

## O gênero digital artigo de divulgação da ciência para crianças: plano de texto, interação e interfaces para o tratamento da leitura e da escrita

The digital genre popular science article for children: text plan,  
interaction and interfaces for the approach of reading and writing

Sueli Cristina Marquesi<sup>1</sup>

Ana Lúcia Tinoco Cabral<sup>2</sup>

Maria das Graças Soares Rodrigues<sup>3</sup>

Vanda Maria da Silva Elias<sup>4</sup>

Ana Elvira Luciano Gebara<sup>5</sup>

Sílvia Augusta de Barros Albert<sup>6</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivos discutir a interação no gênero digital artigo de divulgação científica para crianças, propiciada pela inter-relação entre plano de texto e suas sequências textuais, bem como estabelecer interfaces para o tratamento da leitura e da escrita. O aporte teórico que embasa a discussão é formado pelos pressupostos da Análise Textual dos Discursos e da Linguística Sociocognitiva-interacional, assim como por estudos sobre gêneros digitais. A análise de um texto digital veiculado pela Revista Ciência Hoje das Crianças evidencia resultados que confirmam um plano de texto, cujo imbricamento de sequências textuais em que predomina a sequência explicativa, favorece a interação do leitor com o texto. As reflexões decorrentes da discussão dos resultados da análise abrem perspectivas para a abordagem do ensino da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Interação. Plano de texto. Leitura. Escrita. Gênero digital.

**Abstract:** The purpose of this study is both to discuss the interaction in the digital genre, popular science article for children, provided by the interrelationships between text plan and textual sequences, as well as to establish interfaces for the approach of reading and writing. The theoretical framework that guides the discussion is based on Textual Analysis of Discourse and Sociocognitive-interactional Linguistics conceptions, as well as on studies on digital genres. The results of the analysis of a digital text published by the magazine *Revista Ciência Hoje das Crianças* confirm the existence of a text plan whose interweaving of textual sequences in which the explanatory sequence predominate, promote the interaction between the reader and the text. The reflections based on the discussion of the results open perspectives for the approach of teaching reading and writing.

**Keywords:** Interaction. Text plan. Reading. Writing. Digital genre.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [suelimarquesi.sm@gmail.com](mailto:suelimarquesi.sm@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Instituto de Pesquisas Linguísticas *Sedes Sapientiae* para Estudos de Português, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [altinococabral@gmail.com](mailto:altinococabral@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, Brasil. Endereço eletrônico: [gracasrodrigues@gmail.com](mailto:gracasrodrigues@gmail.com).

<sup>4</sup> Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [vanda.elias@gmail.com](mailto:vanda.elias@gmail.com).

<sup>5</sup> Universidade Cidade de São Paulo, Curso de Letras; Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [aegebara@hotmail.com](mailto:aegebara@hotmail.com).

<sup>6</sup> Universidade Cruzeiro do Sul, Curso de Letras; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo de Pesquisa Texto, Escrita e Leitura, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [silvia.augusta.albert@gmail.com](mailto:silvia.augusta.albert@gmail.com).

## Considerações iniciais

Os estudos sobre planos de texto e diferentes inter-relações conceituais para a ampliação de critérios teórico-analíticos aplicáveis a gêneros discursivos-textuais têm ocupado nossa atenção nos últimos anos, principalmente, em sua relação com a leitura e a escrita em meios digitais, tais como em Marquesi, Elias e Cabral (2017) e Marquesi *et al.* (2019), em que focalizaram, respectivamente, a inter-relação entre planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa e entre planos de texto e contexto. A esses estudos, todos resultantes da interlocução no GT da ANPOL “Linguística de Texto e Análise da Conversação”, acrescentaríamos ainda o de Marquesi *et al.* (2010), também fruto do mesmo espaço de interlocução, em que se detiveram no ensino em meios digitais como uma questão de leitura e escrita hipertextual. Além desses trabalhos, Cabral (2013) estudou a simultaneidade e integração em textos multimodais e Rodrigues e Cabral (2020) e Rodrigues (2021) desenvolveram estudos centrados em gêneros digitais, suas interfaces com a interação e a visada argumentativa.

No presente trabalho, considerando: i) os vários gêneros digitais e sua relevância para a abordagem da leitura e da escrita; ii) a proposta do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação no biênio, centrada em questões teórico-analítico-metodológicas relacionadas à interação em meios digitais, temos por objetivos: discutir a inter-relação entre planos de texto, sequências textuais e interação no gênero digital artigo de divulgação científica e estabelecer relações para o tratamento da leitura e da escrita.

Para tanto, fundamentamo-nos em Adam (2011 [2008]; 2019), Marquesi, Elias e Cabral (2017), Cabral (2013; 2016), Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2014), Rodrigues (2016), Soares e Rodrigues (2018), Rodrigues e Marquesi (2016), Marquesi, Cabral e Rodrigues (2020), sobre planos de texto e sequências textuais; em Kerbrat-Orecchioni (1992; 2005) e Sindoni (2019), no que se refere à interação verbal e à interação em ambientes virtuais; e em Koch e Travaglia (1990), Koch (2006) e Koch e Elias (2016), no que diz respeito à leitura e escrita.

Organizamos o artigo em três seções: na primeira, discutimos os conceitos de gênero e de gêneros digitais, tecemos algumas considerações sobre o gênero artigo de divulgação da ciência para crianças em meio digital e apresentamos o texto a ser analisado; na segunda, abordamos, em inter-relação, os conceitos relativos a texto, plano de texto, sequências textuais e interação; na terceira, analisamos o texto, em seus aspectos multimodais, enfocando a interação, o plano de texto e as sequências textuais; nas considerações finais, indicamos

algumas perspectivas para o tratamento da leitura e da escrita para o ensino, levando em conta o gênero aqui estudado.

### **Gênero e gêneros digitais: artigo de divulgação da ciência para crianças**

No Brasil, o estudo dos gêneros é bastante amplo e contempla muitas perspectivas teóricas, tendo o conceito de gênero adquirido, conforme defende Marcuschi (2008), caráter multidisciplinar, pois pode relacionar-se à etnografia, à sociologia, à antropologia, à retórica e à linguística, o que o torna um caracterizador de relações sociais e psicológicas.

Na noção de gênero está imbricado o caráter enunciativo da linguagem, na medida em que, em suas múltiplas manifestações sociais, assim como quando tomado como objeto de ensino da produção escrita ou oral, o gênero revela sempre uma interlocução, marcada social e historicamente, em uma dada situação comunicativa. Os gêneros, na acepção do filósofo russo Mikhail Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados, marcadas social e historicamente, ligadas a diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000 [1979]). Os gêneros discursivos decorrem, pois, das necessidades humanas de interação, em que está envolvida a realização de propósitos comunicacionais. Quando o inventário disponível não atende a tais necessidades, resta ao indivíduo nomear os novos eventos comunicativos, criando, assim, novos gêneros. Nesse sentido, outro fator importante é o avanço tecnológico, já que inúmeros foram os gêneros surgidos com o advento da Internet. A sociedade vivencia a revolução digital e, certamente, muitos gêneros continuam e continuarão surgindo.

Bachur (2015), com base no pensamento de Bakhtin (2000[1979]), destaca que os gêneros são gerados por diferentes circunstâncias ligadas às diversas esferas de comunicação, relacionadas com os vários tipos de atividades humanas. Vemos no referido estudo algumas informações importantes com respeito aos gêneros: eles têm uma forma composicional relativamente estável, o que quer dizer que trazem elementos fixos, mas admitem a criatividade por parte do produtor, conforme observaram Marquesi *et al.* (2018). Questões concernentes à relativa estabilidade dos gêneros também foram abordadas por Rojo e Barbosa (2015); conforme essas autoras, a finalidade, o funcionamento e a especificidade das esferas de atividades em seu tempo e lugar históricos determinam as características do gênero no que este tem tanto de estável como de flexível; por isso, eles não são entendidos por Bakhtin de maneira estática ou estanque, pois se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. Temos visto e vivido, nas últimas décadas, fortes mudanças ocasionadas pelas tecnologias digitais, as quais transformaram os gêneros, que, ao circularem nos meios digitais, adquiriram novas características, em maior ou menor número, de acordo com a capacidade de adaptação

ao ambiente digital, caso do artigo de divulgação científica para crianças, ou promoveram o surgimento de novos gêneros

De fato, conforme observam Rojo e Barbosa (2015, p. 17), os gêneros “permeiam nossa vida diária e organizam a nossa comunicação”; é, pois, natural que os avanços tecnológicos que se incorporam ao nosso cotidiano os abarquem, os transformem, conforme as necessidades dos novos meios de atuar na vida cotidiana e as novas formas de interagir. Esse postulado vai ao encontro dos ensinamentos de Sandig (2009), que destaca a existência de padrões textuais para cada situação social, ou seja, os gêneros. A autora ressalva, no entanto, que os textos, para realizarem as diversas funções sociais nas comunicações concretas, adaptam-se “às diferentes condições prévias e às finalidades individuais que caracterizam uma dada situação” (SANDIG, 2009, p. 47). Essa afirmação corrobora a ideia de que os gêneros são flexíveis e vem ao encontro das profundas transformações por que passam os gêneros e textos nos ambientes digitais.

Koch (2006, p. 165) ensina que a escolha de um gênero leva em conta tanto os objetivos variados, o lugar social e os papéis que desempenham os participantes na situação de interação específica, como a prática social na qual os sujeitos estão inseridos. Não há dúvida de que as práticas sociais nos ambientes digitais assumem contornos diversos, impondo também gêneros diversificados, novos ou adaptados a tais situações. Assim, os gêneros que circulam nos ambientes digitais assumem características próprias, apresentando formas materiais diferentes.

A respeito das novas formas materiais, vale lembrar o postulado de Chartier (1998), para quem as formas materiais influenciam o modo como o texto se apresenta e como ele é lido; de fato, tanto na tela do computador como no próprio hipertexto há “livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis” (CHARTIER, 1998, p. 101), o que, sem dúvida, influencia a leitura, fato também destacado por Cabral (2013), que, ao analisar a multimodalidade em textos de *sites*, verificou que a forma de organização dos conteúdos nos diferentes ambientes digitais influencia a leitura. Essa autora, ao tratar do texto digital e multimodal, observa que a multimodalidade é elemento constitutivo do texto, e não acessório. Para ela, as diferentes modalidades de linguagem concorrem igualmente e em conjunto para a construção dos sentidos do texto.

Entre os gêneros que circulam no ambiente digital, destacamos o artigo de divulgação científica para crianças. Comparando artigos de divulgação científica para adultos com os dirigidos a crianças, Giering (2008) destaca diferenças relativas ao fim discursivo e à organização composicional. Segundo a autora, ao passo que os artigos de divulgação científica para adultos têm por objetivo “fazer-saber os resultados de uma pesquisa ou de uma descoberta de algum achado científico”, os artigos de divulgação científica dirigidos a crianças

prioritariamente objetivam “fazer compreender” (GIERING, 2008, p. 181). Com respeito à organização textual desse gênero, a autora observa que o propósito de fazer compreender remete ao protótipo da sequência explicativa (ADAM, 1992), ao passo que o propósito de fazer-saber diz respeito a uma organização pautada em sequências descritivas.

As sequências explicativas, conforme assinala Adam (2011 [2008], p. 238), manifestam-se textualmente em segmentos curtos, “na forma de frase periódica no presente que combina SE (introdutor de uma proposição que coloca um problema) com É QUE ou É PORQUE, introdutores de uma explicação, o que foi também estudado por Marquesi (2013), quando autora abordou a relação entre sequências explicativas e descritivas para o ensino em meios digitais. Em trabalho posterior, Marquesi e Cabral (2014, p.233) observam a possibilidade de a explicação surgir “a partir de uma releitura desencadeada por conectores *É/POR ISSO*”. Essas autoras convocam Bronckart (1999), para quem a função das sequências explicativas é, igualmente ao que destacamos no parágrafo anterior, com Giering (2008), fazer compreender uma informação incontestável, que o produtor do texto julga que o leitor terá dificuldade em compreender. Marquesi e Cabral (2014) lembram que a explicação normalmente diz respeito a um conceito ou termo técnico e é fornecida por alguém que seja autorizado pelo seu saber, pelo estatuto que o legitima. Segundo essas autoras, o discurso didático, especialmente quando este se dá em ambientes virtuais, combina sequências explicativas e argumentativas. Esse é um dado pertinente aos artigos de divulgação da ciência para crianças, tanto pelo caráter também didático desse gênero quanto pelo contexto digital em que ocorre, como é o caso do texto “Que mistura é essa?”, objeto de nossa análise neste trabalho.

Relativamente aos artigos de divulgação científica dirigidos a crianças, nosso interesse específico neste estudo, Giering observa que eles “explicam, predominantemente, processos ou funções de um determinado tema que faz parte do cotidiano do leitor jovem, sob o viés científico” (GIERING, 2008, p. 182). A autora destaca a importância de o adulto produtor conquistar o leitor criança, “ainda mais ao se considerar que as temáticas ligadas ao domínio das ciências são de antemão alheias aos interesses imediatos dos leitores infantis” (GIERING (2008, p. 186). Essa observação evidencia a importância das sequências argumentativas e, igualmente, do discurso procedural, característico do discurso didático, pondo em destaque também o caráter interacional dos textos com fins de divulgação da ciência, especialmente aqueles que têm como leitores crianças e jovens.

Conforme Adam (2019), os discursos procedurais veiculam a noção de ação que acontecerá com finalidade prática, destinam-se, *a priori*, a facilitar a realização de uma tarefa por um sujeito que deseja realizá-la. Em um nível sintático, materializa-se pela presença

massiva de predicados de ação, por verbos de ordenar e de prescrever no imperativo e no futuro. Em um nível semântico, veicula a noção de algo que está por acontecer, por ser realizado.

Considerando nossas asserções e objetivos expostos na introdução deste trabalho, selecionamos para análise e proposta de prática educativa um exemplar do gênero divulgação da ciência para crianças, publicado no ambiente digital da revista *Ciência Hoje das Crianças (chc)*, que começou a em 1986 e, desde suas primeiras edições, tem a multimodalidade e a busca da interação com os leitores, de 7 a 14 anos, como características centrais. Seus textos são compostos pelo emprego diferentes fontes e uso de cores, fotos, mapas, glossários para os diferentes tópicos e possíveis aprofundamentos (ALMEIDA, 2020). No ambiente digital, os artigos, além dos hiperlinks, são acompanhados por um espaço para comentários, uma interação mais próxima, ainda que assíncrona.

O artigo, intitulado “Que mistura é essa?”, foi publicado em 20/10/2020, e encontra-se disponível no endereço eletrônico <http://chc.org.br/artigo/que-mistura-e-essa/><sup>7</sup>. Trata-se de um artigo, designação atribuída ao texto pelo próprio *site*.

### **Texto, plano de texto, sequências textuais e interação**

Assumimos com Marquesi, Cabral e Rodrigues (2020, p. 163-164) que “há uma estrutura prevista pelo gênero, à qual o produtor atende sem, no entanto, deixar de lançar mão de sua organização particular” que satisfaz as intenções do produtor. De acordo com as autoras, o plano de texto diz respeito a um texto singular e, apesar de estar, de alguma forma, submetido ao gênero, que é social, não se confunde com ele. O plano de texto materializa o caráter de relativa estabilidade da estrutura composicional do gênero. Por isso Adam (2011 [2008]) afirma que os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Isso quer dizer que os planos de texto atendem aos preceitos dos gêneros, mas de forma individual, o que leva Adam (2018, p. 105) a afirmar que o plano de texto é “o fator unificador e obrigatório das estruturas composicionais”, isto é, são os planos de texto que permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, de acordo com o gênero que o texto realiza, mas com relativa possibilidade de desvio em relação à estrutura composicional preconizada pelo gênero.

Adam (2021, s. p.) explica que “os planos de texto são o lugar de uma tensão entre, de um lado, o caráter do acontecimento enunciativo não reiterável que caracteriza todo texto

---

<sup>7</sup> Em virtude de limitações de espaço, não foi possível apresentar imagens, figuras, infográficos e demais elementos multimodais no corpo do artigo. Sugerimos que o leitor, para ter acesso a tais elementos que compõem o texto, consulte-os pelo *link* indicado.

singular e, por outro, a pré-formatagem mais ou menos forte *pelos gêneros discursivos e pelas sequências pré-genéricas*". O autor relaciona o conceito de plano ao de sequência textual, entendida a sequência como unidade textual complexa, composta de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados denominadas macroproposições. Como esclarece o Adam, a sequência é

- uma rede relacional decomponível em partes interligadas entre si (as macroproposições) e conectadas ao todo que elas constituem (uma sequência);
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna pré-formatada que lhe é própria e que, portanto, está em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual é parte constitutiva: o texto; cinco são os tipos de sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal. (ADAM, 2019, p. 46)

A relativa autonomia mencionada por Adam, mais do que referir a uma dependência da sequência em relação ao todo, diz respeito ao fato de que a opção do produtor textual por determinada sequência está vinculada à unidade do texto, considerando a construção dos sentidos relativamente às intenções do produtor, isto é, cada sequência textual tem ligação com as demais sequências que compõem o todo do plano do texto. O autor considera que "certas formas primárias não são genéricas, mas correspondem a certas formas elementares de narração, de descrição, de argumentação, de explicação e de diálogo" (ADAM, 2019, p. 27-28); essas formas elementares são, pois, as sequências.

Adam (2019, p. 28) afirma que "muitos gêneros discursivos fixam, com mais ou menos amplitude, o tipo de forma primária dominante". Essa forma dominante, conforme o autor, é o que nos faz identificar, por exemplo, um texto como uma narração ou como um texto argumentativo. O autor reconhece, no entanto, a ocorrência de várias sequências em um mesmo texto, ou em uma mesma zona textual, pois o texto raramente se compõe de uma única sequência; fato já defendido também muitos outros autores, entre eles, Cabral (2016, p.386), para quem o plano de texto é composto "de várias sequências que participam harmonicamente dele para atender à função para a qual o texto foi produzido", ou seja, de acordo com as intenções do produtor, há uma combinação de sequências na composição do plano do texto visando à construção dos sentidos do texto.

Ao mencionarmos a construção dos sentidos do texto, somos levados em direção ao leitor, a quem todo texto é voltado, assim como à visão interacionista da linguagem e à ideia de que a linguagem verbal é, essencialmente, feita para ser dirigida a alguém. Neste trabalho, observamos a interação do ponto de vista da relação entre texto e leitor, ponto de vista sociointeracional-cognitivo dos estudos do texto.

A concepção de língua como forma de interação considera os participantes do processo comunicativo como sujeitos ativos; dessa perspectiva, o leitor reage de alguma forma ao texto. Cumpre lembrar que todo texto se direciona a um leitor, efetivo ou presumido. Esse leitor, ou a representação que o produtor faz dele, encontra-se, pois, inscrito no texto, de alguma forma, seja explicitamente, seja implicitamente, na medida em que o produtor leva sempre em conta um possível leitor. Os postulados de autores que cuidam da produção textual para ambientes digitais corroboram esse ponto de vista.

Conforme mencionam Lima e Cabral (2019), devemos considerar a constante interação entre o texto e o produtor para a construção dos sentidos, além, é claro, do contexto em que ocorre o texto, que também implica coerções à organização textual e ao uso da linguagem. De acordo com essas autoras, “esses elementos em interação é que permitem a construção dos sentidos de um texto, tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista da leitura” (LIMA; CABRAL, 2019, p. 61). As autoras mencionam Kellog (2008), pesquisador que põe em evidência a dimensão interacional do texto. De fato, Kellog (2008), ao tratar de produção textual, destaca a dimensão interacional da produção textual como um fenômeno que atesta o grau de maturidade do produtor. Para esse estudioso da proficiência escritora, entre os fatores que evidenciam se o produtor é proficiente e maduro está aquele que diz respeito ao quanto ele leva em conta, durante o planejamento de seu texto, um possível leitor, e o quanto ele considera, durante a produção, além de seus objetivos, a interação do leitor com o texto.

Há textos que incluem explicitamente o leitor, invocando-o a participar ativamente, dialogando com o texto. Incluir o leitor explicitamente no texto constitui uma estratégia utilizada por diversos produtores que visam a comprometer o leitor na construção dos sentidos, fazer com ele participe efetivamente dela. Com respeito à dimensão interacional da produção textual, do ponto de vista da relação do leitor com os textos digitais, vale conhecer os postulados de Nielsen e de Baptista.

Baseados no fundamento de que todo texto é dirigido a um leitor, ao menos presumido, profissionais especializados em produção de conteúdos para Web, conforme assevera Nielsen (2000), devem respeitar três princípios fundamentais. Dois desses princípios são voltados para o leitor, visando a atrair sua atenção: adequação ao público-alvo, às suas necessidades e exigências; apresentação de conteúdos que estimulem a atenção do leitor, ou seja, conteúdos apelativos e criativos para que ele seja levado a envolver-se e a identificar-se com a informação, com a marca ou com o produto ou serviço do *site*. O terceiro princípio tem cunho tecnológico, e preconiza a adequação às diferentes plataformas digitais.



No mesmo sentido estão os preceitos de Baptista (2017), que também apresenta três princípios orientadores da produção de conteúdos para a Web, estes mais propriamente de cunho textual. Segundo essa autora, na linearidade do texto, deve-se apresentar, em primeiro lugar, o conteúdo mais importante e, depois, o menos importante, para atrair a atenção do leitor. A autora ressalta, no entanto, que os textos da web, por não serem lineares, são caracteristicamente hipertextuais e multimodais. A estudiosa recomenda, ainda, que a leitura seja mais interativa, isto é, deve-se oferecer ao usuário a possibilidade de interagir por meio de comentários.

Com base em análise de como os usuários leem *sites*, Nielsen (2000) constatou que a atenção centra-se mais nos títulos e subtítulos, nos números e nas palavras-chave. O pesquisador também observou que os leitores de *site* leem na diagonal, dando mais importância ao primeiro parágrafo, o que corrobora a orientação de Baptista para que os produtores apresentem o que consideram mais importante no início do texto; essa estratégia garante que eles lerão as informações que o produtor considera mais relevantes. De fato, para Cabral (2013), o leitor da Web procura por informações que sejam adequadas aos seus interesses e que ele considere interessantes, afinal, como afirma a autora, ele é apressado. Essa pesquisadora destaca, ainda, a importância das múltiplas semioses presentes nos textos digitais, observando que a “compreensão do material que o leitor tem à sua frente depende de todos os elementos que o compõem” (CABRAL, 2013, p. 94).

Podemos afirmar que tanto os preceitos de Nielsen quanto os de Baptista, assim como as observações de Cabral consideram o caráter interacional que subjaz à produção textual na Web e que, desse ponto de vista, o leitor de textos digitais é também um produtor. Com respeito à leitura na Web, Marty (2005) afirma que as ferramentas e o suporte de que dispõe o leitor cumprem um papel importante na orientação de sua leitura. Essa afirmação de Marty nos remete a Nielsen (2000), que destaca a importância de títulos bastante visíveis para orientar a navegação e, por consequência, a leitura.

Cumpramos esclarecer, com base no que afirmamos nos parágrafos anteriores, que, neste trabalho, as questões de interação são consideradas como fenômeno textual, isto é, do ponto de vista da interação dos leitores com o texto e com o ambiente digital em que se encontra o texto e no qual ocorre a leitura. Nosso foco é, pois, a textualidade e a interação do leitor com o texto publicado.

## **Interação propiciada pelo plano de texto e suas sequências textuais em “Que mistura é essa?”**

Considerando-se que o objeto de análise é um texto multimodal e, pois, multissemiótico, uma vez que é constituído de múltiplas semioses, como a linguagem verbal escrita, fotos, imagens, infográficos, *links*, podemos afirmar que seu plano de texto é multimodal. Temos, pois, a continuidade temática reiterada pela relação entre as diferentes semioses, o que contribui para a interação do leitor com o texto, facilitando, assim, a compreensão de um texto de divulgação científica, sobretudo, quando o auditório se constitui de crianças, público a que se destina a revista *Ciência Hoje das Crianças (chc)*.

Por meio do título do texto, primeiro elemento do plano, o produtor do artigo propõe uma interação com o leitor, trazendo-o para o texto por meio da pergunta “Que mistura é essa?”, a qual remete à composição de uma palavra apresentada no início do artigo. Por meio da pergunta, que propõe o diálogo com o leitor, o produtor do texto mostra-se solidário. Essa inferência é autorizada, uma vez que a composição da palavra proposta no artigo pode parecer estranha para o público a que se destina a *chc*.

Certamente, em razão disso, o produtor estabelece uma relação de cumplicidade com o leitor. Podemos afirmar que o título propõe uma parceria entre produtor, texto e leitor. Essa parceria será ratificada ao longo do artigo por várias propostas de construção conjunta de sentidos. O texto apresenta seis segmentos, que apresentamos a seguir:

- 1) Convite ao leitor para montar um quebra-cabeça, que constitui o convite para leitura do texto.
- 2) Mundo tóxico.
- 3) Dona natureza, do que você precisa?
- 4) Na terra e no ar.
- 5) Assunto global.
- 6) Pensar e agir.

O primeiro segmento apresenta um convite, ou uma proposta ao leitor, que se dá por meio de um enunciado afirmativo: *Vamos montar um quebra-cabeças de palavras*. Trata-se de um convite do produtor, locutor enunciadador primeiro (L1/E1), ao seu interlocutor, o leitor jovem ou criança, chamando-o a se envolver e participar.

Por meio de vários enunciados imperativos como se o leitor fosse de fato montar o quebra-cabeças: *Pegue ‘eco’ (= casa), junte com ‘toxi’ (= tóxico) e, por último, acrescente ‘logia’ (= estudo)*, o que temos é a explicitação do processo de composição, ou seja, da montagem do quebra-cabeças, por meio do qual o texto apresenta, no primeiro parágrafo, o

tema do artigo: ecotoxiologia. O discurso procedural, que, no nível sintático, materializa-se pela presença massiva de predicados de ação, por verbos de ordenar e de prescrever no imperativo, às vezes, no futuro, no infinitivo ou em locuções verbais, em um nível semântico, veicula a noção de algo que está por acontecer, por ser realizado, chamando, no texto em discussão, o leitor a agir na interação com o texto.

Além da exposição do tema e do apelo à interação, podemos afirmar que o texto busca seduzir o leitor, por meio de um comentário que lhe diz respeito diretamente, explicitando a interação esperada pelo emprego de uma expressão que constitui uma gíria dos jovens: *Parece que vai rolar uma química entre você e esse texto! Vai rolar uma química* significa vai acontecer uma boa interação. A exposição desse comentário, que traz uma suposição por parte do produtor, chama o leitor a interagir com o texto.

Nesse primeiro segmento, o leitor toma conhecimento do conceito que será desenvolvido ao longo do texto: toxicologia. Apresentar o que é mais importante logo no início do texto, no caso, o conceito relativo ao tema central do artigo, corresponde ao preconizado por Baptista (2017). A compreensão do conceito é, sem dúvida, a atividade leitora mais importante no texto de divulgação científica. Além disso, dela depende também a curiosidade do leitor em dar continuidade à leitura do texto. Dessa forma, o leitor é convocado a participar da construção do conceito; valendo-se do discurso procedural marcado pelo imperativo, o texto apresenta, no primeiro parágrafo, o sentido do tema central do artigo: toxicologia, que *estuda as toxinas presentes na nossa casa. Ou melhor: estuda os efeitos de substâncias químicas no ambiente (que é a casa de todos) e também nos seres vivos.*

Pode-se afirmar, ainda, que esse segmento inicial do texto se caracteriza pelo diálogo presumido, através do turno de fala do L1/E1, ao se dirigir ao interlocutor. Nessa direção, interage como se estivesse em uma cena enunciativa de oralidade *in presencia*, do interlocutor: *O resultado – confere aí! – é ‘ecotoxicologia’, certo?.* Assim, o texto convida o leitor a participar, ao dar os comandos, ao descrever a ecotoxicologia, buscando, inclusive, reiterar o processo interativo por meio de marcador de fala “certo?” e por meio do pronome pessoal “você”. Subjaz a essa estratégia a busca de garantia da atenção do interlocutor. Acrescente-se a isso a locução verbal e as ocorrências do modo imperativo afirmativo. Aqui, evocamos Chafe (1994) acerca de uma das formas de envolvimento, a saber, o envolvimento com o outro, ou seja, com o interlocutor. Por fim, destacamos que o texto procedural, a sequência descritiva e o enunciado do turno de fala do L1/E1, mobilizados conjuntamente, instauraram um texto sem complexidade sintática, um texto com estilo marcado pela informalidade, o que atribuímos ao fato de que isso se deve ao propósito comunicativo do texto e ao auditório idealizado.

A partir dessa introdução, que propõe a parceria com o leitor, os demais segmentos textuais estão demarcados pelos subtítulos que apresentamos anteriormente, de 2 a 6, todos reforçados pela cor vermelha e pela fonte aumentada, procedimento que delimita claramente para o leitor as partes dos textos e orienta a leitura, expondo, nos subtítulos, os temas que serão desenvolvidos em cada um dos segmentos do texto. O emprego de títulos destacados por cores e fontes visíveis constitui uma das orientações de Nielsen (2000) para atender as necessidades do leitor. Essa estratégia está entre os recursos preconizados por Storrer (2009) para facilitar a leitura e garantir a coerência textual. Os subtítulos, contendo uma sumarização dos conteúdos dos subitens que eles iniciam, constituem um elemento orientador da leitura, pois o jovem leitor, por meio do subitem, já obtém uma informação precisa sobre o que aprenderá na sequência do texto.

O segmento textual que se segue (2) tem o subtítulo *Mundo tóxico* e é composto de três parágrafos. O primeiro, retoma o subitem anterior e aponta para novas informações, desenvolvidas nos dois parágrafos seguintes, explicitando o tema, por meio de uma sequência explicativa (ADAM, 2011): **SE a degradação da natureza está cada vez maior, É EM RAZÃO Do avanço da industrialização e o crescimento da população.** O segundo e o terceiro parágrafos detalham essa explicação, apresentando exemplos concretos e próximos do universo infantil, como no excerto a seguir:

(...) com o desenvolvimento da indústria, passamos a ter novas “necessidades” (ou desejos), como *trocar de celular* mesmo que o anterior nem esteja tão ultrapassado assim ou *levar para casa uma comida congelada superprática*, mas servida em embalagens plásticas e descartáveis.

O fechamento desse subitem reitera a relação estabelecida no parágrafo anterior entre produção industrial, produção de lixo e degradação do meio ambiente, retoma o tema central, ecotoxicologia, como meio de resolver o problema, e prepara o leitor para o tema do subitem seguinte (3), cujo subtítulo é *Dona natureza, do que você precisa?*, que, simulando um diálogo com a própria natureza, apresenta o tema desenvolvido no bloco. O referido subitem aponta para a explicação do método de pesquisa. Nele, as perguntas servem para instigar a curiosidade do leitor jovem, como no excerto: *Para saber como tratar o ambiente maltratado pelas substâncias tóxicas, os pesquisadores “perguntam” para quem realmente sabe: para a natureza. Mas como?*

A resposta apresenta a explicação da metodologia de pesquisa, exposta de forma leve, por meio de um vocabulário acessível ao público-alvo, com marca de interação própria da linguagem oral (*Bem*) e inclusão de exemplos, que cumprem a função de tornar os processos

expostos mais concretos para o leitor: *Bem, alguns animais, por exemplo, são usados em testes laboratoriais (...)*. A interação se mantém ao longo do texto com mais perguntas em tom de conversa, cujo propósito é mostrar ao leitor que o produtor o tem presente: *Quer um exemplo do que os pesquisadores observam? Veja só: (...)*.

O segmento textual seguinte (4) tem o subtítulo *Na terra e no ar*, que traz os temas desenvolvidos nos dois parágrafos que o compõem: o primeiro explica como se investigam problemas de contaminação da terra; o segundo expõe como são realizadas pesquisas referentes à contaminação do ar. As sequências explicativas seguem cumprindo o papel de expor os processos de forma mais clara e concreta para o leitor jovem, recorrendo à exemplificação. Assim, no primeiro parágrafo, por exemplo, o texto recorre a minhocas para exemplificar:

Minhocas, peixes, algas, microcrustáceos e outros organismos são utilizados em bioensaios. Quer um exemplo do que os pesquisadores observam? Veja só: as minhocas evitam solos contaminados, quando estão sobre eles, esticam seus corpinhos e fogem. Ou seja: a fuga das minhocas diz para os pesquisadores que há algum problema com a qualidade do solo – ele pode conter substâncias químicas de efeito prejudicial para plantas e outros seres vivos.

A organização linguística e enunciativa da zona textual em discussão é introduzida por uma enumeração de sintagmas nominais, sendo quatro sem determinantes e um, o último, com determinante. Na sequência, o L1/E1, por meio de um enunciado interrogativo, busca manter a interação como se estivesse em face do seu interlocutor. Essa busca de manter a interação também se dá por meio do uso do imperativo afirmativo *Veja só:*, que introduz a sequência explicativa.

Além disso, ganham destaque na composição foto e imagem com as respectivas legendas. A foto de uma minhoca, por exemplo, vem acompanhada da legenda “*Quando as minhocas fogem do solo, pode ser sinal de que ele está contaminado*”. Trata-se de um segmento multimodal que dialoga, parafrasticamente, com a parte verbal imediatamente anterior a esta, focalizando o papel do anelídeo na “denúncia” da contaminação do solo.

Por sua vez, a imagem de um líquen aparece com a legenda “*Os líquens podem informar aos cientistas o grau de poluição do ar*”. Ocupando uma posição à direita e não centralizada, a imagem acompanhada da legenda resume a fração verbal do texto que aparece à esquerda.

Ao leitor cabe se posicionar em relação a esses elementos multissemióticos e “responder” ao texto, recorrendo a procedimentos estratégicos, como focalizar partes do texto em atenção às orientações do autor e, nesse sentido, pode partir do verbal para o visual ou fazer o movimento contrário; relacionar as partes do texto com a foto e a imagem e estas ao subtítulo “*Na terra e no ar*”, compreendendo-as como recursos exemplificativos do que se apresenta

como efeitos de substâncias químicas no ambiente e para os seres vivos: a foto, remetendo a um exemplo de efeito nocivo de substâncias químicas no solo; a imagem, remetendo a um exemplo de efeito prejudicial de substâncias químicas no ar; ambos os exemplos servindo à intencionalidade do autor de explicar para o público leitor infantil o que é ecotoxicologia, o que fazem os cientistas dedicados a esse campo do saber e o que esperam ou deixam implicitamente sugerido em relação às ações humanas para a preservação do meio ambiente.

O segmento seguinte (5), intitulado *Assunto global*, aborda a abrangência da disciplina ecotoxicologia:

A ecotoxicologia integra todos os ambientes, percebendo os danos de uma substância tóxica não somente onde ela está, mas até aonde esses danos podem ir. O uso dos pesticidas (como também são chamados os agrotóxicos) podem resultar em problemas que vão longe!

O desenvolvimento se dá por meio de uma sequência descritiva (ADAM, 1992; 2011 [2008]; 2019; MARQUESI, 2017; 2018). No excerto exposto, temos a designação por denominação: *ecotoxicologia*; definição por função/tipo de ação: *integra todos os ambientes percebendo os danos de uma substância tóxica*; e individualização por relação de localização relativa à abrangência: *onde ela está, mas até aonde esses danos podem ir*.

Destacamos nesse segmento a presença de um infográfico, elemento gráfico que compõe o texto, ampliando os sentidos do que está descrito no parágrafo que o antecede. O infográfico faz uma representação do que aparece verbalmente explicado, em se tratando do alcance de uma substância tóxica no ambiente e em seres vivos. Convida, assim, o leitor para acompanhar a estrutura esquemática do infográfico composta por blocos de informação enumerados; repetição dos números em tamanho e distribuição espacial diferente; diversidade de formas e de cores, com a predominância do azul e uso de setas. Em seguida ao infográfico, há um pequeno cartaz, com texto iluminado em amarelo, trazendo a definição do termo técnico *bioindicador*. O destaque do amarelo de fundo indica para o leitor tratar-se de uma informação importante. Novamente, temos uma sequência descritiva cumprindo a função de definir o conceito.

O último segmento (6), com o subtítulo *Pensar e agir*, retoma as construções explicativas:

Se agirmos sem pensar que os elementos da natureza são limitados, podemos ter desagradáveis surpresas no futuro, como precisar e não ter mais. Por isso, devemos pensar antes de consumir, evitando o excesso de extração de matéria-prima e também a poluição resultante do funcionamento das fábricas e do lixo após o consumo.

No parágrafo apresentado, temos um movimento argumentativo que faz um alerta ao leitor sobre os riscos de agir sem pensar na preservação e retoma dados apresentados anteriormente no desenvolvimento do texto, como por exemplo, *os elementos da natureza são limitados, a poluição é resultante do funcionamento das fábricas e do lixo após o consumo*. Esses dados constituem apoio para o movimento que conduz à conclusão: devemos pensar antes de consumir. Essa argumentação e o discurso procedural no parágrafo seguinte buscam incitar o leitor a agir de forma mais consciente; para tanto, o texto apresenta sugestões de ações que contribuem para a preservação da natureza, com verbos no imperativo e um comentário avaliativo no fim do parágrafo, reforçando argumentativamente o propósito de ação:

Você quer contribuir com a preservação ambiental, mas não tem ideia do que fazer? Aqui vão três pequenas dicas: separe o lixo e leve os recicláveis nos pontos de coletas de resíduos da sua cidade; **evite** usar sacolas plásticas; **doe** tudo aquilo que estiver em boas condições e possa ser reaproveitado por outras pessoas. Pequenas ações como essas são de grande ajuda para a saúde do ambiente.

A incitação à ação, por meio de pergunta e resposta, busca uma interação direta do texto com o leitor, como em: *Você quer contribuir com a preservação ambiental, mas não tem ideia do que fazer? Aqui vão três pequenas dicas:(...)*. Fica claro que o texto não tem apenas o propósito de fazer compreender, mas também de fazer agir, ligado ao caráter argumentativo do artigo, explicitado inclusive no comentário final, que apela para a sensibilização do leitor infantil para uma atuação voltada para a preservação ambiental: *Pequenas ações como essas são de grande ajuda para a saúde do ambiente*.

Os dados da análise do plano de texto mostram a heterogeneidade composicional das sequências, muitas vezes, um mesmo fragmento textual funciona simultaneamente com orientação semântica voltada a cumprir o propósito explicativo do texto, que também se vale de descrições, e tem um papel de conscientização do leitor jovem, valendo-se, para tanto, de turnos de fala monogerados com função interativa e argumentativa. Ademais, o produtor procura instaurar a presença do leitor no texto também por meio de marcas de interação, que, simulando uma conversa, incitam à leitura, chamando-o a participar. Assim, o texto traz enunciados imperativos breves de proposta de ação, como: *confere aí; Vem saber mais! Repare;; Veja só:*. Cumprem essa mesma função, perguntas próprias do discurso oral de checagem da concordância do interlocutor, como, por exemplo: *certo?*

Vale ressaltar que a linguagem se adapta ao leitor, é bastante próxima da linguagem coloquial das crianças. Além disso, o texto leva em conta a possível falta de conhecimento do leitor, considerando o fato de o texto ser direcionado ao público jovem. Sendo assim, apresenta

definição de palavras, para além da palavra inicial, que foi inclusive objeto de um trabalho de composição morfológica para a boa compreensão do seu sentido. Assim, por exemplo, no enunciado que expomos a seguir, o significado de “inseticida” vem entre parênteses: *Um desses exemplos é a relação entre o uso de um inseticida (substância utilizada para matar insetos) e a morte de diversas aves*. Além do recurso à definição de palavras que podem não ser de conhecimento do leitor, o produtor optou por empregar um vocabulário próximo do universo do público-alvo. Assim, por exemplo, em vez de “intitulado”, o produtor optou por “chamado”, ao fazer referência ao título de um livro: *tudo começou com o lançamento de um livro chamado Primavera silenciosa, da bióloga Rachel Carson*. E, para dar a ideia de grande quantidade e da diversidade, o produtor optou por uma palavra muito usada por crianças - “um monte”: *A autora colocou neste livro um monte de exemplos de problemas ambientais*.

Embora os comentários não sejam foco deste estudo, cabe ainda destacar que o *site* também oferece ao pequeno usuário a possibilidade de interagir com o conteúdo e com outros leitores por meio de comentários, conforme preconiza Baptista (2017).

### **Considerações finais**

Considerando a discussão teórica e a análise realizada, é possível, ao finalizar este texto, enfatizar alguns aspectos que abrem perspectivas para a abordagem da leitura e da escrita no ensino, isto porque os procedimentos analíticos adotados podem se reverter em estratégias para o trabalho que se realiza na orientação de jovens leitores e escritores.

No que diz respeito à discussão teórica, é de se destacar que o entendimento sobre planos de texto em suas diferentes composições de sequências textuais, no gênero digital aqui discutido, ao orientar diferentes formas de interação, permite: em situação de leitura, o trabalho de construção de sentidos, pelas muitas inferências autorizadas pelas pistas dadas pelo texto, sejam elas verbais ou não verbais; em situação de escrita, a adoção desses recursos textuais-discursivos na produção de novos textos do mesmo gênero. Tanto em um caso quanto em outro, evidencia-se o fato de que o despertar do olhar atencioso do aluno para o universo de um texto multimodal, como o aqui analisado, dá-lhe apoio para sua escrita.

No que diz respeito à análise, sua realização, orientada por categorias advindas dos princípios teóricos adotados, dá sustentação para a discussão de resultados que evidenciam a importância de se formar um leitor participativo, que, ao interagir com o texto, além da construção de sentidos, chegue ao entendimento de seu plano, de suas sequências textuais, das interações possibilitadas, podendo associar e estender o trabalho de leitura para o trabalho de escrita, e vice-versa.



Isso nos remete ao trabalho de leitura e escrita como um *continuum* a ser trabalhado por professor e alunos, com o olhar voltado a muitos aspectos, como os analisados e discutidos na seção 3, em que o texto de gêneros digitais, por sua natureza, constitui um recurso significativo na proposição de atividades formativas na área das linguagens.

Reiterando os muitos desafios que os gêneros digitais apresentam àqueles que estudam o texto, acreditamos que, ao discutirmos as relações entre planos de texto, sequências textuais e interação, entre essas e a leitura e a escrita, tenhamos trazido uma contribuição para o entendimento de que os diferentes entrelaçamentos entre linguagens verbal e não verbal para os quais o leitor deve atentar o preparam também para o exercício da escrita de gêneros digitais.

Assim, ao assumirmos a abordagem sociocognitivo-interacional para o estudo teórico-analítico de um texto do gênero digital divulgação da ciência para crianças, além da contribuição assinalada, identificamos outras perspectivas de continuidade da pesquisa, tais como as que se referem a pistas que marcam a intencionalidade de um texto, manifestadas por meio de diferentes sequências textuais registradas tanto pela linguagem verbal quanto pela não verbal.

Que possamos transformar os muitos desafios sobre o entendimento de planos de texto e das estratégias de interação em gêneros digitais, em novas perguntas de investigação que nos levem a avançar no estudo do texto em sua complexa rede multimodal para o tratamento da leitura e da escrita.

## Referências

ADAM, J. M. Micronível, mesonível e macronível da estrutura textual. Trad. CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. Revisão técnica SILVA NETO, J. G.; e PASSEGGI, L. **Revista Letra Magna**, 2021. (no prelo)

ADAM, J. M. **Le paragraphe**: entre phrases et texte. Paris: Armand Colin, 2018.

ADAM, J. M. **Textos**: tipos e protótipos. Trad. Alena Ciulla *et al.* Coordenação da tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. Trad. RODRIGUES, M. das G. S; SILVA NETO, J. G.; PASSEGGI, L.; LEURQUIN, E. V. L. Fraga. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. 1. ed. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, S. A. Divulgação científica para crianças: uma análise de artigos das revistas ciência hoje das crianças e recreio. **Revista Ciências & Ideias**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1032>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BACHUR, S. A. B. A. **Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva**. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

BAPTISTA, D. M. A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz. *In*: FERREIRA, A. M.; MORAIS, C.; BRASETE, M. F.; COIMBRA, R. L. (Eds.) **Pelos mares da língua portuguesa III**. Aveiro: UA Editora, 2017. p. 925-944.

CABRAL, A. L. T. Leitura de textos multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos. **Intersecções**, ed. 10, a. 6, n. 2, p. 89-106, 2013. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/interseccoes.asp>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CABRAL, A. L. T. Texto e argumentação: escolhas linguísticas, organização textual e contexto enunciativo. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO, 3., 2016, Ilhéus. **Anais...** Ilhéus: Editus, 2016. p. 381-391.

CHAFE, W. **Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Edunesp, 1998.

GIERING, M. E. A divulgação científica midiática para crianças e os fins discursivos. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 181-195, 2008.

KELLOGG, R. T. Training Writing Skills: a cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Tome II. Paris: Armand Colin, 1992.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. *In*: BATISTA, R. O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 31- 44.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LIMA, N. V. de; CABRAL, A. L. T. Desenvolvimento da competência escritora em ingressantes no ensino universitário: perspectivas teórico-analíticas e desafios práticos. **Verbum. Cadernos de Pós-Graduação**, v. 8, n. 2, p. 59-76, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/43794>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C. Constituição da República Federativa do Brasil: da visada prescritiva a interfaces discursivas. *In*: CABRAL, A. L. T.; BUENO, F. de G. (Orgs.). **Direito e Linguagem** – a Constituição de 1988. Londrina: Thoth, 2019. p. 74-88.

MARQUESI, S. C. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. *In*: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Orgs.). **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 111-123.

MARQUESI, S. C. Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. *In*: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística Textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 279-297.

MARQUESI, S. C. Contribuições da Análise Textual dos Discursos para o ensino em ambientes virtuais. **Revista Linha d'Água**, São Paulo, n. 26, p. 185-201, 2013.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. Escrita acadêmica: argumentação e construção de sentido. *In*: OLIVEIRA, E. G. *et al.* (Orgs.). **Discurso e argumentação: tecendo os efeitos de sentido**. Campinas: Pontes, 2020. p. 159-181.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L.; ELIAS, V. M.; TOMAZI, M. M.; RODRIGUES, M. das G. S. Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 40-59, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27885/18765>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L.; ELIAS, V. M.; VILLELA, A. M. N. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. *In*: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 354-386.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Sequências explicativas e argumentativas: interação e motivação em atividades de EAD. *In*: BASTOS, N. B. (Orgs.). **Língua Portuguesa e Lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 227-239.

MARTY, N. **Informatique et nouvelles pratiques d'écriture**. Cahors: Nathan, 2005.  
NIELSEN, Jacob. **Projetando Websites – Designing web usability**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RODRIGUES, M. das G. S. Ponto de vista emocionado no gênero discursivo comentário on-line – violência verbal. **Linha d'Água**, v. 34, n. 01, p.13-28, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/issue/view/11946/2027>. Acesso em: 10 maio 2021.

RODRIGUES, M. das G. S.; CABRAL, A. L. T.. Responsabilidade Enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco. *In*: PIRIS, E. L.; RODRIGUES, M. das G. S.

(Org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 291-318. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30395>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RODRIGUES, M. das G. S. Sentenças condenatórias: plano de texto e responsabilidade enunciativa. In: PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, M. das G. S. (Org.). **Linguagem e Direito** – perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto, 2016. p. 129-143.

RODRIGUES, M. das G. S.; MARQUESI, S. C. Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral (sob supervisão do Prof. Jean-Michel Adam). Universidade de Lausanne, Suíça, 2016.

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. Planos de texto e representações discursivas: a seção de abertura em processos-crime. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa e Lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 241-255.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 47-72.

SOARES, E. S.; RODRIGUES, M. das G. S. Plano de texto do gênero sentença judicial de crime hediondo no âmbito da família. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S. (Orgs.). **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 187-222.

STORRER, A. A coerência nos hipertextos. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009. p. 98-117.

### **Sobre as autoras**

*Sueli Cristina Marquesi* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8792-0699>)

Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade do Porto e na Universidade de Lausanne. É Professora Titular da PUC-SP, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, no Instituto de Pesquisas *Sedes Sapientiae* para Estudos do Português (IP) e nos Cursos de Letras e de Direito.

*Ana Lúcia Tinoco Cabral* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6417-2766>)

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de Pós-doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Atualmente é professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras – Prof.Letras, da Universidade de São Paulo e pesquisadora colaboradora do IP-PUC-SP. É coordenadora do GT da ANPOLL Linguística de Texto e Análise da Conversação para o biênio 2020-2022.

*Maria das Graças Soares Rodrigues* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8295-358X>)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-doutorado pela Universidade de Lausanne. Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

*Vanda Maria Elias* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7517-4131>)

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágios de Pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Federal do Ceará. É professora da Universidade Federal de São Paulo, onde atua no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

*Ana Elvira Luciano Gebara* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3519>)

Possui graduação em Letras Habilitação Italiano Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, graduação em Licenciatura em Letras pela Faculdade de Educação, USP, mestrado e doutorado em Letras, Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Atualmente é professora do Curso de Letras da Universidade Cidade de São Paulo e da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas - SP. Também atua como professora colaboradora no Mestrado Profissional em Letras - Profletras (USP).

*Sílvia Augusta de Barros Albert* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1237-8399>)

Doutora e Mestre em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa. Integra o Grupo de Pesquisa Texto, Leitura e Escrita, (IP-PUCSP) e o Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação (GTTLAC) da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

Recebido em maio de 2021.

Aprovado em julho de 2021.