E. P. M. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 32-54, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457335346>.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. *Português: Conexão e Uso*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FIORIN, J. L. Argumentação e discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-70, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17352/14746>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- GABRIELLI, L. A construção da argumentação através das imagens: Barroco e a contemporaneidade. *Inovcom*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 79-90, 2013. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/inovcom/article/view/1730>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- GERALDI, V. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, V. (Org.). *O texto na sala de aula*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 70-81.
- GOMES, V. *Ensino de argumentação: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado, 2020.
- MATEUS, S. Pode uma imagem ser um argumento? *Famecos*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 1-17, jul./ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2016.2.21445>.
- SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013>.
- SILVA, E. M.; PIRIS, E. L. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 25, n. 2, p. 24-42, 2ª sem. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163/2039>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- XAVIER, G. R. S.; SIQUEIRA, S. R. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 72-92, jan-abr/2019. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1388>. Acesso em: 21 abr. 2023.