

DIADORIM

18
VOLUME 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Diretor Adjunto de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Vice-diretor

Prof. Dr. Pedro Paulo G. Ferreira Catharina

Coordenador do Programa de Letras Vernáculas

Profa. Dra. Angela Beatriz de Carvalho Faria

Substituto Eventual do Coordenador

Prof. Dr. João Antônio de Moraes

Comissão Deliberativa

Representantes Docentes

Língua Portuguesa

Profa. Dra. Regina Souza Gomes

Prof. Dr. Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira (suplente)

Literatura Brasileira

Profa. Dra. Anélia Montechiari Pietrani

Prof. Dr. Adauri Silva Bastos

Prof. Dr. Godofredo de Oliveira Neto (suplente)

Literaturas Portuguesa e Africanas

Profa. Dra. Mônica do Nascimento Figueiredo

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco

Profa. Dra. Teresa Cerdeira (suplente de Literatura Portuguesa)

Profa. Dra. Luci Pereira Ruas (suplente de Literatura Africana)

Representantes Discentes

Louise Bastos Corrêa (Doutoranda em Literatura Brasileira)

Victor Augusto Corrêa Azevedo (Doutorando em Língua Portuguesa)

Secretaria do Programa de Pós-Graduação

Maria Goretti Mello, Renato Martins e Elizângela Campos

Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Dra. Eleonora Ziller Camenietzki

Vice-Diretor

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

Diretora Adjunta de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Cláudia Fátima Moraes Martins

Diretor Adjunto de Cultura e Extensão

Prof. Dra. Karen Sampaio

Diretor Adjunto de Administração e Finanças

Luis Ricardo de Almeida Queiroz

Coordenação de Infraestrutura Acadêmica

Prof. Dra. Christine Nicolaides

Coordenação de Intercâmbio e Internacionalização

Prof. Dra. Danúsia Torres

CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)

Decania do Centro de Letras e Artes

Decana: Profa. Dra. Flora de Paoli Faria

Vice: Profa. Dra. Cristina Grafanassi Tranjan

Reitor:

Prof. Dr. Roberto Leher

Vice-reitor:

Profa. Dra. Denise Nascimento

Sobre o volume

Língua Portuguesa

Comissão Editorial:

Profa. Dra. Violeta Virginia Rodrigues (Editor)

Profa. Dra. Marcia dos Santos Machado Vieira

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

Organizadores

Profa. Dra. Filomena Varejão

Profa.Dra. Leonor Werneck dos Santos

Profa.Dra. Regina Souza Gomes

Revisão

Profa. Dra. Filomena Varejão

Profa.Dra. Leonor Werneck dos Santos

Profa.Dra. Regina Souza Gomes

Design e Diagramação

Helena Gomes Freire

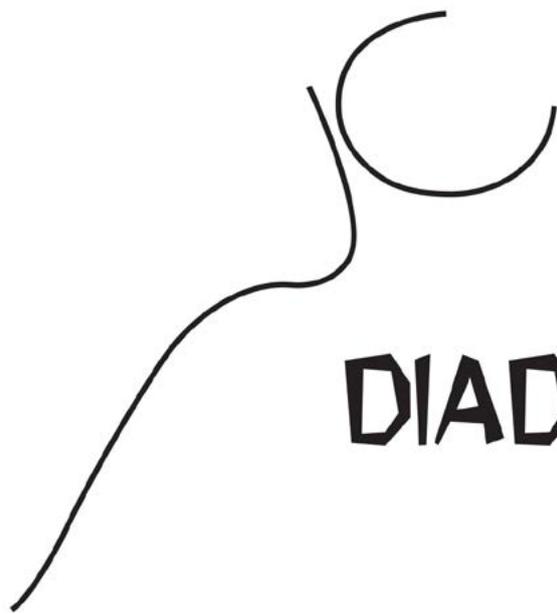
Rafael Laplace | IGEAD

Endereço eletrônico: <http://www.igead.com.br>

Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - N.18v2(2016) - Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2016.

Semestral.

ISSN: 1980-2552.



DIADORIM

18
VOLUME 2

Sumário

Apresentação (p.I-IV)

Artigo Clássico

O papel da Linguística no ensino de línguas (p.12-31)

Luiz Antônio Marcuschi

Artigos Inéditos

A leitura em sala de aula: uma abordagem discursiva (p.32-41)

Elisane Pinto da Silva Machado de Lima e Alexandre Kerson de Abreu

Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido (p.42-66)

Maria Helenice Araújo Costa, Benedita Conceição Braga Monteiro e Luiz Eleildo Pereira Alves

Proposta pedagógica e reflexão: contribuindo para o ensino-aprendizagem de leitura em aulas de língua portuguesa (p.67-82)

Mariléia Silva da Rosa Neves e Taíse Simioni

Dominando as palavras: uma proposta de oficinas de leitura e produção de texto a partir da perspectiva de gêneros textuais (p.83-98)

Rafaela Fetzner Drey e Maité Moraes Gil

A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de língua portuguesa (LP)(p.99-117)

Milene Bazarim

Deixis discursiva y cohesión textual: recursos para la redacción de textos(p.118-132)

Bernardo E. Pérez y Carlos Gonzáles Di Pierro

Língua Portuguesa e Ensino: estudos e ancoragens para a constituição do aluno-autor(p. 133-147)

Leila Figueiredo de Barros e Maria Hermínia Cordeiro Vieira

Questões de discurso citado, questões de autoria (p. 148-167)

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento

Escolhas linguísticas e argumentação: reflexões sobre produção textual para estudantes de direito (p. 168-185)

Ana Lúcia Tinoco Cabral e Manoel Francisco Guaranha

O resumo acadêmico: uma análise sociointeracionista dos mecanismos textuais e enunciativos no processo de retextualização (p. 186-204)

Fabiana Pincho de Oliveira

Da conscientização gramatical para a sócio-discursiva: uma proposta de letramento acadêmico (p. 205-215)

Angela Marina Bravin dos Santos

A prática de análise linguística no livro didático: atividade de reflexão sobre a linguagem (p. 216-230)

Silvane Aparecida de Freitas e Geraldo José da Silva

Abordagem sociocognitivo-discursiva de mecanismos referenciais dêiticos pronominais nos livros didáticos do ensino médio (p. 231-255)

Ana Cátia Silva de Lemos e Maria Margarete Fernandes de Sousa

O blog como (hiper)gênero discursivo e sua inclusão nos currículos escolares (p. 256-269)

Paula Crespo Halfeld

As implicações do texto multimodal na leitura: o caso das histórias em quadrinhos (p. 270-285)

Paulo Ramos e Yara Dias da Silva

A produção de textos em fóruns de atividades do AVA Moodle (p. 286-305)

Morgana Soares da Silva

Reflection and argumentation in a Moodle mediated discussion board: toward digital literacy (p. 306-328)

Tânia Gastão Saliés e Tânia Granja Shepherd

A sinopse de curta-metragem animado como proposta didática (p. 329-353)

Mirielly Ferraça e Stanis David Lacowicz



APRESENTAÇÃO

Este número 18, volume 2, da Revista *Diadorim* apresenta propostas variadas, baseadas em diferentes, porém complementares, quadros teóricos, com o objetivo principal de discutir os vieses que ligam texto e ensino. Os autores deste volume beberam em inúmeras fontes teóricas, e certamente a maioria deles reconhece uma delas como base para os temas aqui tratados: a obra de Luiz Antonio Marcuschi, eminente linguista brasileiro, falecido em setembro deste ano, a quem homenageamos nesta edição.

Professor Titular de Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, seu livro *Linguística de Texto: O Que é e Como Se Faz* (Recife: Editora da UFPE, 1983) foi o precursor de Linguística de Texto. Em 1985, junto com Ingedore Koch e outros pesquisadores pioneiros na área, Marcuschi criou o GT Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. Marcuschi é um dos grandes nomes da pesquisa linguística no Brasil, autor de diversos livros e artigos abordando temas que aparecem nos artigos deste volume da *Diadorim*: texto, discurso, ensino, gêneros, hipertexto, fala e escrita, retextualização, coesão, referenciação, dêixis, leitura, produção.

Em homenagem a este querido colega, que é para nós mais que uma referência bibliográfica, dedicamos este volume da revista *Diadorim*, republicando seu artigo “O papel da Linguística no ensino de línguas”, gentilmente cedido pela família, na pessoa da Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi. Originalmente publicado na Revista *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, v. 13, em 2001¹, o artigo de Marcuschi permanece atual. Com esta singela homenagem, esperamos reiterar a importância de Marcuschi para a pesquisa em Linguística no Brasil.

É indiscutível que a virada epistemológica promovida pela adoção do texto e do discurso como objetos básicos dos estudos da linguagem deveu-se, sobretudo, à emergência de dois campos de conhecimento: a Análise do Discurso e a Linguística de Texto. Na primeira, concentram-se os interesses em torno da descrição dos mecanismos que se articulam entre a materialidade da linguagem e os sentidos sociais implicados no “projeto de dizer”, como nos lembram Koch e Charaudeau. Na segunda, sinalizam Koch e Marcuschi, estão em foco condições de uso e processos de construção pelos quais os sujeitos envolvidos no ato comunicativo interagem e coparticipam na construção de sentidos.

Em pouco mais de 30 anos de investigações, os estudos de linguagem, nas mais diversas linhas de especificidade, ganharam corpo e passaram a integrar currículos de Graduação e Pós-Graduação.

¹ Disponível em: <<http://repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1520/1185>>. Acesso em 17/10/2016. Para esta edição da *Diadorim*, foram feitas apenas pequenas alterações de formatação nas referências bibliográficas e foi atualizada a ortografia.

duação, somando considerável quantidade de publicações, teses e dissertações, o que nos permite, na atualidade, considerá-las áreas academicamente consolidadas. Mas que contribuições efetivas esses campos podem oferecer a quem se interessa pelo ensino de língua portuguesa? Podemos afirmar, sem dúvida, que oferecem instrumental teórico e prático orientado para o desenvolvimento das competências linguística, textual e comunicativa dos aprendizes, tornando-os progressivamente mais capazes para interagir socialmente por meio de textos nos mais variados gêneros, em ampla gama de situações de uso.

Assim, ao possibilitar o deslocamento de uma pedagogia da frase isolada e descontextualizada para uma pedagogia centrada no texto e no discurso, a Análise do Discurso e a Linguística de Texto, juntamente com teorias de aprendizagem e de letramento, tornaram possível, inclusive, a reorientação dos currículos da disciplina Língua Portuguesa. Embora persistam focos de resistência, é inegável que práticas pedagógicas conservadoras, ancoradas quase exclusivamente no estudo da norma padrão, vêm cedendo espaço à centralidade do texto como objeto a partir do qual uma complexa rede de conhecimentos carece ser ensinada/aprendida. Desse modo, vê-se assentada a premissa de que, além da gramática que dá suporte material ao texto, uma didática que inclua outros saberes envolvidos no ato comunicativo é, hoje, condição aos objetivos de pleno letramento.

Compreendendo ser quase inesgotável a necessidade de ampliar reflexões teóricas e oferecer material prático a todos os interessados no diálogo entre produção acadêmica e cotidiano escolar, a Revista *Diadorim* dedica seu décimo oitavo número, segundo volume, à temática “Texto e Ensino”, no qual estão reunidos dezoito artigos inéditos.

Especificamente no campo da leitura, este número conta com três trabalhos. A partir de fundamento na Análise do Discurso de Pêcheux, o artigo *A leitura em sala de aula: uma abordagem discursiva*, de autoria de Elisane Pinto da Silva Machado de Lima e Alexandre Kerson de Abreu, revela a tensão entre os sentidos idealizados pelo sujeito-professor e os sentidos construídos pelo sujeito-aluno, considerando que os gestos de leitura dependem do lugar social ocupado pelo leitor. A seguir, extaindo seus pressupostos do sociocognitivismo, defendido especialmente por Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Margarida Salomão, o artigo *Ensino de leitura na perspectiva do texto como evento: o desafio de fazer emergir o sentido*, de Maria Helenice Araújo Costa, Benedita Conceição Braga Monteiro e Luiz Eleildo Pereira Alves, demonstra como estudos sobre cognição podem fundamentar atividades didáticas que compreendem a leitura como processo dinâmico. Em *Proposta pedagógica e reflexão: contribuindo para o ensino-aprendizagem de leitura em aulas de língua portuguesa*, Mariléia Silva da Rosa Neves e Taíse Simioni ancoram-se nas propostas de Bakhtin e seu Círculo para apresentar uma sequência didática centrada em estratégias de leitura que ecoam as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler.

Na área de produção textual, há oito estudos neste volume: quatro abordam o tema de forma mais ampla e quatro focalizam a produção de textos em gêneros acadêmicos. No primeiro grupo, o artigo *Dominando as palavras: uma proposta de oficinas de leitura e produção de texto a partir da perspectiva de gêneros textuais*, de Rafaela Fetzner Drey e Maitê Moraes Gil, baseado no quadro epistemológico interacionista sociodiscursivo de Schneuwly e Dolz, relata experiência com oficinas, nas quais a tarefa da escrita escolar não se limita a ser mero instrumento de avaliação, mas se desenvolve como prática social. Na investigação *A reversibilidade*

no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de língua portuguesa (LP), Milene Bazarim apresenta um estudo de caso que se dedica à análise dos procedimentos e das transformações verificadas em diferentes versões de textos produzidos por uma professora, reafirmando a noção de escrita como trabalho. Em seguida, *Deixis discursiva y cohesión textual: recursos para la redacción de textos*, de Bernardo E. Pérez Álvarez e Carlos González Di Pierro, é artigo que oferece contribuições sobre os mecanismos de coesão textual baseados no estudo dos demonstrativos neutros do espanhol. Em *Língua Portuguesa e Ensino: estudos e ancoragens para a constituição do aluno-autor*, Leila Figueiredo Barros e Maria Hermínia Cordeiro Vieira, ancoradas, sobretudo, nas concepções de letramento de Roxane Rojo e de ensino de produção textual de João Wanderley Geraldi, tecem considerações sobre procedimentos que conduzem o aprendiz à autonomia e à condição de autor de seu dizer.

No conjunto de artigos dedicados aos gêneros acadêmicos, *Questões de discurso citado, questões de autoria*, de Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, aborda a polifonia no gênero textual “monografia de conclusão de curso”, consoante a perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin. Em seguida, sustentado basicamente pelos estudos de Anscombe e Ducrot sobre argumentação, no trabalho intitulado *Escolhas linguísticas e argumentação: reflexões sobre produção textual* para estudantes de Direito, de autoria de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Manoel Francisco Guaranha, encontram-se reflexões sobre a relação entre língua e texto no ensino de escrita e leitura, destacando a importância das escolhas linguísticas para a eficácia argumentativa. A investigação apresentada em *O resumo acadêmico: uma análise sociointeracionista dos mecanismos textuais e enunciativos no processo de retextualização*, de Fabiana Pincho de Oliveira, é apoiada nos estudos de Matêncio e propõe descrever como se realizam alguns mecanismos enunciativos e de textualização no processo de construção de um texto a partir de outro. Finalizando o bloco, no artigo *Da conscientização gramatical para a sócio-discursiva: uma proposta de letramento acadêmico*, Angela Marina Bravin dos Santos relata uma pesquisa-ação para o desenvolvimento da competência discursiva no que tange ao tratamento da mescla de vozes na produção de resenhas críticas.

Dois artigos são dedicados às relações entre texto, ensino e livros didáticos. Em *A prática de análise linguística no livro didático: Atividade de reflexão sobre a linguagem*, Silvane Aparecida de Freitas e Geraldo José da Silva demonstram como a refacção do texto, quando sustentada pela prática de análise linguística/reflexão sobre a língua, produz efeitos mais consistentes na aprendizagem do processo de escrita escolar. Na investigação intitulada *Abordagem sociocognitivo-discursiva de mecanismos referenciais dêiticos pronominais nos livros didáticos do ensino médio*, as autoras Ana Cátia Silva de Lemos e Maria Margarete Fernandes de Sousa operam o diálogo entre a teoria da competência comunicativa suscitada por Habermas e as proposições sociocognitivo-discursivas de ensino para observar a abordagem da dêixis nos livros didáticos.

Finalmente, este número contém cinco artigos que contemplam a área de multiletramentos. O primeiro, *O blog como (hiper)gênero discursivo e sua inclusão nos currículos escolares*, escrito por Paula Crespo Halfeld, atribui aos blogs o estatuto de hipergênero e confirma a pertinência de sua abordagem nas escolas, sobretudo em razão da diversidade de nuances enunciativas neles contidas. Em seguida, o artigo *As implicações do texto multimodal na leitura: o caso das histórias em quadrinhos*, de Paulo Ramos e Yara Dias da Silva, revela o processo pelo qual a natureza verbo-visual das HQs, antes criticada como objetos de ensino, ganha novos contornos nos estudos de multimodalidade, o que confere a esse gênero textual lugar garantido em programas

oficiais de fomento à leitura. Já em *A produção de textos em fóruns de atividades do AVA Moodle*, Morgana Soares da Silva apresenta novas formas de ensinar e de aprender produção de textos a distância, mostrando como aulas de produção textual podem se beneficiar de ambientes virtuais de aprendizagem. Em linha semelhante, a partir da perspectiva das práticas discursivas e digitais e da análise do discurso mediado, o artigo *Reflection and argumentation in a Moodle mediated discussion board: toward digital literacy*, de Tânia Gastão Saliés e Tânia Granja Shepherd, revela resultados de estudo sobre as estratégias de construção de argumentos por debatedores de um fórum eletrônico. O último trabalho deste volume, *A sinopse de curta-metragem animado como proposta didática*, de Mirielly Ferraça e Stanis David Lacowicz, focaliza o gênero discursivo “sinopse de curta-metragem” numa proposta de sequência didática (SD), cujo desenho assume como bases conceituais a perspectiva interacional da linguagem e a SD como um trabalho modular capaz de produzir resultados eficazes no cotidiano das aulas de língua portuguesa.

Esperamos que os artigos desta edição possam, em alguma medida, somar contribuições à linha de pesquisa “Texto e Ensino”, ofertando fontes de consulta a quem se interessar pelos instigantes temas aqui reunidos.

Rio de Janeiro, outubro de 2016.

Filomena Varejão

Leonor Werneck dos Santos

Regina Souza Gomes

(Organizadoras deste número)



O PAPEL DA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS¹

Luiz Antônio Marcuschi (UFPE – 2000)

1. Pano de fundo e perspectiva

Esta não será uma exposição em Linguística Aplicada.² Será muito mais uma tentativa de identificar **os papéis da linguística no ensino de língua** tendo por objetivo central compreender como se deu a correlação entre o desenvolvimento da pesquisa e sua aplicação ao ensino. Em geral, quando se tem um tema como este, pensa-se na **Linguística Aplicada** e, em particular, no Ensino de Língua Estrangeira, Segunda Língua ou Língua Materna.³

Mesmo que haja algo de consistente na visão restritiva do tema, minha perspectiva será nitidamente outra, mais ampla. Para tanto, primeiramente, faço uma breve incursão pela trajetória da Linguística neste século, tentando relacioná-la ao desenvolvimento das bases teóricas do ensino. Mostro, ali, como as concepções de língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino. Depois, reflito sobre alguns aspectos atuais da Linguística e seu potencial, sobretudo na aplicação que dela vem sendo feita e analiso uma questão pontualizada, ou seja, os *Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (PCNLP)*, observando como eles se situam no contexto dos estudos linguísticos atuais. Dois breves exemplos de textos produzidos na escola são utilizados para detectar alguns aspectos trabalhados pela Linguística hoje em dia.

Antes de iniciar a exposição, lembro o que afirmou Magda Becker Soares (1998) em palestra na PUC-SP, ao discorrer sobre as “*Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*”.⁴ Para a Autora, há diversas perspectivas das quais se pode fazer uma reflexão sobre o ensino: a perspectiva da *própria ciência*, ou então as perspectivas *psicológica, política, social, cultural e histórica*. No presente caso, vou tratar meu tema da perspectiva da **própria ciência** e da perspectiva

1 Conferência pronunciada no 1º ENCONTRO DE ESTUDOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS DA UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 12 de dezembro de 2000.

2 Creio de direito lembrar aqui que um dos primeiros trabalhos sistemáticos sobre Linguística Aplicada no Brasil foi a tese de doutorado de meu colega o prof. Francisco Gomes de Matos defendida em 1973 na PUC/SP e publicada em 1976 sob o título *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*. (São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil).

3 A rigor, a Linguística Aplicada (LA) abrange uma enorme quantidade de questões que vão muito além do ensino de língua em si. Já no ensino de línguas a LA ocupa-se com: análise contrastiva, análise de erros, ensino de 2ª língua, ensino de língua estrangeira, ensino de língua materna, aquisição da sintaxe, pronúncia, léxico etc., bilinguismo, política linguística, minorias linguísticas, preconceito linguístico, norma linguística e assim por diante.

4 Refiro-me ao trabalho de Magda Becker Soares. 1998. *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. In: *Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino*. Org. por Neusa Barbosa Bastos. São Paulo, EDUC-;IP-PUC/SP, p. 53-60.

sócio-histórica. Preocupa-me como o saber escolar, na sua relação com o saber científico, foi se constituindo ao longo do tempo. Mas isto não significa que ignore a relevância das demais perspectivas.

A Linguística vinha se desenvolvendo nos meados do século XIX e, com sucesso, já mapeava os falares e as diversas línguas em suas peculiaridades com descrições dialetológicas e históricas tendo como metodologia básica de trabalho o *Comparativismo* essencialmente histórico e descritivo. A perspectiva é ainda pré-estruturalista porque não distingue níveis de análise nem se dá ao trabalho do estudo sincrônico. Depois surge a perspectiva estruturalista que dominará durante o século XX até os anos 60 para dar lugar a uma visão multifacetada e pós-estruturalista, a partir dos anos 60, com o surgimento da pragmática, sociolinguística, psicolinguística, etnometodologia e, mais recentemente, o cognitivismo, que desembocam nas mais diversas correntes que hoje tanto influenciam o ensino.

2. Início do século

Se observarmos a Linguística tal como ela se autodefiniu no início do século XX, na Europa e nos EUA, vamos constatar que a ponte entre a teoria e a prática foi minada logo de saída. Pois, com Saussure, a linguística se autodeterminava como o estudo das formas e das estruturas do sistema linguístico, optando pelo caminho de uma ciência o mais abstrata possível, quase formal.⁵ Esta não foi seguramente uma decisão isolada, mas comum ao conjunto das Ciências Humanas num século marcado pelo positivismo. Isto acarretou uma visão objetivista da linguagem ao se privilegiar a análise da língua como um constructo formal. Era um ideal de ciência que tanto marcaria o século XX e lhe legaria uma metodologia científica hegemônica baseada num verificacionismo empírico-formal.

Surgiu daí a noção de língua como sistema de regras e a noção de que o objeto da linguística não era a produção concreta e histórica, embora essa fosse primordial. Saussure mandava analisar a fala não enquanto fenômeno empírico e situado, mas como constructo social, somatório das individualidades e acima das idiossincrasias.⁶ Não era a fala e sim um ideal de fala ou uma *fala idealizada*, que também não chegava a ser a escrita. Sugeriu o recorte sincrônico em detrimento da diacronia, evitando a observação dos dados em sua variação empírica. Instaurou as mais diversas dicotomias que fariam fortuna por mais de meio século. Assim, em Linguística, tudo iniciava com um freio na observação do uso e da variação.

No meu entender, parece necessário refletir formas de superar particularmente a dicotomia entre teoria e prática e perceber a unidade que existe entre diacronia e sincronia, função e valor, forma e conteúdo, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, individual e social, racional e emocional,

5 Ressalvo aqui que estas observações são sumárias e não pretendem ter a consistência de um capítulo de História da Linguística. Se quiséssemos ser absolutamente justos, deveríamos lembrar que, na Alemanha, Karl Buhler [1934] lançava, com sua *Spachtheorie*, uma obra que ainda hoje contém elementos atuais e inaugurava uma nova perspectiva de se fazer Linguística, com sensibilidade para o estudo da pragmática e dos aspectos sócio-cognitivos. Já a posição de Ferdinand de Saussure [1915] em seu *Cours de Linguistique Générale*, tinha um similar na perspectiva formal, em *Language*, de Leonard Bloomfield [1933] nos Estados Unidos da América, postulando posições que por longo tempo foram tidas como behavioristas.

6 Não defendo esta posição como a única, pois hoje há inúmeras revisões de Saussure que tentam mostrar uma outra realidade sugerindo ter sido Saussure mal-interpretado em seus postulados teóricos básicos.

natural e cultural e assim por diante. Essa superação das dicotomias se dará na medida em que as tornarmos desnecessárias pela natural visão holística e globalizante dos fenômenos e não pela opção por um de seus pólos. Com a superação, teremos desenhado uma nova forma de fazer ciência, assim como se vem operando desde os anos 80 do século XX.

3. Língua como fator de identidade

Ainda não foi feita, mas seria esclarecedora uma investigação sobre o desenvolvimento da Linguística no século XX na sua relação direta ou indireta com os manuais e materiais de ensino de língua. Se formos observar o que ocorria no final do século XIX no ensino de língua e que perduraria até os anos 40 do século XX, particularmente no Brasil, veremos que inexistem manuais ou gramáticas pedagógicas tais como as que conhecemos hoje. Como bem nota Soares (1998:55), a denominação da disciplina “*Português*” ou “*Língua Portuguesa*” só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, sendo que “até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas *Gramática, Retórica e Poética*” (ênfase acrescida). O ensino de língua, o Brasil-Colônia “restringia-se à alfabetização” e quando se prolongava um pouco mais era para “o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética” (Soares, 1998:54).

Com a Reforma Pombalina, em 1759, deu-se início ao estudo da Língua Portuguesa no mesmo estilo da Língua Latina: Gramática, Retórica e Poética, imitando os bons escritores. Para tanto, existiam os **Florilégios, Seletas** e as famosas **Antologias** com seleção de textos clássicos da literatura.⁷ Seguiam-se os preceitos da Filologia que comandava então o estudo da língua. A ideia era a de que a língua formava um grande quadro da **identidade nacional** e era o depositário da **cultura nacional**. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua. Na língua estaria o patrimônio e a pátria de um povo, e até mesmo a visão de mundo que o animava, tal como postulara Humboldt. Em certo sentido isto perdura ainda hoje nas Academias e nas visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão e exemplar de nossos melhores e mais consagrados autores.

4. Língua como sistema de regras

A noção culturalista e antropológica (o classicismo culturalista) muda apenas nos anos 20 do século XX, mas sua repercussão no ensino se dará muito mais tarde, por volta dos anos 50, quando se unificam os livros de gramática com os textos literários.⁸ Surgem no mundo todo os livros didáticos com uma pedagogia da língua. Na teoria linguística, com Saussure, Bloomfield e Buhler, deslocava-se a visão **da cultura para o sistema**. A filologia dá lugar, lentamente, ao

7 Magda B. Soares (1998:55) cita a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet publicada em 1895 e que até os anos 60 deste século teve 43 edições; Também havia a *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira, publicada em 1907 com dezenas de edições. Nos anos 40 foram editadas muitas gramáticas, tais como *O Idioma Nacional*, de Antenor Nascentes; *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; *Gramática metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida. Será só nos anos 60 que **gramática e antologia** constituirão um único livro.

8 A predominância de exemplares textuais literários e absoluta exclusão de gêneros comunicativos de uso, tais como cartas, reportagens de jornais, notícias, documentos etc. se fará presente até os dias atuais. No momento, nota-se uma mudança nesta perspectiva, como se verá adiante.

estruturalismo linguístico e os estudos diacrônicos vão cedendo lugar aos sincrônicos. A historicidade vai dando lugar à sistemicidade. Como exemplo, pode-se citar o caso da semântica histórica definida e desenvolvida tão bem por Michel Bréal no final do século XIX e que será até mesmo excluída dos estudos linguísticos por Saussure. O ensino de língua capitaliza esta visão popularizando-a nas gramáticas pedagógicas com o predomínio do ensino da gramática, esquecendo até mesmo a Literatura em muitos casos. É o triunfo da ideia da **língua como sistema de regras**, que poderia ser estudada imanentemente já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa.⁹

Neste período o estruturalismo chega ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, esquecendo-se em boa medida os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos que iriam ser incorporados sequencialmente, nos anos seguintes, aos estudos científicos da língua.¹⁰ Dos anos 1910 aos anos 1950 predominavam os estudos nos planos descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a percepção dos atores e usuários da língua. Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a concepção de língua como sistema conduziu a muitos trabalhos de Linguística Contrastiva, mostrando como as línguas variavam em suas relações sistemáticas, o que era de grande utilidade para o ensino na base dos contrastes (restritos ao plano da forma), seja do ponto de vista fonológico, morfossintático ou lexical. Mais do que uma disciplina, a **análise contrastiva** foi tida como um método de análise, e sua tradição vem de longa data, desde o final do século XIX. Teve grande influência no ensino de língua e se estendeu para além da questão do sistema, tendo seus melhores frutos na análise comparativa do ponto de vista sociocultural que é o mais complexo na aprendizagem de línguas. Esta visão dos contrastes interculturais só ocorre no último quartel do século XX.

Do ponto de vista da concepção de língua como sistema, não convém esquecer uma perspectiva de análise que foi praticada nos anos 60-70, denominada **análise de erros**.¹¹ Tratava-se de

9 Não se deve esquecer que no caso das línguas estrangeiras (e seguramente também no caso das línguas maternas) predominava a psicologia de natureza behaviorista que dominou o século XX desde o seu início até os anos 50 quando Chomsky deu argumentos suficientes para abalar a crença na educação montada em processos de adestramento.

10 Do ponto de vista da situação do ensino de Português no Brasil, Soares (1998:55-60) identifica três momentos, cada qual com sua compreensão de língua:

(1) de meados do século XIX até os anos 50-60, em que predominou a noção de **língua como sistema**; aqui o estudo se dava no reconhecimento das normas e regras da língua e dos bons escritores;

(2) o segundo momento foi o dos anos 60 ao final dos anos 80 com as novas condições sócio-políticas que conduziram até mesmo à mudança do nome da disciplina para *Comunicação e Expressão*, nas quatro primeiras séries e *Comunicação em Língua Portuguesa*, da 5ª à 8ª série do primeiro grau e, *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no segundo grau. Aqui a língua era vista como **instrumento de comunicação**, e todo o aparato teórico foi o da teoria da comunicação que tomou conta do ensino de língua com suas noções de **emissor-codificador** e **receptor-decodificador**. O saber a respeito da língua não era o centro do ensino, mas sim a compreensão e o estudo dos códigos comunicacionais;

(3) o terceiro momento inicia no final dos anos 80 e perdura até hoje com a influência das novas teorias linguísticas tais como a Linguística de Texto, Análise da Conversação, Sociolinguística, Psicolinguística etc. Cai a denominação anterior e volta a disciplina de *Língua Portuguesa* ou simplesmente *Português*. Surge aqui o predomínio do estudo da unidade textual, dos processos de produção e compreensão textual e **a língua é vista como uma atividade sócio-cognitiva**.

11 Obra seminal e de grande interesse nesta área foi a de Robert Lado. 1957. *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press. É importante que se frise a este propósito que a noção de *erro* não é algo produtivo nem positivo,

uma investigação sistemática dos tipos de erros e suas causas, em especial no caso de falantes de segunda língua (falantes de línguas não nativas). Esse estudo ligava-se à análise contrastiva há pouco lembrada e postulava que os erros se deviam a pelo menos dois fatores básicos: (a) **generalização excessiva** e (b) **transferência de propriedades** de uma língua para outra. Contudo, tanto a análise contrastiva como a análise de erros se mostraram pouco produtivas tendo em vista que detectavam contrastes que explicavam as dificuldades na base do sistema (o que implica uma supersimplificação das questões de língua em geral) quando o problema residia em outros lugares, por exemplo, na questão interativa, nos contextos, nas intenções, enfim na produção de sentido situada.¹² Hoje, a análise de erros e a análise contrastiva no ensino de L2 estão fora de cogitação.

5. Língua como fenômeno social

A visão estruturalista, embora tenha produzido notáveis resultados e conhecimentos nada desprezíveis, vai cedendo lugar a novas perspectivas e seu auge se dá no final dos anos 60, quando a ideia de **variação linguística** obriga a que se volte o olhar para outros aspectos. Contudo, já bem antes disto, ainda nos meados do século XIX, frutificavam os estudos dialetológicos que mostravam como a língua variava geograficamente e os falantes não tinham uma unidade, seja do ponto de vista lexical ou fonético. Mudavam as pronúncias e outros aspectos da língua, mas isso não passava para o ensino e ficava no conhecimento dos filólogos que utilizavam estes elementos para seus estudos históricos.

Com o aparecimento da ideia de que a variação linguística era uma contraparte da variação social, como postulavam Weinreich, Labov, Waletzky, Fishman, Fisher, Gumperz, Dell Hymes, nos meados dos anos 60, surge uma perspectiva nova para o ensino. Assim se dá o lançamento oficial da **Sociolinguística** em suas várias vertentes, seja a variacionista ou culturalista.¹³ Surge daí uma perspectiva mais sistemática de considerar a **língua como fato social** e como engajada na realidade sócio-antropológica. A própria noção de **competência comunicativa** tal como definida por Dell Hymes nos anos 60 distancia-se muito da ideia chomskyana de competência.¹⁴

A partir dessas novas conquistas teóricas, o trabalho com a língua passa a encarar, debater e combater todo o tipo de preconceito linguístico dando lugar às tentativas de valorização das varieda-

pois é uma avaliação. Na realidade, um erro ou desvio não passa de um percurso quase necessário na aprendizagem, de modo que ele pode ser visto como um indício de aprendizagem e não como algo a ser necessariamente corrigido. Esta é uma posição sensatamente lembrada por Hakan Ringbom. 1995. Error Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, p. 581-583.

12 É interessante notar que a análise de erros foi aplicada mais à fonologia, morfossintaxe e léxico, mas quase nada aos aspectos discursivos e textuais, pois aqui não se pode observar esse tipo de problema. No caso da perspectiva discursiva e textual, o que se observa é em geral a adequação intercultural e não o erro, pois isto não existe como uma grandeza detectável em si mesma.

13 A sociolinguística variacionista tem hoje uma tentativa de aplicação direta ao ensino, em especial na língua materna, sobretudo no contexto da alfabetização, com as investigações desenvolvidas na UFRJ sob a orientação de Cecília Mollica. É provável que dessas investigações surjam sugestões de interesse direto na produção de materiais instrucionais mais adequados sob o ponto de vista dos aprendizes e suas condições.

14 Esta questão é importante porque terá relevância em especial no ensino de língua estrangeira. A *competência comunicativa* na visão de Hymes é um conjunto de competências dos falantes no seu desempenho linguístico contextualizado. Já a competência chomskyana não tinha sequer a participação de falantes humanos e era uma simples função interna e domínio ideal de uma suposta língua.

des de língua não-padrão ou não-cultas. A escola passa a ter que operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, já que as línguas não são monolíticas nem homogêneas. Elas têm uma relação direta com a sociedade. O próprio interculturalismo passa a ser considerado. De algum modo, temos aqui a influência inicial dos estudos etnometodológicos que irão ter um papel mais decisivo no ensino nos anos 90 quando a sala de aula se torna essencialmente um laboratório de análise dos processos de interação e comportamento linguístico.¹⁵

Estes trabalhos tornam-se muito importantes para as novas cartilhas de alfabetização e inicia-se um estudo mais aprofundado das relações entre variação linguística e processos de alfabetização. Ao lado desses, florescia também o estudo da **Psicolinguística**, que buscava compreender os processos de aquisição da linguagem. Estes estudos vão influenciar diretamente o ensino em especial acrescentando-lhe um componente processual e cognitivo. Novos materiais e mais adequados vão surgindo considerando as faixas etárias. É o passo mais decisivo para a superação do behaviorismo na educação, como lembrei antes.

6. Língua como forma de ação

É nos anos 60, também, que se chega à fantástica descoberta de que com a língua não apenas se **diz**, mas se **age**. É com John Austin que uma determinada pragmática (Teoria dos Atos de Fala) surge com força vital que vem mostrar a língua como uma forma de ação. Com a língua pode-se agir. É a visão da língua como fenômeno não apenas envolvido na situação social e reproduzindo em certo sentido a **variação social** em suas formas, mas é a visão da língua em funcionamento diretamente ligado a contextos situacionais e não apenas sociais e cognitivos. Linguagem como ação interativamente desenvolvida é uma ideia chave que surge no contexto da teoria dos atos de fala e numa perspectiva explicativa das ações intencionais com a língua. No uso da língua, não se tem apenas atos de dizer, mas atos de fazer.

A pragmática dos anos 60 desenvolve-se rapidamente, mas não entra no ensino num primeiro momento, tendo em vista sua origem complexa no seio da Filosofia Analítica da Linguagem. Além disso, a pragmática dos atos de fala se desenvolve numa perspectiva formal e considera atos isolados de situações socialmente relevantes. Seu potencial não é traduzido para situações sociais do dia-a-dia.

Muitas são, no entanto, as pragmáticas e não uma só. A mais importante e influente foi de início a desenvolvida por Austin e completada por Searle, mas em seguida sobrevém-lhe a pragmática conversacional de P. Grice, que assume importância muito grande e será em maior parte adotada pela Teoria Literária e também pelos pragmaticistas de linha cognitivista que lidam com processos de compreensão. É curioso que a teoria dos atos de fala irá frutificar de modo especial na teoria da ação linguística, e a teoria das implicaturas griceanas vai influenciar particularmente na teoria da compreensão linguística, embora ambas sejam propostas de análise pragmática da língua. Sob um ponto de vista prático, mesmo tendo em conta o alto potencial de ambas, elas ainda não se converteram em tecnologia adequada ao ensino. Permanece um desafio teórico transformar as pragmáticas em algo aplicável no ensino de língua.

15 Esta visão irá ser de enorme importância tanto para o ensino de língua materna como para língua estrangeira. Pois a escola é um microcosmo do universo comunicativo maior do dia-a-dia. Ali estão muitas das diferenças que se manifestarão depois em outros contextos comunicativos.

É curioso que a observação da variação sociolinguística e também estrutural das línguas conduziu, na área de ensino de língua estrangeira, a uma série de metodologias de investigações que redundaram, entre outras coisas, na **análise contrastiva do ponto de vista sociocultural**. As análises contrastivas dos diversos matizes, tal como desenvolvidas entre os anos 60-80, serviram muito aos estudos de tradução, ensino de segunda língua, aquisição de língua e bilinguismo.¹⁶ Na realidade, trata-se de uma investigação que tem em vista interesses teóricos e aplicativos. Os interesses aplicativos prevaleceram nos anos 70 preocupados com os contrastes essencialmente estruturais, mas também com o contraste categorial e funcional das línguas, os mais interessantes no ensino.

7. Língua como atividade e texto como evento

Sorte muito maior do que a pragmática, terá a **Linguística de Texto**, no que respeita à sua aceitação e aplicabilidade no ensino de línguas. Assim, podemos tomar como aspecto relevante o surgimento da **Linguística de Texto** em meados dos anos 60, bem como da **Análise da Conversação** logo em seguida, no início dos anos 70, e uma boa parte dos estudos da **Análise do Discurso**, em especial na sua versão francesa que, no Brasil, teria grande repercussão em especial nos estudos literários.¹⁷

Se os anos iniciais do séc. XX até os anos 60 foram dominados pelo estudo da linguística estrutural, predominando ali a análise de elementos isolados e, no máximo, admitindo como unidade maior a frase, a partir dos anos 60 dá-se uma guinada nesta posição. Desde então, a postura teórica em relação aos estudos linguísticos é a identificação de uma nova unidade linguística, isto é, o **texto**, ou seja, uma perspectiva supra-frasal que vem da Escola de Praga e se estende para a Alemanha onde se desenvolve com enorme rapidez e imensa influência sobre os manuais de ensino de língua.

Trata-se de valorizar a **língua em contextos de uso naturais e reais**, privilegiando a atividade linguística autêntica com textos produzidos em situações cotidianas orais ou escritas. Inicialmente, dá-se um estudo mais restrito aos textos escritos pela facilidade de sua coleta e pela ainda inexistente tradição de análise da língua falada que se inicia lentamente no final da década de 60. Hoje o panorama já é bem mais diversificado e se contempla com certa profundidade a língua falada no ensino.

É curioso observar que, se os estudos sociolinguísticos e pragmáticos, nessa época bem mais desenvolvidos e sólidos do ponto de vista científico, ao terem unidades de análise bem definidas, não conseguiram penetrar e transformar-se em tecnologia adequada nos manuais de ensino, a Linguística de Texto, por sua vez, conseguia este feito com relativa rapidez. De certo modo, ela tem a vantagem de trazer um componente extremamente aplicável que é o aparato teórico adequado à análise do funcionamento do texto, seja sob o ponto de vista da **produção** ou da

16 Informações interessantes e úteis a respeito da **Análise Contrastiva** e sua relevância no ensino de língua podem ser vistas em Katarzyna Jaszczolt. 1995. Contrastive Analysis. In: *Handbook of Pragmatics*. Ed. Por J. Verschueren, Jan-Ola Östman, J. Blommaert. Amsterdam, John Benjamins, p. 561-565.

17 Não me é ainda muito clara a influência direta da *Análise do Discurso* de origem francesa no ensino de língua e tudo indica que essa influência é mais indireta, como um pano de fundo, pois ela não lida essencialmente com formas ou com elementos da língua e sim com condições de produção e de sentido. Suponho que a literatura se tem beneficiado muito mais da AD francesa.

compreensão, os dois aspectos que passarão a dominar cada vez mais o ensino a partir dos anos 80. Isto se dá a tal ponto, como ainda observaremos adiante, que no final dos anos 90 a LT chega a substituir de forma drástica toda a análise gramatical que antes perfazia o núcleo do ensino de língua na escola. E com repercussão direta sobre todos os testes de língua que hoje são feitos para concursos públicos, vestibulares etc., no Brasil.

Definindo o texto como **evento** e observando-o como **processo** e não como produto, a LT passou a incorporar domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos **linguísticos, sociais e cognitivos** no funcionamento da língua. Novos estudos são desenvolvidos e uma enorme renovação dos materiais didáticos passa a acontecer com base nesses desenvolvimentos recentes.

8. Língua como interatividade e o papel das trocas comunicativas

Enquanto a **Análise do Discurso** ficaria até hoje confinada predominantemente aos estudos acadêmicos, tendo em vista sua limitação explicativa dos fenômenos linguísticos, a **Análise da Conversação**, embora não na mesma medida que a **Linguística de Texto**, vem tendo um papel importante e crescente no ensino, em especial no momento atual, que, como veremos, descobre a oralidade como um fenômeno não apenas central na vida dos indivíduos e no uso da língua, mas na própria concepção de língua.

Ressalto o potencial que a **Etnometodologia**, a **Etnografia da Fala** e a **Antropologia Linguística** juntamente com a **Análise da Conversação**, em especial a denominada **Sociolinguística Interativa** vêm apresentando na questão relativa ao ensino. Não diretamente no ensino de língua em si, mas na metodologia educacional relativa ao ensino e preocupada com a análise das trocas comunicativas. São áreas da linguística contemporânea de influência para além do âmbito da língua. Mas no próprio âmbito da língua elas vêm influenciando a questão do ensino já que permitem melhor analisar os processos interativos e se coadunam muito bem com as teorias sobre o funcionamento do texto, seja ele oral ou escrito. Particularmente relevante é a visão sócio-interativa da língua no que toca ao ensino de segunda língua ou de línguas estrangeiras. Pois ali a questão da inserção social da língua na sua relação com as atividades cotidianas nas interações verbais é ponto central de análise.

9. Língua como capacidade inata da espécie humana

Não mencionei até aqui um dos desenvolvimentos mais importantes da Linguística no século XX, quiçá de todos os tempos. Trata-se do **gerativismo**. Há uma razão para isto. E de natureza um tanto contraditória e paradoxal. Se em certo sentido o gerativismo vem sendo uma corrente linguística hegemônica, quase absoluta na sintaxe dos últimos 50 anos, ensinando-nos coisas extraordinárias e em especial um modo rigoroso de fazer linguística, por outro lado, nunca foi assimilado de maneira frutífera pelo ensino de línguas. Com efeito, o gerativismo nunca teve em suas intenções o interesse de ser aplicável nem de explicar a língua do dia-a-dia. Não é uma teoria descritiva, mas explicativa. E aí está o seu paradoxo: o gerativismo é rigoroso e busca dar conta de forma ordenada, explicativa, econômica e teoricamente adequada de fenômenos abstratos e universais da língua. Mas não desenvolve uma semântica nem uma pragmática e muito menos trabalha aspectos da

produção e compreensão de texto. Nada do que interessa à escola interessa aos gerativistas e vice-versa. As poucas tentativas de aplicação do gerativismo ao ensino falharam.

Quando Chomsky distinguiu entre **competência linguística** e **desempenho** não estava tratando de algum tipo de comportamento linguístico de indivíduos reais, mas ideais. Não tinha em mente falantes, mas protótipos para análise. É evidente que ele jamais pensou em estar dando conta de alguma porção da realidade comunicativa ou interativa. Não tinha como não tem ainda hoje em mente uma noção de língua como fato social e sim como fato biológico. A aplicabilidade é um aspecto descartado do gerativismo.

Não se pode negar, no entanto, que boa parte dos estímulos da linguística contemporânea e grande parte de seus problemas têm origem em algum ponto do gerativismo. É inegável a sua importância para o estudo da sintaxe e dos problemas tipológicos da língua. Mesmo admitindo que a posição gerativista em relação à cognição não seja plausível para as línguas humanas (na medida em que adota a metáfora do computador e um modularismo isolacionista), ela levou a melhor compreender as línguas naturais. No entanto, não está nos seus interesses a preocupação com a linguagem enquanto fenômeno tipicamente humano e social, já que a noção de social ou situacional não é abarcável no gerativismo. Nem mesmo o aspecto histórico e o problema da variação são objeto de análise por parte dos gerativistas.

Rigorosamente falando, a contribuição do gerativismo para o ensino de língua acha-se próxima de zero. Sua contribuição é e continuará sendo teórica e assim mesmo no limite da discussão com áreas que não são propriamente as das Ciências Humanas e não é por outra razão que o próprio patrono da teoria gerativista, Noam Chomsky, em seus estudos mais recentes¹⁸ situa a linguística no contexto das ciências naturais, devendo-se tratar as propriedades linguísticas como atributos neurofisiológicos.¹⁹ Tudo isto soa de maneira profundamente herética aos linguistas e humanistas voltados para questões sócio-culturais e para os usos da língua.

10. Preocupação com a Fala e a Escrita

Diferentemente das posições do início do século XX, com Saussure ou Bloomfield e, de meados do século XX para cá, com Chomsky, que de certo modo sufocaram os estudos da **língua em uso**, considerando-os dispersivos e próprios de outras disciplinas, hoje a linguística volta-se com ênfase para a análise da língua em contextos situacionais autênticos. Daí sua preocupação com os problemas do texto tanto oral como escrito. E isto numa perspectiva essencialmente processual, não-atomizada nem limitada ao interior do código.

Como lembrado acima, dá-se hoje uma intensa investigação da **língua em uso**. Um uso que se manifesta em situações cotidianas seja na oralidade ou na escrita. Dos anos 60 para cá, são inúmeros os estudos sobre a oralidade e a escrita não apenas no contexto da Linguística e sim em

18 Refiro-me à obra recente de Noam Chomsky (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press. Nesta obra Chomsky repete com clareza o que dissera em outras em relação a situar o estudo da linguística no contexto das ciências biológicas.

19 Há uma diferença notável entre o estruturalismo saussuriano e neo-estruturalismo chomskyano. O primeiro trata a língua como um fato social e, o segundo, como um fato biológico. O primeiro se preocupa com as línguas historicamente realizadas embora as analise sincronicamente. O segundo se preocupa com modelos linguísticos formalizados para predições de sentenças bem-formadas no contexto de um sistema linguístico.

contextos interdisciplinares tais como a Antropologia e Etnografia (surgindo daí a **Etnografia Linguística** e também a **Antropologia Linguística**). Além dessas, também a Psicologia e a Sociologia dedicaram-se com ênfase ao estudo da fala, dando origem ao que se chamou de **Análise da Conversação** que, inicialmente, não tinha preocupações marcadamente linguísticas.

Todos estes trabalhos com a língua em uso resultaram numa melhor compreensão da **língua como atividade interativa** e hoje tanto influenciam os estudos linguísticos passando com imensa rapidez para ao ensino tendo em vista seu enorme potencial aplicativo e explicativo. São perspectivas que permitem integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade.

Fala e escrita não são mais vistas como dicotômicas, sendo este um tema em franca ebulição nas investigações linguísticas dos últimos 30 anos. Sua análise é feita na grade dos gêneros textuais, com grande relevância no ensino de língua. Além disso, tem-se como certa a posição de que a escrita não é uma representação da fala, não é superior à fala nem apresenta alguma vantagem imanente do ponto de vista cognitivo. Fala e escrita são modalidades de produção discursiva complementares e interativas, havendo momentos em que é até difícil distingui-las uma da outra ao se considerarem determinadas produções textuais. Estas novas conquistas teóricas estão passando com enorme rapidez para o ensino de língua tendo em vista seu potencial aplicativo quase imediato, já que são desenvolvidas na própria relação com essa prática.

Em certo sentido, o que se observa é que a visão mais dinâmica e interativa da língua e a consideração de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e manifestação têm trazido uma extraordinária renovação nas práticas de ensino. Isto vai se refletir na própria política de ensino de língua como se verá a seguir.

11. A presença das teorias linguísticas nos PCNLP

Hoje, no Brasil, podemos ver o reflexo direto das teorias linguísticas no ensino de língua portuguesa ao analisarmos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP)*. Quanto a isso, chega a ser curiosa a constatação de uma situação inversa daquela que presenciávamos no início do século XX no Brasil saído do Império. O documento atual produzido por encomenda do Ministério da Educação (MEC) propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua, particularmente no Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª Séries) e oferece uma possibilidade de definir linhas gerais de ação. Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social.

Os *PCNLP* contêm aspectos positivos que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico, tais como:²⁰ (a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto

20 Estes mesmos aspectos foram por mim apontados em variados momentos, tais como: Marcuschi, 1998 e 1999

na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

Esses pontos formam uma espécie de **ideário** e, no geral, inserem-se na perspectiva funcionalista, dedicando-se mais à **exploração do uso** que ao estudo formal da língua. Esta perspectiva resulta numa orientação do ensino de língua voltado essencialmente para a produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos. O fato é de tal maneira saliente que as 12 sugestões finais de “*critérios para a avaliação da aprendizagem*” em cada série concentram-se num conjunto de ações verificadoras das habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

Os dois eixos do ensino de língua frisados nos PCNLP concentram-se nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”, relacionadas às “*quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever*”. Isso permitiu construir os “dois eixos básicos” do estudo de Língua Portuguesa:

- (a) **EIXO 1:** “o uso da língua oral e escrita” e
- (b) **EIXO 2:** “a reflexão sobre a língua e a linguagem”.

Quanto ao primeiro eixo, a justificativa dada para o estudo da oralidade é formulada numa perspectiva finalística que não sugere a dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir. Veja-se isso no item 3.2 (p.35):

“No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em **situações de uso público da linguagem** (grifo original), levando em conta o contexto de produção dos discursos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação; lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua.”²¹

Por que se restringir apenas ao **uso público da língua**, quando se sabe que em usos privados a língua oral oferece muitos problemas e até em maior número do que em outras circunstâncias, já que o cidadão lida com seus semelhantes em situações muito complexas?

Na linha do segundo eixo, aspecto relevante é a noção de **linguagem**²², que aparece tratada em muitos momentos, mas com definições ou em assertivas sempre passageiras, não havendo uma reflexão explícita e tecnicamente fundamentada. De qualquer modo, observa-se que a linguagem é vista como atividade interlocutiva, ou seja, é concebida como dialógica, social e histórica. Vejamos algumas dessas passagens:

- “Linguagem aqui se entende (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas

21 Não fica claro o porquê da restrição aos níveis semântico e gramatical da língua, quando no documento aparecem observações sistemáticas e relevantes sobre os aspectos pragmáticos, cognitivos e sociais da língua

22 Embora não seja feita uma reflexão específica sobre a distinção entre **língua** e **linguagem**, estas são tomadas como distintas. Tudo indica que a linguagem é tida como uma atividade sócio-cognitiva e histórica, ao passo que a língua como a sua manifestação concreta na superfície textual e realizada numa língua natural particular qualquer, tal como a *língua portuguesa*.

sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história.” (p.6)

- “A linguagem, enquanto sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento.” (p. 18)
- “...enquanto um trabalho” (p.21)
- “A linguagem é uma atividade humana, processo de interlocução no qual as pessoas se constituem e através do qual sentimentos, opiniões, valores e preconceitos são veiculados.” (p. (p. 31)
- “Considerando que a linguagem é processo no qual as pessoas se constituem (...)” (p. 32)

Ainda sob o aspecto das práticas linguísticas e sua ligação com “valores, normas e atitudes”, relativamente a prestígio e preconceito, o documento oficial do MEC traz uma série de observações que podem ser vistas também na relação fala-escrita. Por exemplo:

- respeito às variedades linguísticas;
- reconhecimento dos domínios da oralidade e da escrita como valiosos.

Mesmo que não concordemos com algumas linhas teóricas ali explicitadas, trata-se de um avanço e pode-se dizer que os *PCNLP* são uma evidência interessante de como a teoria linguística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna, uma área particularmente resistente a inovações. No caso brasileiro, trata-se de uma drástica inovação e em certos pontos com teorias que sequer foram ainda suficientemente desenvolvidas e quase não tiveram oportunidade de serem testadas.²³

12. Exemplificando o papel da Linguística no ensino de língua

É sempre ilustrativo analisar alguns exemplos a título de demonstração de como a teoria linguística poderia frutificar no ensino, esclarecendo certas questões bastante complexidade e sugerindo formas de tratamento da própria variação linguística na produção textual. Aliás, a perspectiva de tratamento da língua pela via textual tem a grande vantagem de permitir a análise e a compreensão de questões de outro modo não tratadas. Tal é o caso da progressão referencial, progressão temática, coesão, coerência, argumentação, processos metafóricos e muitos outros.

O **exemplo (1)** reproduz a redação de uma aluna de 10 anos e me foi cedido pela mestranda em Educação, Mary Jane, da Universidade Federal de Sergipe. Observe-se que neste caso se trata de sequências com uma referenciação tida como bastante lacunosa, mas que não oferece dificuldade de compreensão. Além disso, o texto apresenta uma série de outros aspectos, por exemplo, no caso de concordâncias, sem falar na introdução de personagens de modo abrupto e uma aparente desorganização dos fatos narrados. Contudo, não se pode dizer que não se trata de um texto compreensível. Vejamos o texto:

23 Por incrível que pareça, este é um aspecto curioso. Hoje, ao contrário de outras épocas, as teorias avançam com rapidez até a sala de aula, até mesmo antes de terem sido testadas, o que pode trazer problemas graves já que os professores não têm formação adequada para lidar com as novas propostas.

(1)

1	O outro lado da ilha
2	Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas
3	férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem
4	uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.
5	Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a
6	correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros.
7	Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os
8	atacou. Debora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir
9	embora .
10	Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco , para ir embora e
11	perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a
12	ilha , e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no
13	penhasco . Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caio
14	ribancera a baixo . Mais o marido de Debora , desmaiou e seu irmão não
15	tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. Quando chegou em casa
16	chamou logo seu sobrinho Ivan para ajudar ele a trazer seu irmão. Quando
17	os dois chegaram lá ele não estava mais lá. Quando eles estavam voltando,
18	Ivan teve a ideia de fazer um farol com a torre que havia na ilha . Ele foi
19	com sua prima e com seu cachorro. E tudo deu certo, mas quando eles
20	estavam indo embora da ilha, os caranguejos estavam na porta da torre
21	fazendo com que eles não pudessem sair daquele labirinto . Eles dois
22	tiveram várias ideias mais nenhuma dava certo. Em casa Debora havia
23	avistado seu marido chegando com um homem. Na torre Ivan teve a ideia de
24	jogar a lanterna a querosene nos caranguejos. Quando eles jogaram-na
25	nos caranguejos eles saíram correndo em direção a mata e com isso a mata
26	pegou fogo . Da casa dava pra ver o fogo, então todos saíram correndo para
27	apagar o fogo. Eles apagaram o fogo e foram dormir e quando acordaram
28	avistaram um barco e foram embora.
29	

Do ponto de vista da progressão referencial temos aqui uma série de *anáforas indiretas*, cujos referentes não estão explicitados no cotexto (âmbito do discurso explicitado verbalmente). A anáfora indireta, ao contrário da anáfora direta (*correferencial*) não é uma estratégia de reativação de referentes, tal como se imaginou que seriam todas as anáforas. Apesar de pouco tratada no ensino, ela é responsável por cerca de 60% das estratégias de referenciação textual. Só isto justifica seu tratamento detido. Mas há muito mais questões envolvidas, tais como processos de compreensão, relação fala-escrita e níveis de linguagem. Vejam-se alguns casos desses presentes no exemplo acima.

(a) (linhas 2 e 3): Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam...

Certamente, ninguém fica em dúvida quanto aos indivíduos potencialmente referidos pelo pronome **eles** [PAI, MÃE, FILHO, IRMÃO, MARIDO, ESPOSA...], embora não haja antecedente pontualizado, mas um modelo cognitivo adequado para que se dê a inferência construtiva ancorada em [UMA FAMÍLIA]. É interessante valorizar aqui o conhecimento que a menina tem das noções de parentesco como estruturadoras de texto. Basta olhar os casos das linhas (15, 16 e 19). Há inclusive entidades [PRIMO, SOBRINHO, TIO] não necessariamente presentes na noção de família em sentido estrito, mas que podem ser ativadas por esse item na conjugação com conhecimentos de mundo ligados ao fato. A estratégia de uso pronominal sem antecedente é mais usual na fala, por isso a gramática a condena na escrita

Em (b) temos outro caso que se dá por uma *anáfora indireta* ativada por sintagmas nominais e não pronomes:

(b) (linhas 2-3 e 8-9): Essa história começa com **uma família** que vai a uma ilha passar suas férias...// **Debora que era sua esposa** começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Um nome próprio usado na forma descritiva como anáfora, [DÉBORA QUE ERA SUA ESPOSA], pode ter caráter anafórico sem reativar nem retomar elementos mencionados. Novamente se dá a introdução de um referente novo como se fosse conhecido. É uma estratégia de organizar os referentes na relação dado-novo fora do padrão usual como em (c):

(c) (linhas 2-3 e 10-11): Essa história começa com uma família que **vai a uma ilha** passar suas férias. /.../ Quando amanheceu eles foram ver como estava **o barco**, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.

A ninguém ocorre indagar de onde vem [O BARCO] aqui mencionado. A coerência e a consequente continuidade tópica é produzida por uma *anáfora indireta inferencial ancorada no mundo textual* [IR A UMA ILHA = VIAJAR DE **BARCO** PELO MAR]. Vejamos:

(d) (linhas 2-3; 8-9; 11-17): Essa história começa com **uma família** que vai a uma ilha passar suas férias. /.../ Debora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora. /.../ Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribancera a baixo. Mais **o marido de Debora**, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda.

É fácil notar que em (d) o referente do SN descritivo, [O MARIDO DE DÉBORA], ancora em **uma família** que se compõe de [MARIDO, ESPOSA...] e na especificação prévia já introduzida, **Debora que era sua esposa**, a partir de um frame de família. Sabemos inclusive que o SN **os homens** refere os dois homens da família [MARIDO; IRMÃO DO MARIDO].

(e) (linhas 24-28): Na torre Ivan teve a ideia de jogar **a lanterna a querozene nos caranguejos**. Quando **eles**¹ jogaram-na nos caranguejos **eles**² saíram correndo em direção **a mata** e com isso **a mata pegou fogo**.

Seguramente, a determinação da atribuição referencial de **eles**¹ (=Ivan e seu sobrinho) e **eles**² (=os caranguejos) com referentes diferentes se dá após a última parte do enunciado [E COM ISSO A MATA PEGOU FOGO], na medida em que entendemos que “**a mata pegou fogo porque os caranguejos incendiados saíram correndo...**”. Trata-se de uma ancoragem catafórica num tópico frasal prospectivo e não em itens lexicais. Sabemos que a mata pegou fogo porque **a lanterna a querozene** foi jogada nos caranguejos que saíram correndo.

Vejamos aqui outro caso interessante que merece nossa atenção por algumas características que permitiram inferências complexas, diversificadas e desconstruídas por parte dos indivíduos envolvidos no episódio narrado.²⁴ De início, nos interessará o caso mais curioso do surgimento abrupto de um “*pastor*” a certa altura da narrativa. Observemos o texto:

(2)

A reunião no condomínio

1	Outro dia teve uma reunião no condomínio que meu colega de trabalho Osvaldo
2	mora, o condomínio fica no Jardim Garcia. Ele comentou que chegou um pessoal
3	da Unicamp para participar dessa reunião que seria referente a uma ação contra a
4	CEF (Caixa Econômica Federal) juntamente com os advogados que eles
5	contrataram. Só que esse pessoal quando chegou no condomínio procuraram logo o
6	apartamento 12, mas esqueceram de falar o bloco que pertencia, sendo assim o
7	porteiro mandou eles para o primeiro bloco, porque sabia que lá estaria
8	acontecendo uma reunião também. Chegando nesse apartamento 12, a porta já
9	estava aberta e um monte de cadeiras em círculo. Acharam estranho, mas afinal a
10	maioria das reuniões fazem um círculo justamente para facilitar a conversa. Bom,
11	logo que chegaram o pessoal que já se encontrava no apartamento foram logo
12	gentilmente chamando-os para entrarem, então sentaram no círculo e acharam mais
13	estranho ainda porque afinal de contas não tinha nenhum conhecido, mas como era
14	ainda um pouco cedo e a reunião iria começar somente às 22.00 hs, resolveram
15	esperar, tão logo iniciou-se a reunião <u>uma pessoa ficou em pé e disse: - O Senhor</u>
16	<u>esteja convosco, logo em seguida todos ficaram em pé e responderam: - Ele</u>
17	<u>está no meio de nós.</u> Todos ficaram atrapalhados e não sabiam o que fazer, foi aí
18	que viram a mancada que eles deram, entraram no apartamento 12, mas do bloco
19	errado, sem graça e disfarçadamente saíram devagarinho para que ninguém
20	notassem a ausência deles, mas foram infelizes nessa hora, porque o pastor logo
21	que viu eles saindo lhes disse: - Deus acompanhem, mesmo que você não queiram
22	ficar conosco. Abaixaram a cabeça e saíram todos pedindo desculpas e
23	completamente desconsertados dessa reunião.

Vejamos três momentos diversos que parecem sugerir três tipos de *anáfora indireta* e um caso de progressão referencial baseado em *anáforas diretas*, embora nem sempre com retomadas.

(i) **o pastor logo que viu eles disse...**

Aqui temos um caso típico de *anáfora indireta* que envolve aspectos textuais no processo inferencial. Trata-se do repentino surgimento do SN nominal definido “**o pastor**”, dado como conhecido sem ter sido mencionado antes. É fácil observar o surgimento desse referente na parte final do texto: **o pastor** (linha 21) que se acha ligado ao contexto precedente que lhe serve de âncora. Ele é inferido com base no modelo do mundo textual produzido nos espaços mentais construídos em especial nas linhas sublinhadas (linhas 15-17). Temos ali um enqua-

24 Trata-se de uma redação que me foi cedida pelo colega Rodolfo Ilari, a quem agradeço, produzida por uma funcionária da UNICAMP, com Segundo Grau incompleto.

dre sócio-cognitivo no *modelo idealizado* em relação ao *papel* e ao *comportamento* de um Ministro da Igreja [O PASTOR]. Só ele poderia ter iniciado a reunião daquela forma (“O senhor esteja convosco”) e só um grupo de pessoas nessas circunstâncias responderia daquela forma (“Ele está no meio de nós”).

(ii) **o porteiro mandou ...**

Já na (linha 7) temos um caso claro de *anáfora indireta* de natureza cognitiva (modelos cognitivos ou enquadres sócio-cognitivos); um condomínio pode ter um **porteiro**, mas ele não é parte do condomínio assim como um dedo é parte da mão. Um porteiro entra no nosso *enquadre* de condomínio, ou de prédio em geral. O certo é que a inferência a respeito do mencionado porteiro se dá mediante um *modelo cognitivo idealizado* no qual há papéis especiais exercidos por um indivíduo que se acha geralmente num prédio e com uma função muito específica. Ninguém pergunta de onde vem aquele [O PORTEIRO], pois é comum haver uma figura dessas num quadro tal como o que aqui se achava em andamento.

(iii) **a porta estava aberta**

Diferentemente do que se observa em (ii), **a porta** é parte integrante do prédio e do apartamento; mantém uma relação de parte-todo com ambos como no caso da (linha 8) em que aparece uma “**porta aberta**” pela qual eles naturalmente entram. Esta é uma *anáfora indireta* de natureza mereológica, já que a porta é parte do apartamento em questão (qualquer apartamento tem porta). Essa possibilidade inferencial acha-se inscrita no léxico.

A diferença entre os dois tipos de *anáfora indireta* presentes em (ii) e (iii) traz uma importante indagação sobre a organização lexical: *o que está ou não no léxico?* E também sobre as relações mereonímicas, hiper- e hiponímicas, bem como sobre a construção de modelos cognitivos que se dão pelo trabalho sócio-cognitivo e não pela via do léxico. Outro caso é o que se observa no conjunto (iv) com progressões referenciais ligadas a anáforas diretas/indiretas no contexto de um quadro mais amplo de referenciação.

(iv) **reunião** (a) e (b); **apartamento 12** (a) e (b); **bloco** (a) e (b) e **condomínio** (a)

O problema que mereceu da narradora esse relato curioso não foi a presença do **pastor** nem do **porteiro** ou da **porta** aberta, mas sim a dificuldade em encontrar os referentes dos SN que permitiam duas possibilidades de identificação referencial (caso típico de subespecificação lexical quanto à saturação cognitiva). Isto significa que de certo modo é mais fácil estabelecer as relações referenciais indiretas que as diretas. O motivo da confusão foram as inferências indevidas sob o ponto de vista da identificação referencial. Aqui as **funções** (os itens lexicais em si) foram tratadas como **valores**. Observe-se que “o pessoal” foi a um condomínio (que tem mais de um apartamento, mais de um bloco etc.), em busca do **apartamento 12** e acharam **um apartamento 12** em que ocorreria **uma reunião**, mas essa não era **a reunião** procurada nem **o apartamento** se localizava no **bloco** certo. Vejamos mais uma vez o texto, sublinhando os diversos SN operadores:

1	Outro dia teve <u>uma reunião</u> (1) <u>no condomínio</u> (2) que meu colega de trabalho
2	Oswaldo mora, <u>o condomínio</u> (3) fica no Jardim Garcia. Ele comentou que chegou
3	um pessoal da Unicamp para participar <u>dessa reunião</u> (4) que seria referente a uma

4 ação contra a CEF (Caixa Econômica Federal) juntamente com os advogados que
 5 eles contrataram. Só que esse pessoal quando chegou no condomínio (5)
 6 procuraram logo o apartamento 12 (6), mas esqueceram de falar o bloco (7) que
 7 pertencia, sendo assim o porteiro mandou eles para o primeiro bloco (8), porque
 8 sabia que lá estaria acontecendo uma reunião (9) também. Chegando nesse
 9 apartamento 12 (10), a porta já estava aberta e um monte de cadeiras em círculo.
 10 Acharam estranho, mas afinal a maioria das reuniões (11) fazem um círculo
 11 justamente para facilitar a conversa. Bom, logo que chegaram o pessoal que já se
 12 encontrava no apartamento (12) foram logo gentilmente chamando-os para
 13 entrarem, então sentaram no círculo e acharam mais estranho ainda porque afinal de
 14 contas não tinha nenhum conhecido, mas como era ainda um pouco cedo e a
 15 reunião (13) iria começar somente às 22.00 hs, resolveram esperar, tão logo iniciou-
 16 se a reunião (14) uma pessoa ficou em pé e disse: - O Senhor esteja convosco, logo
 17 em seguida todos ficaram em pé e responderam: - Ele está no meio de nós. Todos
 18 ficaram atrapalhados e não sabiam o que fazer, foi aí que viram a mancada que eles
 19 deram, entraram no apartamento 12 (15), mas do bloco (16) errado, sem graça e
 20 disfarçadamente saíram devagarinho para que ninguém notassem a ausência deles,
 21 mas foram infelizes nessa hora, porque o pastor logo que viu eles saindo lhes disse:
 22 - Deus acompanhem, mesmo que vocês não queiram ficar conosco. Abaixaram a
 23 cabeça e saíram todos pedindo desculpas e completamente desconsertados dessa
 24 reunião (17).

Temos aqui 17 ocorrências de expressões referenciais sequencialmente ordenadas que se relacionam, mas não têm os mesmos referentes em todos os casos, mesmo quando aparecem na forma de SN definido e identidade formal do item, o que para a Linguística de Texto tradicional deveria designar o mesmo referente na cadeia referencial. Observem-se as sequências aqui pareadas na linha das equivalências referenciais pretendidas pela narradora:

- (A) [[A REUNIÃO PROCURADA] = [uma reunião (1)] = [dessa reunião (4)]
 = [a reunião (13)]]
 (B) [[A REUNIÃO EQUIVOCADA] = [uma reunião (9)] = [a reunião (14)]
 = [dessa reunião (17)]]
 (C) [[REUNIÃO GENÉRICA] = [as reuniões]]
 (D) [[O CONDOMÍNIO PROCURADO] = [no condomínio (2)] = o condomínio
 (3) = no condomínio (5)]]
 (E) [[O APARTAMENTO PROCURADO] = [o apartamento 12 (6)]]
 (F) [[O APARTAMENTO EQUIVOCADO] = [nesse apartamento 12 (10)] =
 [no apartamento 12 (12)] = [no apartamento 12 (15)]]
 (G) [[O BLOCO BUSCADO] = [o bloco (7)]]
 (H) [[O BLOCO EQUIVOCADO] = [o primeiro bloco (8)] = [do bloco (16)]]

Embora tenhamos apenas 4 itens lexicais (quatro tipos léxicos) constituindo o núcleo dos dezessete SNs, temos 8 cadeias referenciais (oito tipos referentes). É interessante como a narradora joga com repetições e, na maioria das vezes, com SN definidos, sem causar dificuldades aos seus leitores quanto à identificação das cadeias. Isto se dá pelo recurso a certos artifícios como os demonstrativos e a relação de contiguidade dos SN com outros elementos identificadores. O processo referencial é um trabalho inferencial no contexto sócio-cognitivo e nos enquadres

estabelecidos e não só pela força dos conteúdos lexicais.

Aspecto interessante a ser discutido seria a questão das **concordâncias verbais** que obedecem a um sistema cognitivo e não à morfologia como tal. Vejam-se:

- *o pessoal ... procuraram...* (linha 6)
- *a maioria das reuniões fazem...* (linha 11)
- *o pessoal... foram...* (linha 13)
- *ninguém notassem...* (linha 23)

A congruência não se acha no plano das formas e sim da cognição.

A abordagem destes dois breves exemplos já permite mostrar como se poderia tratar a progressão referencial no ensino. Além disso, evidencia um aspecto importante pouco considerado, tal como é o caso da progressão referencial. Trata-se muito dos operadores argumentativos (os conectivos) e desleixam-se os elementos lexicais que fazem as conexões tópicas. Isto é suficiente para identificar aspectos em que a Linguística enquanto ciência pode ser relevante e ter um papel importante no ensino de língua. Este papel é essencial, tanto no ensino de língua materna como de segunda língua.

13. A inegável influência da noção de língua

Nesta breve revoada pela Linguística (em voo livre), vimos alguns dos momentos importantes da Linguística no século XX e sua relevância no ensino de língua traduzidos em **cinco noções de língua**. Nessas observações, o papel da linguística se afigura quase incontornável. A tese central era a de que a depender da noção de língua se dá uma diferente influência no ensino de língua. E assim é que se dão as diferentes influências no ensino a partir de:

- (a) Língua como fator de identidade nacional
- (b) Língua como sistema de regras
- (c) Língua como fenômeno social
- (d) Língua como forma de ação
- (e) Língua como atividade sócio-interativa

Por outro lado, foi fácil perceber como as perspectivas teóricas mais produtivas e diretamente aplicáveis são aquelas que tratam a língua em uso e no seu formato mais comum, isto é, no formato textual. Daí as perspectivas textuais-discursivas que compreendem a língua como fenômeno sócio-interativo, histórico e cognitivo, serem as mais influentes no ensino.

Parece forçoso concluir que, apesar de a ciência linguística ser relativamente jovem e sua consolidação mal ter começado, seus efeitos fazem-se sentir cada vez mais e com maior intensidade no ensino de língua. Tudo indica que estamos melhor sabendo como superar o dilema e o paradoxo a que aludi logo no início desta exposição. Estamos conseguindo ir além da dicotomia entre teoria e prática.

Seguramente, grande parcela dos conhecimentos linguísticos hoje disponíveis foram desenvolvidos nos últimos 50 anos. Neste período, dentre os princípios mais importantes da Linguística contemporânea, sem ater-nos a uma ou outra corrente, e indicando só o que é de maior relevância para o ensino de língua, resumidamente, encontramos os seguintes:

- a) A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada

cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa-formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.

b) A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo.

c) A língua se determina por valores imanentes e transcendentais de modo que não pode ser estudada de forma autônoma, mas deve-se recorrer ao entorno e à situação nos mais variados contextos de uso. A língua é, pois, situada.

d) A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários. A Língua não é um fenômeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.

e) A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade.

f) A língua é uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.

g) A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas.

h) A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos.

i) Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada não se podendo postular uma visão universal para as línguas particulares.

Concluindo, diria que, não obstante as muitas análises pessimistas que até hoje foram feitas a respeito da influência da Linguística no ensino de línguas, alguns lamentando a excessiva influência e outros lamentando a pouca influência, pode-se dizer que a Linguística passou a ter um papel progressivamente mais visível no ensino de língua a partir dos anos 70.

Uma análise acurada dos manuais de ensino de língua em todas as suas modalidades mostrará que de algum modo a Linguística esteve sempre presente, algumas vezes mais e outras vezes menos; algumas vezes bem outras vezes mal assimilada. No geral, houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Linguística no ensino de línguas se fez notar tanto como hoje em dia.

Fontes de Referência

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962. (*Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Trad. de D. Marcondes de Souza Filho, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990).

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BUHLER, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 1934.

CHOMSKY, N. *New Horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.). *Syntax and semantics*. Vol. 3: Speech acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

JASZCZOLT, K. Contrastive analysis. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J-O.; BLOMMAERT, J. (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 561-565.

- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press, 1957.
- MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 101-119.
- _____. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 2, nº 4, 1999, p. 114-129.
- MATOS, F. G. *Linguística aplicada ao ensino de Inglês*. São Paulo: Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.
- RINGBOM, H. Error analysis. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J-O. ; BLOMMAERT, J. (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 581-583.
- SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique prepare par Tullio de Mauro. Paris: Payot, [1915] 1978.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 53-60.



A LEITURA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

Elisane Pinto da Silva Machado de Lima¹ e Alexandre Kerson de Abreu²

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos um estudo, na perspectiva da Análise de Discurso, sobre a questão da leitura, envolvendo a atividade de interpretação de texto em sala de aula. Nosso objetivo é mostrar que, para além do gesto de leitura realizado pelo sujeito-professor, há outros gestos de leitura possíveis realizados pelo sujeito-aluno (leitor) em virtude de que sua constituição sócio-histórica pode ser diferente daquela do sujeito-professor e que o trabalho de leitura em sala de aula deve considerar tal fato. É preciso, pois, trabalharmos com a dicotomia leitor ideal e leitor real, considerando o trabalho discursivo da leitura, em que o sujeito-leitor não trabalha extraindo sentidos daquilo que lê, dado que os sentidos não estão prontos, mas produzindo sentidos sobre aquilo que lê.

PALAVRAS-CHAVE: gestos de leitura; sentido; Análise de Discurso.

ABSTRACT

In this paper, we present a study, from the perspective of the Discourse Analysis, on the Reading question, involving the activity of text comprehension in the classroom. Our aim is to show that, beyond the reading act performed by the teacher-subject, there are other possible reading acts performed by the student-subject (reader) due to the fact that their social-historical constitution may be different from that of the teacher-subject and that the reading task in the classroom should consider such reality. Thus, it is necessary to work with the ideal reader/real reader dichotomy considering the reading discursive work, in which the reader-subject does not work extracting meanings from what they read, since the meanings are not something ready, but producing meaning about what they read.

KEYWORDS: reading acts; meaning; Discourse Analysis.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)/Câmpus Pelotas. E-mail: elisane@pelotas.ifsul.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)/Câmpus Pelotas. E-mail: alexandreabreu@pelotas.ifsul.edu.br

Introdução

Nesta oportunidade, pretendemos apresentar uma questão, trazida pela Análise de Discurso (AD), que é de suma importância quando se pensa a prática de leitura em sala de aula, qual seja: “o leitor tem sua determinação sócio-histórica”. O que significa dizer isso? Significa dizer que seu ato de leitura não consiste em decodificar o texto, extraindo dele um sentido, conforme proposto pela linguística imanente e praticado frequentemente em sala de aula. Sob tal ótica, o texto é um produto pronto, construído por um autor e cuja função do leitor seria extrair dali o(s) sentido(s) já previsto(s). Conforme Orlandi (2008), a escola tem trabalhado a leitura parafrástica, aquela que procura as formas de repetição do que teria dito o autor, mas não a polissêmica, que compreende um trabalho sobre o objeto simbólico, atribuindo-lhe múltiplos sentidos. Aqui entra em cena a questão da legitimação dos sentidos preconizada pela escola através do discurso concernente a esse espaço, o discurso pedagógico, representado, entre outros, mais diretamente pelos espaços discursivos do professor e pelo autor do livro didático.

Assim sendo, a prática escolar da leitura, a qual, normalmente, parte do princípio de que a leitura pode ser ensinada, costuma apresentar como estratégia de compreensão do texto, a elaboração de questões, as quais direcionam o sujeito-leitor (aluno) a tecer respostas previsíveis e aceitáveis. Havendo, então, um controle do sentido, gerido pelo professor, o qual normalmente segue o livro didático ou elabora suas próprias questões, mas que não fogem à sua historicidade, ou seja, à sua inscrição na história, esperando que o “bom leitor”, aquele que “sabe interpretar”, encontre as respostas almejadas. Contudo, cabe ressaltar que há uma grande diferença entre o leitor ideal imaginado pelo sujeito-autor e, também, pelo professor, uma vez que este normalmente intermedia a leitura, seja através de questões, seja através de comentários, e o sujeito-leitor real, aquele que tem sua historicidade, suas outras leituras e que, por isso, realizará o processo discursivo de leitura, intervindo na constituição do sentido, escapando ao controle que sobre ele a escola e suas práticas tentam fazer. Respaldam o que acaba de ser dito as palavras de Orlandi, a qual diz:

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o histórico-social, cultural, ideológico. (op. cit., p. 44)

Nessa prática de leitura, o autor é concebido como aquele que cria o texto e que determina o sentido, e o leitor como aquele que precisa saber realizar a leitura, o que nada mais seria do que identificar o sentido pretendido pelo autor, chegando muitas vezes a responder questões direcionadas como “o que o autor do texto quis dizer?”, “o que pretende o autor do texto ao afirmar...?” dentre outras. Não é, pois, essa a proposta quando trabalhamos com a leitura enquanto prática discursiva.

A leitura sob a ótica da AD

Salientamos que, quando abordamos a questão da leitura, precisamos pontuar que o texto é um espaço discursivo simbólico, ilusoriamente completo e fechado, é o chamado efeito-texto. De tal forma, é importante considerar as suas condições de produção: quem escreveu, para quem escreveu e sobre o que escreveu, o lugar ocupado socialmente pelos sujeitos envolvidos no proces-

so de leitura, o dito e o não-dito, o espaço em que é realizada a leitura (neste caso, a escola). São as condições de produção que vão influenciar na instauração dos sentidos. No que tange a quem escreveu um texto, é preciso observar que, sob a ótica da Análise de Discurso, o autor define-se por sua função de realizar o fechamento do texto, ou melhor, o efeito de fechamento, já que o texto, além de ser materialidade linguística, é materialidade discursiva e, como tal, constituído numa relação de interdiscursividade. Vale lembrar que essa relação interdiscursiva compreende aos já ditos em outro lugar que, enquanto interdiscurso, emergem no dizer, sustentando os efeitos de sentido ali produzidos. À questão do texto como um efeito, acrescentam-se as seguintes palavras de Indursky:

do ponto de vista da Análise de Discurso, é possível pensar o texto como um espaço simbólico, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto é mero efeito, embora indispensável. (2001, p.29)

O efeito de fechamento ora mencionado é resultado do trabalho do autor, o qual, enquanto sujeito discursivo, organiza o dizer.

Na escola, o sujeito-professor exerce grande influência sobre o processo de leitura e a instauração de sentidos pelo sujeito-aluno, e este, por sua vez, direciona o dizer, ou melhor, as suas respostas, com base, principalmente, nas formações imaginárias, as quais correspondem, conforme Pêcheux (1997), às imagens que os sujeitos fazem de si e do outro, compreendendo o lugar de onde cada um fala, o que implica o fato de que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (cf. Orlandi, 2015, p. 37). Convém observarmos que, sendo a interpretação regulada pelo sujeito-professor, embora não esteja ao alcance do sujeito-aluno o controle do dizer e do que deve dizer, ele dá indícios de tal tentativa, principalmente quando, no intradiscurso, na materialidade linguística, aparecem elementos como “eu acho”, “eu penso”, “para mim”, o que funciona como uma espécie de negociação com o sujeito-professor entre os possíveis sentidos do texto, qual seja, o previsto pelo professor, com base no leitor ideal e o que possa estar sendo instaurado pelo aluno (leitor real).

Considerando que sujeito-autor e sujeito-leitor são interpelados ideologicamente, devemos levar em conta o fato de que nem sempre a posição-sujeito do sujeito-leitor vai coincidir com a do sujeito-autor e também com a do sujeito-professor, estando aí uma das fendas por onde os sentidos escapam ao controle. O sujeito-leitor ocupa uma posição-sujeito em virtude (cf. Pêcheux, 1997b) dos “gestos de interpretação”, compreendidos como atos simbólicos de produção de sentidos.

O processo de leitura é um processo de interação não do sujeito com o texto enquanto objeto de leitura ilusoriamente homogêneo e fechado em si, mas com sujeitos (o autor que organizou o texto procurando dar a ele fechamento e aparência homogênea, o professor que está mediando o processo de leitura, os sujeitos cujas vozes estão entrelaçadas no texto e se fazem ouvir, enfim, a interdiscursividade que atravessa o texto). Vale ressaltar que as diferentes vozes que se entrecruzam no texto são dissimuladas, aparentemente homogeneizadas (cf. Orlandi; Guimarães, 1988), pela “vocalização totalizante”, a qual compreende a capacidade que o sujeito-autor possui de organizar as diferentes formações discursivas que se entrecruzam em um texto, dando-lhe a aparência de unidade e coerência. Desse modo, são as relações estabelecidas entre cada sujeito-leitor, com sua historicidade, e a interdiscursividade do texto, enquanto materialidade discursiva, que implicarão as diferentes leituras.

Antes de partir-se para a análise, convém vislumbrar a questão do processo de leitura, comparado ao processo de observação de imagens. No primeiro, é a posição sócio-histórica do leitor, ou seja, a sua filiação ideológica, que determina a leitura e, no segundo, além disso, é muitas vezes, o ângulo de visão ou o foco que determina o que se vê. Tomemos como exemplo as duas imagens a seguir:

Que animais vemos na imagem?

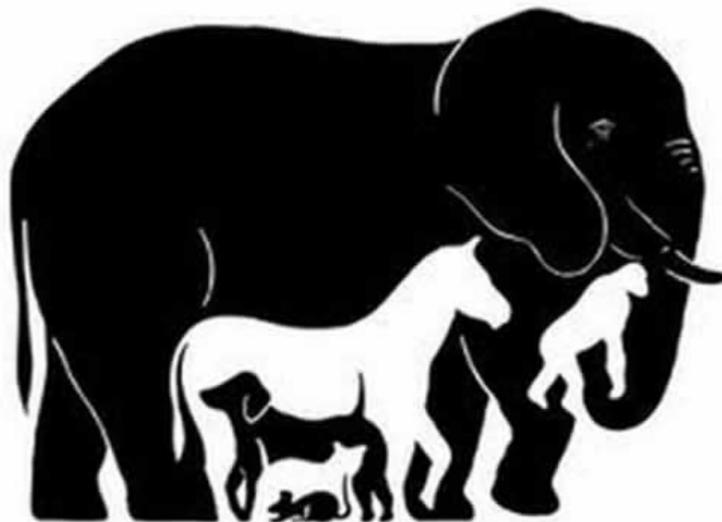


Figura 1: animais.jpg (2016)

Será que todos os observadores abordam a imagem da mesma forma? Como a focam? De que ângulo a observam? O que mais teria chamado a atenção de cada um? Quais animais foram visualizados primeiro? Nesse agrupamento de figuras, algumas se sobressaem, outras não tanto, mas estão ali significando.

E, nesta segunda imagem, quantos cavalos são visualizados?

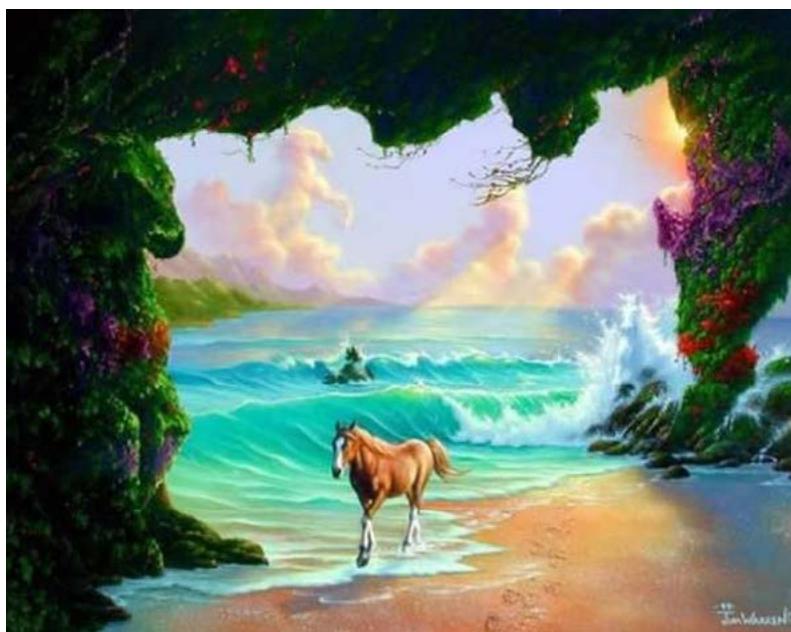


Figura 2: cavalos.jpg (2016)

A maioria dos observadores visualiza apenas o primeiro, aquele que se destaca ao centro da imagem, mas outros encontram mais: de dois a cinco, saindo do centro e vendo o que está nas margens, o que está semioculto.

Com os exemplos dessas imagens, é possível fazermos um paralelo com o processo de leitura de um texto: embora haja unidade e coerência, voltada para o elemento central que seria o elefante na primeira imagem e o cavalo na segunda, há as margens, os implícitos, aqueles elementos que nem todos os observadores observarão, mas que estão ali significando e nos quais outros leitores, por sua vez, se deterão. No processo de leitura, aquilo que o sujeito-leitor vê na materialidade linguística - o sentido que ele instaura - depende do lugar de observação, ou seja, da posição-sujeito por ele ocupada. Convém esclarecermos a noção de posição-sujeito, recorrendo à Orlandi, a qual afirma: “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).” (2010, p.11). Desse modo, o dito tem sentido em função da formação discursiva a que é remetido, uma vez que (cf. Pêcheux, 1997a) é esta, por sua vez, que determina aquilo que pode e deve ser dito pelo sujeito. Além disso, o sujeito-leitor pode ver nas bordas aquilo que teria escapado ao gesto de leitura do sujeito-professor, em função de suas posições-sujeito, mas que para o sujeito-leitor significa, produz sentido.

Análise do corpus

Partimos, então, para a prática, através de algumas análises, cujo principal objetivo não é ensinar a trabalhar leitura em sala de aula, mas mostrar de que forma a Análise de Discurso pode interferir positivamente na prática pedagógica de professores, no que aqui está sendo focado: a leitura.

O corpus selecionado para este trabalho foi extraído de atividades de interpretação textual desenvolvidas em aulas de Língua Portuguesa em turmas de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública.

Primeiramente serão apresentadas duas questões interpretativas, aplicadas por um professor de língua portuguesa. A primeira compreende uma questão sobre a leitura do conto “O coronel e o lobisomem”, de José Cândido de Carvalho, a qual incidia sobre o seguinte trecho:

*Num repente, lembrei estar em noite de lobisomem – era sexta-feira.
Já um estirão era andado quando, numa roça de mandioca, adveio aquele figurão de cachorro, uma peça de vinte palmos de pelo e raiva...
Dei um pulo de cabrito e preparado estava para a guerra do lobisomem. Por descargo de consciência, do que nem carecia, chamei os santos de que sou devocioneiro:
– São Jorge, Santo Onofre, São José!*

Questão apresentada pelo sujeito-professor: *Em que trecho percebe-se que o coronel sentiu medo?*

O sujeito-professor tinha uma leitura prevista, cuja resposta contemplaria o fragmento em que o coronel invoca os santos de seu devocionário. Entre tantas respostas, o professor foi surpreendido com a seguinte: “*Num repente lembrei estar em noite de lobisomem*”. Por não estar de acordo com o que seria previsto como resposta “correta”, o professor considerou-a inaceitável, ou ainda, sem sentido. Num segundo momento, houve a discussão oral, na qual as respostas seriam deba-

tidas, para que os alunos que não atenderam à previsibilidade da leitura pudessem compreender o porquê de seus “erros”. Foi, então, que o professor compreendia que o aluno que teria dado a resposta anteriormente referida, indicando um processo de leitura diferente e, assim, um sentido também diverso o fez desse modo por ser ateu, o que implicava que a prece, a oração ou a invocação de santos não faziam parte de seus saberes. Nesse momento, é preciso que o sujeito-professor considere a possibilidade de outras práticas discursivas de leitura, neste caso específico, aqui apresentado, o fato de que se o sujeito-aluno não for interpelado por saberes provenientes de uma determinada formação discursiva, neste caso a religiosa, é muito provável que ele não realize o processo de leitura e a consequente produção de sentido da mesma forma que o sujeito-professor e, possivelmente, de outros colegas em cuja constituição sócio-histórica possa haver presença de saberes religiosos. Em compensação, o mundo fantástico do folclore, com seus entes assustadores, era o que despertava o medo para esse sujeito, era o que fazia sentido a ele. Por esses saberes, sim, ele era interpelado e, a partir daí, os sentidos foram produzidos.

A partir do exposto, é possível perceber que o sujeito-professor vislumbrava com certa convicção a resposta, pelo fato de ocupar uma posição-sujeito inscrita em uma Formação Discursiva religiosa, colocando-a em relação ao texto, estabelecendo o sentido, a partir dela. Ao passo que o sujeito-aluno, neste caso, não considerou tal possibilidade, estabelecendo o sentido a partir da sua constituição sócio-histórica, ou seja, não sendo significativamente constituído por determinados saberes religiosos. Conforme Cazarin, “Ler constitui-se assim em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (2006, p. 302). É preciso, portanto, que o sujeito-professor saiba ceder espaço a outras leituras, pois só assim estará colocando o sujeito-aluno na reversibilidade de papéis, assumindo a função também de autor, trazendo para o texto o que não está lá, mas que poderia estar, por um trabalho de derivas, de deslocamentos e de história.

O segundo caso diz respeito a uma atividade de interpretação textual sobre o texto “Pausa”, de Moacyr Scliar. Nesse texto, há um sujeito que, aos domingos, cansado da vida conjugal, pega seu lanche e sai, dizendo para a esposa que vai trabalhar no escritório, mas, na verdade, vai para um hotelzinho vulgar à beira do cais do porto apenas para dormir. Embora nesse lugar haja mulheres dispostas a “distraí-lo”, ele realmente só quer descansar e fugir de sua rotina conjugal. Às 17h, acorda, veste-se e volta para casa.

Duas das questões que envolviam a atividade de interpretação do texto eram as seguintes:

1ª) Em algum momento a leitura nos faz pensar em traição na história? Justifique.

2ª) A atitude do marido indica traição? O que o leva a agir assim?

De acordo com o sujeito-professor, a resposta à primeira questão consistia em discorrer sobre aspectos do texto, inclusive o trecho que compreendia a chegada ao hotel, os quais levavam o sujeito-leitor a pensar que o homem trairia a mulher com outra pessoa, suspeita essa que depois se desfaz.

Na segunda, a resposta esperada pelo sujeito-professor, ou seja, a leitura prevista seria a de que o sujeito não havia traído a esposa, na acepção de cometer adultério, mas que ele agira assim para fugir da rotina desgastante do casamento e do convívio não harmonioso com a mulher e que, para ter mais privacidade, frequentava o hotel para descansar. Essa foi a leitura realizada pela maioria dos alunos, que assim responderam à questão, mas outros realizaram gestos de leitura diversos, quais sejam:

Sujeito-aluno 1: Indica traição no sentido de mentira. Ele acaba fazendo isso por necessitar de uma pausa de sua vida corrida.

Sujeito-aluno 2: De certo modo, sim, pois ele não falou a verdade para a mulher...

Sujeito-aluno 3: Indica, pois o marido não está sendo sincero com sua mulher, pois ele diz ir trabalhar, quando, na verdade, vai a um hotel dormir.

Mais uma vez a prática pedagógica é surpreendida pelo “real” da leitura, aquilo que não está previsto, mas que emerge e desestabiliza. O sujeito-professor empregou na linearidade a palavra “traição” resgatando do interdiscurso um sentido proveniente das relações conjugais, ligando-a a adultério, mas alguns sujeitos-alunos, a partir de tomadas de posições diversas daquela do sujeito-professor, resultantes do trabalho da história e da ideologia, atribuíram à palavra “traição” um sentido diverso proveniente de qualquer relação em que a mentira indica rompimento de um contrato social, não cumprimento das responsabilidades assumidas e da confiança recebida, não necessariamente nas relações conjugais. O gesto de leitura do sujeito-professor, consequente do seu gesto de interpretação, alicerça-se no senso comum, mas assim não o fazem todos os alunos. Recordamos aqui as palavras de Pêcheux, segundo o qual

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (...), mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. (1997a, p.160)

Mais uma vez, o que determina a leitura e a instauração dos sentidos são as posições-sujeito, os saberes que constituem cada sujeito envolvido no processo de leitura. Neste caso, a relação entre a linearidade e a interdiscursividade dá-se por vieses diferentes, ou seja, aqueles correspondentes ao assujeitamento do sujeito-professor e o do sujeito-aluno.

O terceiro caso a analisar é o de uma atividade elaborada a partir do seguinte cartoon de Quino (2016):



Figura 3: cartoon.jpg (QUINO, 2016).

O sujeito-professor teria pedido para que os alunos analisassem a cena constituinte do cartoon e que depois construíssem um texto narrativo abordando os fatos por eles observados, com o objetivo de avaliar a interpretação do texto não-verbal e a forma como os fatos seriam apresentados. Segundo o sujeito-professor, o cartoon traz três momentos definidos: o namoro, com seus encantos; o momento do casamento, com os sonhos e as idealizações; a vida a dois, com as rotinas e suas implicações. A leitura prevista pelo sujeito-professor era de que os sujeitos-alunos, ao observarem a terceira cena, percebessem que a rotina havia sacrificado o amor e que alguns alunos pontuassem inclusive a questão do machismo retratada ali, em que a mulher cuidava da casa, passando a roupa no calor do ferro de passar, enquanto o marido assistia à televisão, bem acomodado em uma poltrona, abanando-se para driblar o calor. Era previsto também, pelo sujeito-professor, que alguns poderiam pontuar a questão de que em nossa sociedade existe um saber, proveniente de uma formação discursiva machista, em que caberia à mulher zelar para manter o casamento, uma vez que, na imagem, ela estava passando os coraçõezinhos amarrotados. Realmente, as leituras e os sentidos, produzidos a partir desse cartoon, foram em grande parte por esse caminho, mas outros sentidos também foram produzidos, diferentes daqueles instaurados e pretendidos pelo sujeito-professor. Isso ocorreu justamente porque há, retomando Orlandi (2008), as bordas significantes, e não o centro, delineado e pretendido pelo sujeito-professor.

Primeiramente é preciso observar, que a terceira cena, para alguns poucos sujeitos-alunos não foi compreendida como um problema sócio-cultural, conforme pretendido pelo sujeito-professor, mas sim como um momento familiar harmônico em que, enquanto o marido, cansado do trabalho, descansava merecidamente, a esposa dividindo o mesmo ambiente, cuidava da casa e do filho. Eis o embate entre a leitura e o leitor ideal e a leitura e o leitor real, entre o previsível e o imprevisível. Aqui está a questão da historicidade, dos saberes que interpelam o sujeito-autor e o sujeito-professor, os quais não são necessariamente os mesmos que constituem o sujeito-leitor. Assim sendo, como o processo de leitura e de instauração de sentidos pode ser o mesmo? O diferente, o inesperado, o estranho não está posto, mas sempre e a qualquer momento poderá surpreender a prática pedagógica. Resta ao sujeito-professor abrir este espaço, a fim de não cercar os sujeitos, não silenciar sua historicidade e os sentidos por eles produzidos.

Nesta mesma atividade, outras leituras surgiram e outros sentidos instauraram-se. Vejamos alguns recortes:

Sujeito-aluno 1: Mas tudo acabou quando tivemos nosso primeiro filho...

Sujeito-aluno 2: Logo Ana engravidou, teve um filho chamado Lucas e daí em diante acabou o amor,...

Nesses dois recortes, observamos que o sujeito-leitor percebeu que o casamento havia sucumbido à rotina, às responsabilidades que envolvem o dia a dia da vida a dois, mas, ao atribuir sentido, focou na questão do nascimento do filho, o que aponta para o fato de ser interpelado por saberes que colocam como uma das causas principais do fim de um relacionamento a chegada do primeiro filho. Assim, diferentemente da maioria dos sujeitos-leitores, que pontuaram a questão do amor ter perdido espaço para a rotina, o sujeito em questão acessou, via memória discursiva, um saber interdiscursivo, de que a chegada de um filho aplaca o amor. Embora a maioria dos sujeitos-leitores não tenha produzido essa leitura, os que a fizeram não teriam realizado uma leitura “equivocada” ou “descontextualizada”, mas visto no texto o que nem todos

viram, pois a sua historicidade é que determina os pontos relevantes a sua leitura. Além desta, outra leitura foi realizada.

Sujeito-aluno 3: Mas ele não estava tão contente, pois não recebia atenção de sua mulher há muito tempo, pois ela estava encarregada de cuidar do filho, da casa...

No terceiro recorte, emerge outra possibilidade de leitura, ou seja, outro sentido, não nuclear (chamamos nuclear aquele instituído pelo professor e por grande parte dos alunos), mas uma borda extremamente significativa, qual seja o fato de o homem ser vitimado por não receber a atenção devida pela mulher. O processo de leitura realizado por esse sujeito e o sentido por ele instaurado é de que “a mulher, além de cuidar da casa e dos filhos, deve dar atenção e carinho ao marido”. Temos aqui uma posição-sujeito machista que entende caber à mulher o cuidado com o lar e com os filhos, mas sem descuidar do marido, a fim de manter o amor e a harmonia conjugal. Não caberia, pois, ao sujeito-professor julgar os sentidos que aí foram produzidos, mas entender que eles não são fixos, homogêneos, transparentes, mas produzidos por sujeitos que trazem na memória discursiva os traços constituintes deixados pela história e pela ideologia.

Considerações finais

Concluimos, então, reafirmando que este trabalho não tem a pretensão de mostrar um modelo de aula de leitura a ser seguido, mas sim mostrar que a Análise de Discurso de Pêcheux, através de seus pressupostos, aponta para uma outra abordagem de leitura de materialidades discursivas concebendo o texto como espaço simbólico heterogêneo com a exterioridade que lhe é constitutiva, desestabilizando os papéis naturalizados de autor, professor e aluno e negando a concepção de sentidos já-lá, presentes no texto que seriam desvendados pelo leitor bem treinado para tal tarefa. Em outras palavras, a Análise de Discurso põe em causa uma outra forma de relação com o texto. A leitura é abordada como trabalho discursivo em que o sujeito-leitor, a partir de uma posição-sujeito ocupada realiza um trabalho de construção e desconstrução do texto remetendo-o à interdiscursividade para que sentidos possam ser, então, produzidos.

A Análise de Discurso permite ao professor a possibilidade de este perceber que a constituição do sujeito-aluno não é a mesma dele e, por conseguinte, assim também não serão os gestos de leitura realizados. Do mesmo modo, põe em causa o fato de que, embora a materialidade discursiva seja uma, os leitores são diversos e, assim também se constituem, resultando daí as múltiplas possibilidades de leitura. Conforme Indursky, “a cada novo sujeito-leitor, novas relações podem ser estabelecidas, novos efeitos de memória podem ser mobilizados, novas interpretações podem ser projetadas.” (2001, p.36).

Enfocando, pois, na questão da leitura, foi possível delinear uma entre tantas formas que a Análise de Discurso oferece para que as aulas de leitura sejam momentos de intervenção crítica sobre o texto (a materialidade discursiva), considerando a historicidade do sujeito-aluno e, por conseguinte, o seu trabalho discursivo responsável pelo aparecimento de outros sentidos, que embora não previstos, são possíveis e, portanto, devem ser aceitos.

Referências

- ANIMAIS.JPG. 2016. Altura: 367 pixels. Largura: 500 pixels. 72 dpi. 24 BIT p&b. 10.9 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://www.oqueoquee.com/wp-content/uploads/2013/09/quantos-animais-voce-ve-na-imagem.jpg>>. Acesso em: 29 abr.2016.
- CAVALOS.JPG. 2016. Altura: 477 pixels. Largura: 600 pixels. 72dpi. 24BIT CMYK. 328 Kb. Formato JPG. Disponível em: <<http://www.oqueoquee.com/wp-content/uploads/2013/09/quantos-cavalos-tem-na-imagem.jpg>>. Acesso em: 29 abr.2016.
- CAZARIN, E. A leitura: uma prática discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.
- ORLANDI, E. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Do sujeito na história e no simbólico*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos4.pdf> Acesso em: 03 dez. 2010.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2015.
- _____; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. et al. *Sujeito e texto*. Série Cadernos PUC, nº 31, São Paulo: EDUC, 1988. p.17-36.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.
- _____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. p. 31-161.
- QUINO, J. S. L. T. CARTOON.JPG.2016. Altura: 1313 pixels. Largura: 1000 pixels. 96 dpi. 24 BIT p&b. 281 Kb. Disponível em: <https://poiesispsicologia.files.wordpress.com/2014/07/13.jpg>. Acesso em: 29 abr. 2016.

Recebido em 30 de abril de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO TEXTO COMO EVENTO: O DESAFIO DE FAZER EMERGIR O SENTIDO

Maria Helenice Araújo Costa¹, Benedita Conceição Braga Monteiro² e Luiz Eleildo Pereira Alves³

RESUMO

A Linguística Textual, como ciência multidisciplinar, exhibe um histórico que reflete as mudanças conceituais sofridas por outras disciplinas com as quais estabelece interface, como a Filosofia da Linguagem e as Ciências da Cognição. O texto, seu objeto natural de estudo, inicialmente visto como matéria linguística que apenas transpunha as fronteiras frásticas, ocupa atualmente o status de evento comunicativo que envolve, além da materialidade multimodal, aspectos sociocognitivos. Neste trabalho, refletimos sobre uma questão que entendemos estar ligada a essa visão de texto e que, segundo nos parece, é quase sempre negligenciada nas atividades didáticas de língua materna. Assumindo a tese de que conceber o texto como um evento implica percebê-lo como realidade dinâmica, dependente de cada “atualização”, que tem na instabilidade de sentidos um dos elementos constitutivos, tentamos demonstrar, por meio de um relato de experiência, que quando se trata do ensino de língua materna, atividades focadas na aprendizagem como cognição situada e incorporada condizem com essa concepção movente de texto e contribuem para que de fato o sentido se construa na interação. Para comprovar essa ideia, apresentamos um breve relato de experiência envolvendo cinco alunos do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), participantes de um curso de interpretação textual. Os resultados, expressos nas respostas escritas e orais dos participantes às questões condutivas, bem como em seus comentários no diário de bordo, sugerem que o metatexto didático (questões condutivas e discurso do professor) teve papel preponderante na construção de sentidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: linguística textual; cognição situada; ensino de leitura

ABSTRACT

Textual Linguistics as a multidisciplinary science has a history that somehow reflects the conceptual changes undergone by other disciplines with which it interfaces, such as Philosophy of

1 Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará; E-mail: mariahelenicearaujo@gmail.com

2 Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará E-mail: bem.conceicao@gmail.com

3 Aluno do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: eleildo@gmail.com

Language and Cognitive Sciences. Text, which is its natural object of study and was initially seen as a linguistic matter that only transposed the phrase borders, currently holds a communicative event status that involves, in addition to multimodal materiality, socio-cognitive aspects. In this work, we reflect on an issue that we believe to be linked to this view of text and that is apparently neglected by most textbooks. Based on the assumption that conceiving the text as an event implies perceiving it as a dynamical occurrence, which depends on each “update” and has the meaning instability as a component, we try to demonstrate, using an experience report, that when it comes to native language, activities focused on learning as situated and incorporated cognition fit this moving text concept and contribute to a meaning being constructed during the interaction. In order to substantiate this notion, we present a short report of an experience involving five CEJA (Education Center for Youth and Adults) students participating in a text interpretation course. The results from written and oral responses from the participants, as well as in their commentaries in the logbook, suggest that the didactic metatext (conductive questions and teacher’s discourse) had a prominent role in the construction of meaning by the students.

KEYWORDS: textual linguistics; situated cognition; reading instruction..

Introdução

De acordo com Blühdorn e Andrade (2009, p. 21), os estudos empreendidos pela Linguística Textual, desde a década de 60 do século XX até os dias atuais, revelam deslocamentos de diversas ordens: “(i) da teoria para a aplicação; (ii) do texto abstrato para o texto concreto; (iii) do microtexto para o macrotexto; (iv) das forças centrípetas para as forças centrífugas”. De um modo geral, pode-se dizer que o panorama histórico-conceitual da disciplina aponta para um movimento de expansão do texto, não necessariamente em termos de extensão, mas principalmente em termos de complexidade. De nossa parte, acrescentaríamos ainda um quinto deslocamento: (v) da estabilidade para a instabilidade.

Atentando para o panorama evolutivo que é traçado por diversos autores⁴, percebe-se que estes estabelecem praticamente um consenso ao apontar três fases na curta trajetória dessa disciplina que nasceu nos anos 60. Segundo constatam, há um momento inicial – voltado para os aspectos sintáticos e semânticos, um segundo momento – mais focado nos aspectos pragmáticos e, finalmente, um terceiro – direcionado mais efetivamente à discussão dos tipos de conhecimento subjacentes ao processamento textual.

O importante a observar é que essa terceira fase, à qual Koch (2004, p. 21) se refere como a “virada cognitivista”, avança para o que poderíamos considerar uma “virada sociocognitivista”, um novo marco que tenta superar a oposição entre internalismo e externalismo na abordagem do texto. É essa a perspectiva teórica que orienta a discussão que desenvolvemos, neste artigo, em torno das noções de texto e de ensino de língua materna. Iniciamos com uma breve conceituação de sociocognitivismo e, em seguida, discutimos a noção de texto como evento, pleiteada por Beaugrande, a qual consideramos compatível com a perspectiva sociocognitiva. Na sequência, refletimos sobre a questão do ensino de língua materna, tentando aplicar à análise de atividades voltadas para a leitura essas concepções teóricas.

4 Ver, por exemplo, Koch (2001a, 2001b), Koch e Cunha Lima (2004); Bentes (2001); Blühdorn e Andrade (2009).

1. O sociocognitivismo

O termo sociocognitivismo é usado para dar conta de uma visão epistemológica que basicamente rejeita o “isto ou aquilo” das oposições do tipo “externalismo *versus* internalismo”, “interação *versus* cognição” etc. nas relações entre linguagem, mente e mundo. Entre os estudiosos brasileiros que têm assumido essa visão sobre o uso da linguagem, publicando inclusive textos importantes para a explicitação do tema, podem ser destacados Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi e Margarida Salomão. Compreendendo a necessidade de se entender com maior clareza o que significa aproximar-se a um projeto de estudos ancorado nesses pressupostos, centramos a discussão do presente tópico nas ideias dos dois últimos autores, mais exatamente nas reflexões de caráter epistemológico que ambos desenvolvem.

Salomão (1999) insurge-se contra a descorporificação da linguagem, seja pela noção de sistema social que exclui o sujeito – na perspectiva de Frege e Saussure; seja pela concepção de sujeito “descarnado” – na visão de Chomsky.

Como alternativa a essas ideias dicotômicas sobre o papel do sujeito, a autora sugere uma agenda de base “construcionista” para estudos linguísticos, inspirada, por um lado, nos pressupostos da linguística cognitiva e, por outro lado, nos estudos da interação verbal. De acordo com essa nova perspectiva, a linguagem seria concebida como

operadora da conceptualização socialmente localizada através de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo. [...] a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as formas de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceituais, molduras comunicativas) esta **hipótese** denomina-se **sócio-cognitiva** (SALOMÃO, 1999, p. 64-65, grifos da autora).

Ao assumir a tese sociocognitiva nos estudos linguísticos, Salomão reconhece o deslocamento natural de foco aí implicado e defende a priorização dos processos de construção de sentido. Ao explicitar e sistematizar essa proposta, ela discute três princípios que, de um modo geral, negam o que Ariel (2010) reconhece como a “divisão de trabalho” (*division of labor*) entre semântica e pragmática.

Um desses princípios é o da “escassez da forma linguística”, que pode ser entendido como a negação de uma correspondência plena entre as palavras e seus significados. Reconhecer a escassez do significante é compreender que este não porta nem determina o significado; apenas atua, como parte de uma mescla de múltiplas semioses, na construção do sentido. Nessa linha de raciocínio, a autora põe em questão as dicotomias clássicas, que tentam separar os campos de atuação da semântica (considerada encarregada do significado do discurso) e da pragmática (tida como responsável pelo significado do falante). Sua reivindicação é a de que “aquilo que parece excepcional (a contribuição da informação extralinguística) instala-se no próprio coração do processo de interpretação da linguagem” (SALOMÃO, 1999, p. 66), ou seja, não pode ser considerado algo marginal, como acontece nas teorias de cunho essencialista.

Ao reforçar seu posicionamento contrário à dicotomia entre interpretação literal e não literal, a autora recorre às reflexões de Turner (1996), para quem

[o sentido] é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e ação. Os significados não são objetos mentais, circunscritos em regiões

conceituais, mas complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de *múltiplos espaços conceituais* (TURNER, 1996, p. 57 *apud* SALOMÃO, 1999, p. 66, grifo da autora).

Com base nessas considerações de Turner, Salomão (2009) fundamenta seu raciocínio em defesa da tese da escassez do significante. Analisando exemplos autênticos de uso da língua, mostra a contribuição de outras semioses, além do signo linguístico, na construção do sentido. A partir daí, demonstra quão incongruente seria admitir que as formas linguísticas portam o significado e, em consequência, também pleitear a existência de uma oposição entre significação literal e significação não literal. Sua conclusão é a de que “o significante subdetermina o significado mesmo em situações inteiramente comuns do uso da linguagem – de tal modo que *language meaning* confunde-se sempre com *speaker’s meaning* na condição concreta de qualquer interação comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora).

O segundo princípio postulado por Salomão, um desdobramento do primeiro, é o da “semiologização do contexto” ou do “dinamismo da determinação contextual”⁵. Se significado linguístico e significado do falante se confundem, há que se reconhecer que o não linguístico tem um papel bem mais efetivo na construção do sentido que aquele que costumeiramente se lhe atribui. Salomão (1999) desenvolve essa tese, chamando a atenção para a “estreiteza” do conceito de contexto visto sob a ótica do senso comum (uma série de elementos não linguísticos e estáticos que fazem parte da situação enunciativa) e advertindo sobre a importância de se considerar na abordagem sociocognitiva um novo elemento, o “foco” ou “**enquadramento**”, por meio do qual se poderia melhor “lidar com a **interatividade das diversas semioses**” (1999, p. 69, grifos da autora).

A noção de foco permite que se vislumbre de fato o dinamismo do funcionamento da linguagem. Ao rechaçar a distinção entre linguagem e contexto como “polaridades estanques”, a autora admite a diferenciação entre as “**instruções verbais**” e as “**outras instruções semiológicas**”, reconhecendo que as primeiras são predominantemente direcionadas à construção cognitiva⁶ e que as últimas focam, de maneira variável, tanto conhecimentos provenientes do senso comum como informações específicas integrantes da base de uma dada interação. Ressalta, porém, o caráter fluido dessas diferenciações, lembrando que, em qualquer um dos casos, trata-se de “**instruções, pistas, sinais**, que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 69, grifos da autora). Seria tudo uma questão de perceber o que constitui momentaneamente o foco.

Esse funcionamento complexo e interativo da linguagem é explicitado por Salomão por meio de exemplos de usos anafóricos não canônicos em que fica clara a contribuição das diversas semioses para que se estabeleça a relação entre os termos anaforizante e anaforizado. É o que se vê em (1), exemplo da autora que transcrevemos a seguir:

(1) (1) [...] Por que você me esquece e some?

E se eu me interessar por **alguém**?

E se **ela**, de repente, me ganha? [...]

(Trecho de uma música de Peninha, transcrito de SALOMÃO, 1999, p. 70, grifos da autora).

5 Conforme está nomeado em seu trabalho anterior (SALOMÃO, 1997, p. 26).

6 Essa atuação preferencial da semiose linguística na construção cognitiva ocorreria em função de sua “prestabilidade à operação do raciocínio abstrato” (SALOMÃO, 1997, p. 30).

A análise de Salomão recai sobre a retomada anafórica de “alguém” (pronome neutro) por “ela” (feminino). Esse enquadre linguístico supõe, segundo a autora, o envolvimento de pistas contextuais relevantes correspondentes a pelo menos três níveis de informação: o primeiro, relacionado ao esquema conceitual ligado à temática do texto; o segundo, acionado face à determinação ideológica acerca da distribuição de gêneros no âmbito desse esquema; e o terceiro, correspondente à “moldura comunicativa” dessa situação particular, dentro da qual funcionaria tal determinação ideológica.

O mais importante dessa discussão é que ela leva a uma resposta para a pergunta sobre os limites entre linguagem (ou texto) e contexto. Entendendo que o mundo enquanto objeto da percepção e da conceitualização humanas “é também **sinal**”, Salomão pleiteia a existência de uma “continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade**” (grifo da autora), isto é, uma imbricação entre as semioses. Segundo a autora, a depender das demandas locais do processo de interação, pode-se focalizar um ou outro desses elementos, o que não significa descartar os demais. “Seja qual for o *status* ontológico que atribuamos à informação focada, é sempre de semiose que se trata quando geramos configurações cognitivas” (SALOMÃO, 1999, p. 71, grifos da autora).

Sobre a questão específica dos limites entre linguagem (ou texto) e contexto, é válido lembrar aqui as considerações de Hanks (2008), que desenvolve uma reflexão importante envolvendo texto e contexto e chega a conclusões que, a nosso ver, guardadas as diferenças de natureza epistemológica⁷, podem dialogar com as de Salomão. Ao tentar explicar a maneira como elementos extratextuais de natureza diversa entram nas práticas languageiras, Hanks (2008) vê os julgamentos de relevância como responsáveis pela constituição do contexto, o que, segundo ele explica, ocorre via fenômenos da emergência e da incorporação. A dimensão da emergência seria responsável pelo surgimento de elementos mais contingentes no desenrolar de cada prática discursiva; já a incorporação daria conta dos enquadres que ocorrem em cenários mais amplos e distantes. Como esses mecanismos funcionam de forma situada, o contexto seria dinâmico e plástico, o que obviamente reforça a ideia de que as fronteiras entre texto e contexto são contingentes, provisórias e interpenetráveis.

Voltando à sequência desenvolvida por Salomão, temos o terceiro princípio, que é apresentado como consequência dos dois anteriores e trata da dramaticidade da interpretação. Apoiando-se em Goffman (1986), Salomão vê o ato interpretativo como representação no sentido dramático. Essa relação decorreria do fato de que construir sentido é necessariamente desenvolver uma ação social, isto é, como participante de uma encenação, interpretar para o outro, mesmo que esse outro seja ele próprio (sujeito “interpretador”). Nessa interpretação, que ocorre no interior de uma cena ou de um *frame*, o sujeito assume uma perspectiva e age, a partir desse ponto de vista, no desempenho do papel que lhe cabe. Nesse sentido, representação diz respeito, portanto, à imagem que cada participante da interação constrói para si, não à ideia de uma mente espelhando a realidade. É no desenrolar desse processo “performático” que ocorre a representação, algo naturalmente dinâmico, inteiramente distinto da ideia usual de se pôr uma coisa (um símbolo, por exemplo) no lugar de outra (uma função).

Também partidário da vertente não correspondentista dos estudos da linguagem, Marcuschi expressa, em diferentes momentos e por meio de proferimentos diversos, ideias cruciais para a

7 Enquanto Salomão fala de uma perspectiva mais ligada às bases da Linguística Cognitiva, Hanks fala de um ponto de vista mais antropológico.

compreensão da proposta sociocognitiva. Especialmente em Marcuschi (2007, p. 125), ao abordar o problema da categorização, o autor propõe um deslocamento de atenção que expressa claramente uma mudança conceitual. Para ele, o “problema central”, em torno do surgimento das categorias, não seria saber se o mundo está pronto, mobiliado *a priori* por alguma entidade divina, ou se essa ordem mundana depende de verdades que já povoariam de forma apriorística nossas mentes – duas linhas de raciocínio que dividem tradicionalmente as opiniões sobre o surgimento e o funcionamento da linguagem. Superando essa dicotomia, ele considera que o importante a ser perguntado é “*como* a ordem [seja de que natureza for] é percebida, construída, comunicada e utilizada”. Tal ordem, afirma, não seria “mundana”, mas “essencialmente e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa”.

Para rechaçar de vez a ideia correspondentista, sem para isso ter de abrir mão da noção de verdade, Marcuschi toma como ponto de partida de sua reflexão a teoria da coerência, proposta por Davidson, segundo a qual a “verdade” e a “objetividade” na comunicação humana dependem apenas do compartilhamento de “expectativas” pelos membros das comunidades (DAVIDSON, 2006, p. 4). “Trata-se da coerência entre crenças, não entre uma crença e uma coisa”, explica Marcuschi (2007, p. 131). Assim, membros de uma mesma cultura concordam intersubjetivamente, não porque têm acesso direto ao real absoluto, mas porque recorrem a maneiras idênticas, incorporadas culturalmente, de classificar e organizar o mundo. Nessa perspectiva, um enunciado será tido como verdadeiro se estiver em coerência com as outras crenças, “uma espécie de verdade intrínseca, sem ser *a priori*” (MARCUSCHI, 2007, p. 130). Isso significa que, no fluir de nossas práticas sociais, a verdade vai emergindo e sendo ajustada conjuntamente, à medida que pomos nossas crenças em relação com as dos outros e negociamos consensos sobre a realidade. Como não é dada *a priori*, essa verdade é sempre dinâmica, está sempre em construção.

Marcuschi estende essa discussão filosófica até o campo da cognição, aproximando da teoria coerentista de Davidson a concepção de “mente encorpada (*embodied*)” assumida por Langacker (1997):

A mente [na visão de Langacker] não se desliga do corpo e está situada em contextos físicos e históricos carregados de culturas e vivências. Os corpos [...] são fundamentalmente os mesmos para todos os humanos e essa característica os faz terem as mesmas experiências numa dada coletividade e ali eles desenvolvem a mesma linguagem para comunicação mútua, transmissão das experiências e para os ajustes mútuos em processos interativos (MARCUSCHI, 2007, p. 134-135).

Ao promover essa aproximação, Marcuschi reúne argumentos para explicar os consensos de uso da linguagem sem que, para tal, seja obrigado a optar por um dos polos da dicotomia excludente. Assumindo o ponto de vista da sociocognição, ele defende que

[...] uma tal atenção para a nossa condição sócio-cognitiva é um caminho sólido para superar o pensamento essencialista, já que este movimento [o sociocognitivismo] insere no núcleo da reflexão a dinamicidade em detrimento do contorno fixo e pronto (MARCUSCHI, 2007, p. 125).

Concordando com o autor, no que tange à pertinência de se atentar para os aspectos sociocognitivos da atuação humana no uso da linguagem, e considerando relevantes as explicações de Salomão e Hanks sobre o funcionamento complexo da linguagem, tomamos como pressuposto básico para a discussão que desenvolvemos neste trabalho a perspectiva sociocognitivista. Segundo entendemos, essas ideias estão na base das noções de texto como evento e de ensino

voltado para a aprendizagem situada, temas que discutimos nos próximos segmentos.

2. O texto como evento – complexidade, incompletude e provisoriade

A concepção de texto como evento é proposta por Beaugrande (1997) em sua obra *New foundations for a science of text and discours*, cujo objetivo, conforme ele próprio declara, seria “apoiar a liberdade de acesso ao conhecimento e à cidadania por meio do discurso”⁸. Para o autor, “É essencial ver o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais, e não apenas como a sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 11)⁹. Entendemos que o autor, ao mencionar os aspectos linguísticos, refere-se à materialidade textual. Em conformidade com os estudos atuais do texto, alargamos o conceito e consideramos parte dessa materialidade outros elementos semióticos além dos estritamente linguísticos.

Beaugrande dá a conhecer tal noção, discutindo algumas questões cruciais para a construção desse saber. Reconhece, por exemplo, que, apesar de “fácil de se fazer”, a afirmação de que o texto é um evento torna-se difícil de ser sustentada, em função da complexidade das relações aí envolvida. Para ele, “podemos considerar o texto como um sistema de conexões entre os vários elementos: sons, palavras, significados, os participantes do discurso, as ações em um plano, e assim por diante”¹⁰ (1997, p.11). O texto seria, então, um multissistema. Nessa múltipla interação entre sistemas de diferentes naturezas, os elementos seriam multifuncionais, de onde se entende que uma palavra, por exemplo, poderia funcionar como “um padrão de sons, uma parte de uma frase, uma instrução para ‘ativar’ um significado”. Sugerimos que seja acrescentada a essa lista de exemplos a função de link para acessar um conhecimento ou uma informação, e assim admitimos a ideia de que um texto é sempre hipertextual, isto é, sempre constrói sua coerência para além dos limites da materialidade que é mostrada no momento. É o que podemos depreender também da afirmação do autor:

a sequência que você realmente ouve ou vê seria como a ponta de um *iceberg* – uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor¹¹ (1997, p. 11).

Em suas reflexões sobre a natureza complexa do texto, Beaugrande traz de volta a célebre questão que permeia historicamente as discussões acerca do funcionamento da linguagem: “Como as pessoas podem, de fato, manter um consenso sobre o que elas querem dizer?”¹². Respondendo ele mesmo à questão, esclarece que “as pessoas usam e compartilham tão bem a língua simplesmente porque esta é um sistema em contínua interação com seu conhecimento compartilhado sobre o mundo e a sociedade”¹³ (BEAUGRANDE, 1997, p. 11).

Podemos perceber nessa explicação certa afinidade com a teoria da coerência de Davidson, assu-

8 *support the freedom of access to knowledge and society through discourse* (BEAUGRANDE, 1997, p. 1).

9 *It is essential to view the text as a communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge, and not just as the sequence of words that were uttered or written.* (IDEM, p. 11).

10 *we can regard the text as a system of connections among various elements: sounds, words, meanings, discourse participants, actions in a plan, and so on.*

11 *a tiny amount of matter and energy into which an enormous amount of information has been ‘condensed’ by a speaker or writer and is ready to be ‘amplified’ by a hearer or reader.*

12 *How can people in fact maintain a consensus about what they mean?*

13 *people use and share language so well precisely because it is a system continually interacting with their shared knowledge about their world and their society.*

mida por Marcuschi (2007) e aqui já citada: são as coincidências entre crenças construídas culturalmente que aproximam os discursos, que proporcionam visões análogas sobre os objetos mundanos e, portanto, fazem emergir eventos que apresentam semelhanças, sem que se constituam em simples repetições, cada vez que ocorre a textualização a partir da materialidade semiótica.

Nessa perspectiva, observa Beaugrande (1997), faz-se necessário perceber que o sistema linguístico não é constituído apenas de regras, visto que estas seriam ou muito gerais – e nesse caso não poderiam ser selecionadas e aplicadas rapidamente (como o fazem naturalmente os falantes de qualquer língua) –, ou muito específicas – e assim não poderiam ser empregadas em situações variadas. Para ele, também fazem parte da língua as estratégias que o falante desenvolve para selecionar, especificar e adaptar essas regras a cada contexto de uso da linguagem. Pode-se então entender que, ao considerar as estratégias parte constitutiva da linguagem, o autor descarta a ideia de que os usos linguísticos possam ser pré-estabelecidos e admite serem as escolhas linguísticas definidas nas e pelas práticas discursivas.

Em termos wittgensteinianos, “Para aquilo que chamam linguagem, falta a regularidade” (WITTGENSTEIN, 1990, p. 94, § 207), isto é, não há uma essência que predetermine as escolhas, uma vez que a “linguagem é um labirinto de caminhos. Você entra por um lado e sabe onde está. Você chega por outro lado ao mesmo lugar e não sabe mais onde está” (p. 93, § 203). Em função da não existência de regras categóricas que o orientem na escolha e na interpretação das formas linguísticas a cada evento, o falante contaria com as estratégias que ele desenvolve e incorpora a seu modo de vida, ao longo de sua história cultural, da qual fazem parte os usos da linguagem nas diversas situações sociocomunicativas.

Como parte dessa discussão que Beaugrande (1997) desenvolve em torno da concepção de texto, merece destaque o comentário do autor acerca da noção de textualidade, proposta em seus trabalhos anteriores, mas revisitada nesta sua última obra. Ele adverte sobre o risco de se assumir, a partir desse conceito, uma ideia restrita de texto em função do automatismo que caracteriza o ato de pôr em funcionamento a linguagem, ou seja, a textualização. Por se tratar de um processo que o falante desenvolve com grande rapidez e habilidade, explica, a textualização pode não ser percebida, e isso pode levar à crença de que o “artefato” se confunde com o texto em sua totalidade. Tal crença reificaria o texto como “uma entidade autônoma que diz exatamente o que o que quer dizer e que ‘contém’ sua própria verdade ou autoridade”¹⁴ (BEAUGRANDE, 1997, p. 13). O autor se insurge contra essa “reificação prematura e restritiva” (*premature and restrictive reification*) (1997, p. 13) e conclui, então, com a afirmação que já pertence ao domínio comum e que reflete o caráter dinâmico e instável do funcionamento da linguagem: um texto somente existe enquanto tal quando alguém o processa.

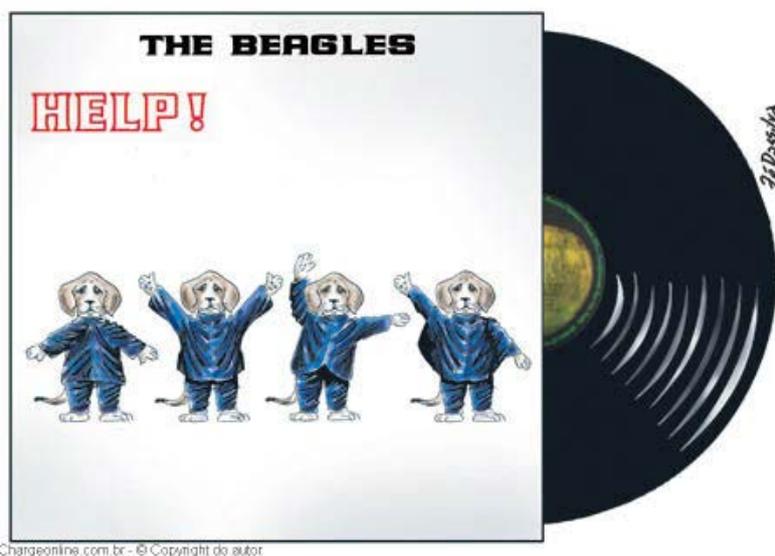
Assumir essa noção de texto como fenômeno provisório, dependente das circunstâncias de uso é admitir seu não aprisionamento aos limites da materialidade perceptual; é conceber a incompletude natural do artefato não como uma falha, mas como uma abertura de possibilidades a se concretizarem de forma contingente, no processo sociocognitivo de construção de sentidos. É entender que esse fenômeno, como bem explica Hanks (2008), efetiva-se de forma complexa,

14 This belief ‘reifies’ the text into a free-standing entity that ‘says just what it means’ and ‘contains’ its own truth or authority.

integrando e mesclando circunstancialmente, via “emergência” e/ou “incorporação”, aspectos contextuais mais ligados à situação imediata, mais centrados na materialidade, e aspectos de cunho predominantemente sócio-histórico, os quais, embora aparentemente se distanciem do enquadre imediato, são “chamados” a contribuir. É esse funcionamento movente e complexo do texto que dá conta do entremear de múltiplos dizeres que compõem o sentido.

Para ilustrar o funcionamento do processo de textualização, podemos discutir como isso ocorre no exemplo 2.

(2)



Fonte: Diário Catarinense. Disponível em: <https://beatlescollege.files.wordpress.com/2013/10/64227_628453637195902_1615096944_n.jpg> acesso: 30/05/2016.

O texto em tela está intimamente atrelado ao momento de sua publicação, 27 de outubro de 2013, no jornal Diário Catarinense. Como se observa comumente, as charges publicadas em jornais desempenham, em sua maioria, o papel de expressar um ponto de vista sobre um tópico que já vem sendo abordado por meio de outros gêneros e são geralmente veiculadas na seção reservada aos textos opinativos. Uma vez que esse tópico está saliente na memória dos leitores, na medida em que foi ou está sendo amplamente noticiado e discutido, supõe-se que estes sejam capazes de “montar o quebra cabeça”, ou seja, realizar o processo de textualização a partir dos múltiplos elementos semióticos que compõem a materialidade textual.

Em (2), têm-se combinados na materialidade textual elementos verbais e imagéticos que remetem a um episódio de grande repercussão na mídia, a ação de um grupo de ativistas que resgatou cães da raça beagle usados no Instituto Royal, um laboratório de São Paulo, para testes de cosméticos. A leitura daquele momento foi certamente facilitada pela saliência do tópico¹⁵. Supõe-se que, na ocasião, mesmo para leitores que porventura desconhecessem a história dos Beatles (revisitada pelo chargista para retratar o caso dos beagles), a textualização tenha ocorrido com base no contexto de então. A presença dos pequenos cães, associada aos signos linguísticos, deve ter remetido de imediato à série de matérias jornalísticas veiculadas em torno do proble-

15 De acordo com a Teoria da Acessibilidade (ARIEL, 2002), a topicidade constitui um dos fatores que geram saliência cognitiva.

ma. A continuidade entre linguagem, conhecimento e realidade - pleiteada por Salomão (1999) - garantiu certamente a esses leitores a incorporação (Hanks, 2008) desse contexto imediato de modo que eles inclusive tenham percebido que, na batalha entre os donos do laboratório e os ativistas, o texto sugere a adesão ao segundo ponto de vista.

Mas os elementos verbo-visuais sugerem uma leitura bem mais ampla do texto, dependendo do grau de conhecimento do leitor sobre a temática BEATLES. Há uma série de possíveis enquadramentos a serem desencadeados a partir da identificação da foto dos quatro cães como uma alusão ao álbum HELP dos Beatles. Na paródia, a foto dos beagles repete a sequência e os posicionamentos de braços da foto da capa original. Dependendo do nível de conhecimento do leitor sobre a banda, esses elementos podem ter evocado a história da música que dá nome ao álbum, que ficou conhecida como um real pedido de socorro do autor John Lennon. O paralelo que o chargista tenta estabelecer entre as duas situações pode ter provocado como efeito perlocucionário a adesão do leitor à causa defendida pelos ativistas

Sobre a foto da capa, também há toda uma história das diversas versões testadas até a escolha definitiva, que é imitada fielmente nas fotos dos personagens caninos. Embora esse contexto mais remoto não seja indispensável à leitura da charge, não se pode negar a função retórica que desempenha.

Todos esses possíveis enquadres que sugerimos até aqui e outros que certamente devem ocorrer a cada nova leitura reforçam a noção de texto como realidade dinâmica, complexa, multissistêmica. O funcionamento integrado, não sequencial e complexo dos múltiplos sistemas fica muito bem demonstrado quando atentamos para o recurso à semelhança grafo-fônica entre Beagles e Beatles, em torno da qual se constrói toda a paródia. Apesar de estar mais ligado ao nível da estrutura, esse aspecto adquire importância crucial na interação com outros elementos, tanto no nível da materialidade textual quanto no nível das inferências que se vão estabelecendo ao longo do processo de textualização. O que pretendemos mostrar aqui é que o texto enquanto evento não funciona respeitando a hierarquia dos sistemas, mas integrando-os e reintegrando-os de forma dinâmica e contingencial. Isso nos permite supor que a abordagem didática do texto também não deveria estar atrelada a uma sequência predeterminada.

3. Abordagem didática do texto como evento

Uma das reflexões importantes para o ensino gira em torno das concepções epistemológicas, visto que a noção de conhecimento geralmente condiciona a abordagem pedagógica. Em Costa (2010), analisamos essa questão de modo a estabelecer relações entre a temática mais ampla, das vinculações entre linguagem, mente e mundo, e os problemas específicos do trabalho didático. Conforme esclarecemos, conhecer, de acordo com a perspectiva cognitivista clássica, significa representar mentalmente o real. Sob essa perspectiva, teríamos “uma mente abstrata [que] opera sobre a realidade, representando-a, por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de ser transmitidos a outrem” como um pacote de saberes (COSTA, 2010, p. 155). Já segundo o ponto de vista da cognição situada ou contingenciada (MARCUSCHI, 2007), que a nosso ver constitui um dos pontos de orientação do sociocognitivismo (ver discussão em 1), o conhecimento emerge das

ações do sujeito em interação com seu entorno e se efetiva “por dentro” dos conceitos, isto é, desenvolve-se no processo de reconstrução dessas noções. Conforme adverte Demo (2002), tal reconstrução se faz com a contribuição dos sujeitos cognoscentes, algo que não estaria previsto pelos estudos cognitivistas clássicos.

A reconstrução como tal ocorre em sua dimensão não linear, quando, de uma base dada, é possível ir muito além dela, agregando contribuição própria. O lado propriamente reconstrutivo está na contribuição própria, na inovação como tal. Reconstruir não pode reduzir-se a repor tal qual o que havia antes. Implica desbordar os limites do dado. Não se trata apenas de rearrumar, mas de, sabendo desarrumar, arrumar de outra forma, de tal sorte que o processo determina resultados criativos (DEMO, 2002, p. 136).

Sobre a cognição, Demo (2002) não discrimina tipos de conteúdos passíveis de sofrer desarrumação e rearrumação criativa, ou seja, de funcionar como objeto da cognição situada. A partir das explicações em pauta, podemos entender que esse seria o processo comum de reconceitualização de qualquer objeto cognoscitivo. Somos, porém, tentados a supor que nosso objeto de estudo, o texto enquanto manifestação concreta da linguagem, presta-se mais nitidamente que qualquer outra matéria a esse desbordamento de limites, visto que, na perspectiva sociocognitiva sob a qual o concebemos, já traz o dinamismo, a efemeridade e a indeterminação das fronteiras como marcas constitutivas, conforme discutimos no segmento anterior. No que segue, discutimos o texto didático e seu alcance como meio de instigar e orientar o aluno no processo de leitura, isto é, nessa ação complexa que é a reconstrução textual.

3.1. Metatexto e fragmentação do texto

Atentando para a estrutura retórica dos capítulos dos livros didáticos tradicionais de LP, vamos encontrar nesses manuais, com poucas variações, uma estrutura comum que pode ser, resumidamente, dividida em 3 aspectos: *Estudo de texto*, *Produção textual* e *Análise gramatical*. Essa estrutura geral pode ser inferida da pequena amostra que apresentamos em (3). Trata-se de parte do sumário de dois manuais didáticos para o 9º Ano do Ensino Fundamental que estão na lista do PNLD de 2014:

(3)

<p>MANUAL 1</p> <p>UNIDADE 1: LINGUAGEM DA MÍDIA</p> <p>CAPÍTULO 1 – Perfil</p> <p>Leitura</p> <p>De moinhos e homens, perfil de seu Isá por Sérgio Vilas-Boas</p> <p>Estudo do texto</p> <p>Linguagem e recursos expressivos</p> <p>As partes do gênero perfil</p> <p>Os tempos verbais do gênero perfil</p> <p>Outras leituras</p> <p>Texto 1 - “Grande sertão: savana”, perfil de Mia Couto por João Correia Filho</p> <p>Texto 2 - “o Livreiro do alemão”, perfil de Otávio Júnior por Beatriz Rey</p> <p>Produção oral - Entrevista</p> <p>Produção escrita – Perfil</p> <p>Para refletir sobre a língua – Período composto por subordinação</p> <p>Veja como se escreve – Verbos terminados em -ear</p> <p>Atividade de Ampliação</p> <p>O que você aprendeu</p>	<p>MANUAL 2</p> <p>UNIDADE 1: O MUNDO DAS ARTES</p> <p>CAPÍTULO 1- Do picadeiro às telas</p> <p>Leitura 1</p> <p>O mundo do circo como você nunca viu</p> <p><i>Tânia Mena</i></p> <p>Leitura 2</p> <p>Central do Brasil</p> <p><i>Walter Sales</i></p> <p>Estudo do texto</p> <p>Ampliando a linguagem</p> <p>Registro formal e informal</p> <p>Produção escrita</p> <p>Roteiro de cinema</p> <p>Produção oral</p> <p>Representação de cena</p> <p>A língua em estudo</p> <p>Orações coordenadas período composto por coordenação</p> <p>Pontuação das orações coordenadas</p>
Fonte: Português: uma língua brasileira, 9º ano, 2012.	Fonte: Vontade de saber português, 9º ano, 2012.

Sumário de Manuais didáticos de LP aprovados pelo PNLD, 2014

Observando as sequências mostradas no quadro, percebemos que nos dois manuais existe uma segmentação dos fenômenos a serem estudados nos textos. Tal fato conota uma concepção segmentada do fenômeno textual, de sua complexidade e do modo como ele se processa. Examinando os dois sumários, podemos verificar a grande quantidade de textos que são apresentados em cada capítulo a fim de satisfazer o objetivo de cada seção. Embora a forma de intitular as seções varie de um manual para outro, estes não fogem à regra da tripartição *texto – produção – gramática*, que comentamos. Quando analisamos esses e outros manuais à luz das teorias atuais do texto, é comum percebermos o descompasso entre o caminho que eles seguem e o que se propõe nessas teorias. A noção de texto como evento que se constrói na interação complexa entre seus elementos parece ser ignorada, substituída pela concepção de texto como artefato passível de ser segmentado e estudado passo a passo ou, de outro modo, por meio da exploração de apenas um aspecto a cada texto lido.

Tal pensamento leva à produção, por exemplo, de capítulos formados por “amontoados” de textos que se dividem nessas seções e servem apenas como pretexto para o que se quer explorar em um determinado momento. Subjacente a essa prática estaria a ideia de que é possível construir sentido atentando aos aspectos textuais de forma linear, segmentada (agora, exploraremos só isso, depois aquilo), como se existissem sequências pré-estabelecidas para a manifestação efetiva do texto. Segundo a concepção sociocognitiva, a construção de sentidos é contingenciada, dinâmica e complexa. Se o metatexto didático induz o aluno a fragmentar o texto em seus constituintes ou, de outra forma, dirige a atenção desse aprendiz para apenas um fenômeno textual, em ambos os casos está contribuindo para formar jovens respondedores de questões, não leitores engajados e críticos.

Em nossas aulas, na verdade, o texto quando lido e explorado em sua amplitude, na materialidade e para além dela, emerge de um processo profundo de negociações que não podem ser simplesmente deixadas de lado em favor, por exemplo, da mera exploração de aspectos gramaticais ou de modelos para a produção de um determinado gênero. Assim, ao percebermos que para cada seção existe uma série de textos para dar conta do que se quer explorar gramaticalmente ou objetivando-se a mera produção, constatamos que ainda existe subsidiando essas práticas uma concepção equivocada do que queremos dizer quando falamos em um ensino “partindo do texto”. Ora, se compreendemos que o texto envolve múltiplos e intrincados processos, muitos deles indeterminados, pois emergem, sobretudo do contexto é natural que o texto que produzimos para tratar dele, ou seja, o metatexto, adquira também tais características, motivo pelo qual devemos compreender que no uso didático desses materiais, as questões que se propõem trabalhar tal fenômeno, bem como o discurso oral do professor, devem caminhar para tal fim.

3.2. Metatexto e contextualização

A amostra a seguir foi gerada ao longo de um curso¹⁶ de interpretação textual desenvolvido em 12 (doze) encontros de duas horas-relógio, período durante o qual mediamos o estudo de 6 (seis) atividades inseridas na Revista *Siaralendo*, pertencente ao projeto PrePAÇÃO da SEDUC-CE. Os sujeitos participantes da experiência, tratados aqui por P1, P2, P3, P4 e P5, foram cinco alunos de um Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) de Fortaleza. Os dados selecionados para reflexão, no âmbito deste artigo, abordam o processo de resolução de quatro questões de compreensão textual de uma das atividades desenvolvidas, intitulada Crítica com Humor. Tais dados originaram-se de três tipos de instrumentos de coleta: notas de observação interativa – que reúnem os registros de observação da pesquisadora; respostas a questões condutivas que englobam a resolução individual e coletiva das questões propostas no material didático; e diário de bordo em que foram registradas as diversas percepções/impressões dos alunos sobre conteúdo, metodologia, tipo de abordagem do material didático, atuação da professora etc. As ações discursivas empreendidas nesse processo envolveram os seguintes passos: conversa com os sujeitos, via introdução da atividade e contextualização do texto a ser interpretado; elaboração de respostas orais e escritas às questões condutivas da interpretação do texto; produção de diário de bordo pelos participantes.

16 Curso desenvolvido para fins de coleta de dados da pesquisa de Monteiro (2014). Número de identificação do parecer: 818.052.

3.3. A Atividade Crítica com Humor

A Atividade “Crítica com humor” encontra-se na seção *Entretenimento* do volume 1 da revista *Siaralendo*. O estudo proposto compõe-se de um diálogo introdutório e mais quatro questões elaboradas a partir de duas charges. A análise que desenvolvemos a seguir abrange, além da discussão sobre a atividade escrita, comentários em torno das respostas dos alunos às questões e acerca da interação entre estes e a professora pesquisadora. Organizamos essa análise em três segmentos: no primeiro, abordamos o trecho introdutório; no segundo, discutimos as questões 1 e 2, relacionadas à exploração da charge FOCOS DO MOSQUITO; no terceiro, tratamos das questões de números 3 e 4, voltadas à compreensão da charge FOLIA.

3.3.1. Contextualizando a discussão – sobre o trecho introdutório

Iniciemos lançando um olhar sobre a introdução:

Crítica com humor

Caro(a) amigo(a)

Você sabe o que é uma charge? Certamente você já conhece esses pequenos textos, que geralmente combinam linguagem verbal e linguagem icônica (o desenho) e aparecem nos jornais, nas revistas e nos sites da Internet. Se você gosta de navegar pela Internet, já deve ter visto até charges animadas, não é? Hoje você está sendo convidado (a) a “entrar nesse mundo das charges”. Divirta-se e, ao mesmo tempo, desenvolva sua capacidade leitora, conhecendo textos que tratam de coisas sérias, mas com muito humor.

Na tentativa de provocar o engajamento do interlocutor no projeto dos textos a serem estudados, a atividade se inicia com uma indagação acerca do gênero charge. Essa indagação investiga a experiência do interlocutor com o gênero em foco e é enriquecida por um comentário em que o elaborador sinaliza a pressuposição de partilha do objeto de conhecimento que está sendo apresentado. É o que podemos confirmar na explanação, sobre traços do gênero e de seus espaços de divulgação, a qual é feita em tom de negociação de saber, conforme é formalizado em trechos como este: “já deve ter visto até charges animadas, não é?”.

Outra iniciativa que pode ser percebida nesse comentário introdutório é a atribuição de valor ao objeto de estudo. Nesse caso, é usada como um dos estímulos para despertar interesse por esse objeto a possibilidade de fusão do lúdico ao aprendizado de “coisas sérias”. A motivação lúdica parece estar incorporada ao próprio discurso do elaborador, que tenta imprimir leveza ao gênero partindo do modo como o apresenta ao leitor. Para fim de apoio ao nosso esforço explanatório, vejamos a seguir a porção de que vimos tratando.

Tendo em vista a concepção de alguns participantes a respeito da charge, a declaração de que ela trataria de “coisa séria” foi, a princípio, recebida com desconfiança. Assim, antes mesmo de surgirem respostas à pergunta inicial, o P2 quis saber por que a charge teria sido incluída em um material proposto para leitura e interpretação do texto. Acrescentou a sua interrogação esta ideia:

(4) *Conheço charge, vejo as animadas por diversão, mas a charge tem mesmo o que ler? Só vejo imagem e uma palavra ou outra, no máximo, uma frase. Charge é mesmo um texto?*

Respondemos à indagação do participante afirmando que a charge era, sim, um texto e que durante a resolução da atividade iríamos observar detalhes que o ajudariam a compreender melhor

essa dimensão do gênero. Essa postergação parece ter motivado o surgimento do pedido do P5 para que explicássemos logo. Seguiu-se ao pedido a justificativa de que não sabiam nada mesmo sobre o assunto. Tal posicionamento foi apoiado pelos demais participantes, que também disseram que já haviam visto o texto em jornal, mas nunca tinham despertado interesse por ele.

Em resposta ao que ouvimos, convidamo-los a ler a charge 1 para refletirmos um pouco mais sobre suas dúvidas, buscando esclarecimentos no próprio texto. Durante a leitura, fomos instigando-os a observar que os componentes não verbais conjugavam-se aos verbais e constituíam, de certo modo, o tipo de detalhamento, de ampliação, construído pelas palavras nos textos com predominância da linguagem verbal.

Essa etapa da leitura foi rápida, mas ao término já havia sinais de mudança na perspectiva inicial a respeito do referente posto em discussão. Ao percebermos que os participantes haviam sido instigados a investigar mais a entidade em foco, entendemos que o caminho mais apropriado para esse processo poderia ser a construção de respostas para as questões propostas a partir das charges. Desse modo, convidamo-los a responder às questões condutivas, dando continuidade à (re)composição de referentes da etapa introdutória na etapa de resolução das questões.

Essa continuidade foi ancorada, a princípio, na resolução das duas questões propostas a partir da charge intitulada Focos do Mosquito, apresentada no próximo segmento.

3.3.2. Interpretando a charge FOCOS DO MOSQUITO - sobre as questões condutivas 1 e 2 e respectivas respostas orais e escritas

Antes de iniciarmos os comentários acerca das questões, tecemos breve consideração sobre como compreendemos que os elaboradores se debruçaram na formulação das questões na tentativa de favorecer a emergência da articulação de componentes linguísticos e extralinguísticos de que se apropriara o produtor do texto para conferir sentido à sua criação e, assim, atingir determinado propósito comunicativo.



Charge publicada em (14/04/2008) no jornal "DIÁRIO DO POVO" (Campinas/SP) Postado por juniao 09:35 PM Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html

1. É provável que você não tenha sentido dificuldade para perceber o efeito cômico da charge. Vale a pena, mesmo assim, refletir um pouco sobre seu processo de compreensão.

a. A qual mosquito o autor da charge se refere?

b. Como você conseguiu saber de qual mosquito se trata?

() Recorrendo apenas às informações explícitas do texto?

() Usando apenas seus conhecimentos anteriores?

() Combinando o que você já sabia com o que é mostrado no texto?

c. Você acha que o grau de facilidade para saber de que mosquito se trata seria o mesmo, para qualquer falante da Língua Portuguesa, em qualquer época e em qualquer lugar? Por quê?

2. Atente para as diversas indicações de “ÁGUA PARADA” na cena.

a. A expressão em destaque é empregada com o mesmo sentido em todos os casos? Explique o que significa, nesse contexto, alguém ter ÁGUA PARADA na cabeça.

b. Explique ainda por que “água parada” na cabeça de alguém pode ser considerada foco do mosquito.

c. Você conhece pessoas que agem como a personagem da charge? Qual a sua opinião a respeito de atitudes desse tipo?

O autor da charge evoca entidades supostamente conhecidas do interlocutor. Menciona, no topo do enquadre construído, o referente alardeado como o causador da dengue, a qual se configura em incômodo social que dá sentido à criação e à divulgação do texto. Essa circunstância não é formalmente explicitada nos elementos verbais da charge, mas é disseminada em todo o texto pelo compartilhamento de recursos verbais e não verbais, os quais dialogam com contextos que ativam os conhecimentos acerca do mosquito transmissor. Esse compartilhamento é indiciado desde o título, onde o objeto de discurso mosquito é assinalado por um determinante indicador de definitude (o). Como sabemos, o uso de formas definidas para mencionar um referente sugere que essa entidade é conhecida ou, seja, faz parte de um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

No que remete à condução do tom mais crítico e humorístico da charge, é perceptível que a relação de causa e consequência existente entre a água acumulada nos vasilhames e a proliferação do mosquito indicia-se, no contexto mapeado na charge, como um dado periférico que se instaura por uma espécie de equívoco, de falta de maior perquirição da causa principal do problema: a conduta do homem em relação ao ambiente em que ele atua e que atua sobre ele.

Como podemos observar no diálogo entre verbal e não verbal, os objetos são posicionados juntos, como detalhes justapostos a uma dimensão maior, até verticalmente mais elevada do que eles. A persuasão para o desvendamento crítico do equívoco, da ineficácia existente em tentar sanar um problema, sem foco nas ações, na adesão dos seus principais agentes, parece ser o propósito do enunciador do texto, a contribuição social que ele do seu posto se propõe a oferecer no combate à dengue.

O investimento vislumbrado nas questões, a nosso ver, abarca essas dimensões da charge, cumpre um papel que entendemos ser de grande relevância, por exemplo, na concretização de uma abordagem metatextual dos gêneros do discurso que não os contemple apenas como conjuntos de regras formais rígidas.

Os sinais da agência do gênero, no percurso da atividade, segundo nossa interpretação, vão sendo construídos em comunhão com as peculiaridades do objeto apreciado, “tanto como recurso para a ação como para a compreensão” (HANKS, 2008, p. 68). Assim, podemos dizer que a charge foi utilizada com o fim de favorecer a função do material didático de prover proficiência em leitura, mas ela não foi tratada apenas como um construto com determinada base material comum a outras charges.

Voltando-nos agora para o metatexto usado para a exploração da charge em análise, podemos observar que a questão 1 requisita *uma especificação do referente o mosquito*, porém, mais do que a simples explicitação desse referente, a questão investiga as estratégias acionadas para encontrá-lo. Os participantes da pesquisa declararam que os itens “a” e “b” da questão tinham sido resolvidos com facilidade. Nas respostas orais em que comentaram a questão escrita, dois fenômenos são notórios na expressão desses participantes: a recorrência ao conhecimento de que dispunham sobre o assunto da charge e a conexão entre o verbal e o não verbal. Nessa etapa, já era perceptível o reconhecimento do valor do componente não verbal na composição do texto, inclusive para tratar de “coisas sérias”.

Houve, no entanto, dificuldade de responder ao item c da questão 1, cuja abordagem também remete ao apoio do saber partilhado no Brasil sobre o problema da dengue (que faz parte do dia a dia do brasileiro), mas também considera a possibilidade de haver outras comunidades que, a despeito de também dominarem a língua, desconheçam o problema.

A fim de ajudar a resolver a dificuldade com o item, ampliamos a referência disponível, perguntando se só o Brasil falava português. Portugal foi, de imediato, o país lembrado como outro lugar em que o português é falado. Indagamos se achavam que o fato de os portugueses falarem a mesma língua era suficiente para identificarem o mosquito com a facilidade com que eles o fizeram.

As reflexões surgidas a partir dessas indagações fizeram os participantes pensarem sobre as pistas a que recorreram para encontrar o referente incitado na questão e entrelaçarem dados que apontam para a importância dos contextos histórico e social na significação, assim como para o caráter emergencial e instável dos textos e dos sentidos.

Essa instabilidade é revelada, por exemplo, nas recordações que os participantes ativam a partir da reflexão feita para responder ao item em foco. O P4, ao compreender que a identificação do mosquito havia sido facilitada pelo conhecimento que tinham sobre a dengue, lembrou que na época de sua juventude a preocupação maior era com o barbeiro, o artrópode causador da doença de Chagas. Segundo ele, o medo do inseto parecia motivar a criação de diferentes formas de cate-

gorizá-lo, assim o chamavam de chupão, de rondão para não falar nem no nome da “*coisa ruim*”.

Nessa direção, também surgiu o comentário do P3 de que, na comunidade onde reside, o termo pedreiro, atualmente, remete mais ao usuário de “crack” do que ao profissional que trabalha na construção civil. Segundo esse sujeito, essa nova possibilidade de sentido para esse referente tem sido responsável por incidentes marcantes na comunidade, tanto que assumiu usá-la com cuidado de fazer os devidos esclarecimentos sobre a quem, de fato, está se referindo.

A expansão dos significados por ancoragem em fenômenos extralinguísticos despertou significativo envolvimento dos participantes. Todos eles manifestaram-se para participar com seu exemplo de sentido situado em determinado contexto. A suspensão desse fórum ocorreu com nosso pedido de resposta à questão 2.

O referente investigado na questão 2 diz respeito *ao significado de água parada na cabeça*. Essa questão explora a recategorização¹⁷ de água parada adquirida na adaptação desse referente a um ambiente inusitado. As representações construídas nas respostas escritas e nos comentários elaborados oralmente pelos participantes para explicá-las, em tom metafórico e crítico, parecem dar conta da ressignificação pretendida pelo chargista e instigada na questão.

Além disso, há, nessas representações, indícios de que os participantes valeram-se das pistas, inferiram e aderiram à proposta de transformação do referente sugerida pelo enunciador do texto, isto é, lemos nas respostas uma espécie de aceitação, de ratificação da crítica instaurada pela mudança espacial do objeto de discurso água parada. Para efeito de ilustração, vejamos as respostas escritas do P2 e do P4, respectivamente:

(5) Não, porque a “água parada” nos pneus, baldes, garrafas, etc, é consequência da água parada na mente do dono do quintal, porque se ele não tiver a consciência de que água parada pode trazer o mosquito da dengue, ele não vai tratar de esvaziar a água parada no seu quintal.

Ao explicar oralmente essa produção, o P2 disse que foi resolvendo a questão que começou a achar muito interessante *o jogo* que o autor fez para mostrar a influência da falta de consciência como a principal causa do problema. Declarou ainda que concordava com o ponto de vista instaurado na charge.

O P4 também assumiu concordância com o chargista e recorreu a adágios que lhe vieram à memória ao pensar na dengue como resultado do comportamento do homem. Disse, então, que a *sabedoria* demonstrada pelo autor da charge estava referindo-se a um fato atual, mas era antiga, pois desde sua infância ouvia dizer que *quando a cabeça não pensa, o corpo padece*. Essa integração de planos conceituais metafóricos para ressignificar água parada é visível também em sua elaboração escrita. Observemo-la:

(6) Atraso mental em relação à saúde pois, agindo assim ele ajuda na proliferação do mosquito. Sua “cabeça” é um depósito dos ovos do mosquito. Mente sã - corpo são.

Essas respostas dizem respeito ao item “a” da questão 2; elas foram aprofundadas nas respostas construídas para os itens “b” e “c” em que os participantes acrescentaram aos referentes que reelaboraram os sinais de sua subjetividade, de sua insatisfação com a resistência *egoísta, insensível*,

17 No caso ocorreria um tipo de recategorização metafórica não manifestada, uma vez que se repete o mesmo item lexical, atribuindo a ele um novo sentido. “Água parada” passa a significar falta de inteligência. (Ver LIMA, 2007).

ignorante de donos de quintal. Tais proprietários, assim referidos pelos participantes, são vizinhos que foram associados ao personagem da charge. As representações produzidas para os três itens da questão 2 sugerem que o processo metafórico trabalhado na charge foi compreendido, relacionado a outros e aplicado de forma criativa, de modo a exemplificar “que aquele que compreende também produz discurso, isto é, está sempre em coautoria com quem fala ou escreve” (COSTA, 2010, p. 10).

Desse modo, encontramos nas respostas aos itens recategorizações metafóricas criativas para o personagem da charge, por exemplo. Ele, ou quem se comporta como ele, é “*mentor*” do mosquito. É pai. É infectado pelo mosquito da ignorância (P4, P1, P3, respectivamente).

Aliás, nesta questão, bem como em outras, o interesse pelo objeto de discurso enfatizado revelou-se indissociável de certo senso de utilidade do saber, de aproveitamento deste para agências, individual e coletiva; tanto no que remete à sensibilidade à questão abordada, à crença de que o domínio e a aplicação de determinado saber poderia amenizar alguns transtornos sociais, *causados pela ignorância*, como no que diz respeito à associação do conhecimento novo aos já adquiridos.

Enfim, a fusão de inferências apoiadas na adaptação do novo, na relembração do vivido, na recriação atualizada, fundida, deixou, neste experimento, muitos rastros da distância entre “planejamento e emergência” (COSTA, 2007a, p. 53), sobretudo quando se propõe oportunidade de situar a cognição envolvendo processos de interpretação textual.

Comentamos a seguir o desenvolvimento das questões 3 e 4, que são propostas para a leitura da charge intitulada Folia.

3.3.3. Interpretando a charge FOLIA - sobre as questões condutivas 3 e 4 e respectivas respostas orais e escritas

A questão 3 faz inquirições que conduzem à evocação de dados que auxiliaram os participantes na ativação de semioses necessárias à interpretação e à (re)construção de referentes solicitados nos itens “a” e “b” da questão 4. O referente explorado nas duas questões é *folia*. A experiência com o dinamismo das categorias também é oportunizada no viés adotado para o encaminhamento dessas duas questões. Ambas inter-relacionam-se e vão propiciando o mergulho do leitor-aprendiz na proposta de sentido do texto.

Na questão 3, a exploração da palavra *folia* perscruta as experiências dos interlocutores com o carnaval. Tendo em vista a imersão cultural dos participantes em referências relacionadas ao carnaval, os itens dessa questão foram respondidos com facilidade, acompanhados de exemplos de ocorrências relacionadas à *folia* carnavalesca.

Na resolução da questão 4, o tratamento dos participantes com o gênero charge havia-se modificado. Ao explicar o que produziram para mostrar *semelhanças entre a situação retratada na charge e a realidade da folia de carnaval* que é o referente solicitado no item a da questão, eles descreveram minúcias verbais e não verbais do texto, inclusive assumindo que haviam *aproveitado o que tinham aprendido na interpretação da charge do mosquito*. Vejamos a charge, as questões e um pouco do que foi produzido a partir delas.

Charge 2**3. Considere agora o título da Charge 2: FOLIA.**

- A. Em que você pensa quando ouve ou lê essa palavra? Em qual época do ano se costuma falar mais de folia?
- B. Você gosta de folia? Tem amigos foliões?
- C. Você acha que a cena corresponde ao que você conhece normalmente com esse nome?



Publicada em 01/02/2008, no jornal “DIÁRIO DO POVO” (Campinas/SP). Disponível em: http://www.juniao.com.br/weblog/archives/charge_cartum/index.html.

4. Como você deve ter lembrado, costuma-se usar a palavra folia para falar dos festejos de carnaval.

- A. Observando a cena acima, justifique o título do texto. Liste as semelhanças entre esta situação e a realidade da folia de carnaval que você conhece.
- B. Discuta com o(a)s colegas e o(a) professor(a) por que essas semelhanças provocam humor. De que maneira a combinação dos elementos linguísticos com os icônicos provoca o riso?

Nas versões escritas elaboradas pelos participantes para recompor os traços que assemelham a cena emoldurada na charge à folia de carnaval, surgem, basicamente, dois tipos de composição: resposta com traços argumentativos, com predominância de descrições; respostas mais opinativas, mais conceituais, mas com alguma descrição compatível com o elemento enfatizado no item. Entendemos as respostas do P1, do P4 e do P5 como representativas desse primeiro perfil, e as respostas do P2 e do P3 como representativas do segundo. Expomos, a seguir, a resposta do P4 como exemplo do primeiro segmento:

(7) *Fazem uma “farra” sobre a mãe natureza; os caminhões como se fosse carros alegóricos; a selva amazônica, como avenida dos desfiles; a madeira derrubada apetrechos carnavalescos e um puxador de samba a ironizar.*

O P4 marca inicialmente seu ponto de vista sobre o acontecimento encenado na charge, rotulando-o de “farra”; em seguida recompõe verbalmente o detalhamento icônico da charge; acrescenta a cada detalhe o caráter metafórico que este adquire no contexto em que foi enquadrado. Conforme podemos observar, cada elemento é mencionado em associação com o traço da folia de carnaval que o chargista recategorizou para compor a sua “crítica com humor”.

Quando P4 explica oralmente sua resposta escrita que destacamos no segmento anterior, torna-se notória a sua percepção de que na charge não havia uma metáfora localizada em um ponto específico; mas que esse fenômeno estava disseminado no texto pelas comparações implícitas que ele explicitou ao trazer cada elemento do plano mais material em diálogo com seu “equiva-

lente” em plano mais conceitual.

Ilustramos o segundo tipo de resposta, utilizando a versão do P2 para o que foi pedido no item em foco. Como dissemos, o P2 não especifica diretamente a semelhança requerida no enunciado do item. Sua atenção aos indícios de similaridade manifesta-se por meio da expressão “assim como”, mas o direcionamento de sua resposta volta-se principalmente para uma interpretação do propósito da charge; expressa o ponto de vista do próprio participante sobre o tema contemplado pelo chargista.

Assim é que na argumentação proferida, o P2 recategorizou a ocorrência configurada na charge, classificando-a como crime ambiental. Conforme sua interpretação, a folia a que remete o autor se instauraria no fazer o que quer devido à impunidade. Como ele declarou em sua explicação oral, em poder destruir a natureza como se estivesse brincando, divertindo-se normalmente. Eis sua resposta escrita:

(8) *Que assim como numa festa de carnaval as pessoas fazem o que querem, do mesmo modo estão fazendo aqueles que estão desmatando a Amazônia. Podemos observar aqui, que, a charge chama a atenção para a falta de punição com relação a este crime ambiental.*

O item “b” da questão 4 indaga sobre como *a combinação multimodal dos elementos linguísticos e icônicos provoca humor*. Os referentes (re)construídos em resposta a esse item são pertinentes e indicativos de que houve atenção à mescla dos elementos verbais e não verbais na constituição do sentido pretendido para o humor da tira. Lemos também essa resposta como um sinal de aproveitamento, por parte dos participantes, da proposta do material didático de propiciar aos leitores experiências de abordagem do texto envolvendo “a participação de múltiplos fatores linguísticos e extralinguísticos, na elaboração de objetos de discurso” (CUSTÓDIO-FILHO, 2011, p.17).

No próximo segmento, descrevemos os resultados dos achados desta atividade a partir do ponto de vista dos participantes registrado nos diários de bordo.

3.3.3 Construindo e partilhando diários de bordo – sobre as impressões dos alunos acerca da atividade

Nos diários de bordo relacionados à Atividade-Crítica com humor, a ênfase foi dada às descobertas sobre o gênero charge. Os aspectos ressaltados pelos participantes como dignos de maior atenção concentram-se principalmente em dois eixos: a possibilidade de interação multissemiótica na construção do sentido do texto e o caráter argumentativo do gênero como instrumento de protesto, reivindicação mais velada, mais implícita, que viabiliza a crítica sem requerer a assunção, o enfrentamento mais direto de possíveis opositores. A valoração do potencial combativo da charge é assinalada, por exemplo, no diário de bordo do P1.

No decorrer da resolução da atividade, esse participante demonstrou grande envolvimento com os aspectos multimodais da charge, inclusive no sentido de assumir que, a partir de então, aproveitaria as descobertas feitas quando fosse compor seus desenhos. Intuímos, no entanto, que o ângulo eleito como impressão mais significativa pelo P1 para registro no seu diário foi o componente que diz respeito ao poder de criticar com sutileza, de forma humorística.

(9) [...] *Estamos aprendendo fazer críticas usando Bom velho humor sem precisar usar ingorancia,*

O P2, o P3 e o P5 ressaltaram o “ineditismo” do material didático ao promover atividade de compreensão textual envolvendo elementos verbais e não verbais; relataram o aprendizado que tiveram com a experiência e as motivações para a busca do gênero em outros suportes, como o jornal. Esta última iniciativa é assumida de forma mais explícita pelo P5, que, sinalizando um processo metacognitivo, relata como se conduz ao ler charge em jornais depois da primeira experiência com esse tipo de leitura. Vejamos, por exemplo, o que enunciou o P2. A nosso ver, a resposta desse participante, de certo modo, condensa as características predominantes nos diários de bordo dos participantes.

(10) [...] *pude observar o quanto é importante a leitura através de imagens, pelo o que elas podem dizer e a abrangência da sua mensagem para quem a lê. A charge depois do que vi no curso, ela deixou de ser apenas um conjunto de imagens e palavras e passou a ser para mim uma ferramenta importante para criticar e fazer rir. Com isso, vi que a leitura e a interpretação do que lemos andam juntas.*

Além desses dados mais específicos que tentamos demonstrar, tramitaram nos diários de bordo insinuações que, a nosso ver, são dignas de alguma menção. Uma delas diz respeito ao caráter contingencial dos textos, que dialoga com a instabilidade dos atos referenciais. Como mostramos no início da resolução da atividade, os participantes receberam a charge com a suspeita de que não estavam diante de um texto. Mais do que isso, a escolha do gênero para figurar no curso com que eles tanto estavam entusiasmados depunha contra as expectativas iniciais do próprio curso.

Esse mesmo gênero, em curto espaço de tempo, é redimensionado; ganha apreço suficiente para ser lido e consultado em outras instâncias; torna-se objeto de pesquisa envolvida e de criação. No encontro seguinte ao primeiro em que fizemos a leitura da charge 1 da atividade; por iniciativa dos participantes, charges pesquisadas na internet, recortadas de jornais foram trazidas para serem lidas e discutidas na sala.

Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo o risco de estarmos interpretando simploriamente as ações sociodiscursivas dos participantes, entendemos que a mobilização descrita relacionou-se significativamente com a perspectiva de leitura instaurada na abordagem dos textos. Na resolução das questões e nos cinco diários de bordo escritos, o valor das charges é atribuído, pelos participantes, ao modo como eles leram, pensaram, descobriram, mudaram, criaram, aprenderam a partir do uso que fizeram delas.

Considerações finais

As discussões que desenvolvemos ao longo deste artigo serviram ao propósito de acrescentar novas ideias à questão do aproveitamento das teorias na reflexão sobre o ensino de língua materna. Tema bastante discutido, mas ainda longe de ser esgotado, a relação entre o saber teórico e a prática pedagógica na abordagem de língua materna supõe mudanças conceituais significativas. Para nós, tanto o objeto de estudo, a língua/linguagem, como a atividade docente/discente devem ser vistos como fenômenos complexos, não predeterminados.

Para encetar essa reflexão, iniciamos o texto resenhando autores que se destacaram no País na defesa de uma agenda de estudos da linguagem fundada no que chamam de sociocognitívismo. Principalmente em Salomão (1999) e em Marcuschi (2007), buscamos os princípios epistemológicos dos estudos e tentamos, em seguida, mostrar a possibilidade de se aproximar dessa base

teórica a noção de texto como evento, proposta por Beaugrande (1997). Tentamos também estabelecer relações entre essas propostas e a visão antropológica de Hanks (2008), considerando as devidas distinções de ordem epistemológica.

O fio condutor para essas aproximações foi basicamente a não separação entre o que se costuma considerar estritamente linguístico ou mesmo multimodal (incluindo imagens e outros elementos que compõem o artefato textual) e o que seria contextual. A interpenetrabilidade entre texto e contexto (Hanks, 2008), a continuidade semiótica (Salomão, 1999) e a condensação, no artefato textual, de uma pluralidade de informações potenciais a serem amplificadas (Beaugrande, 1997) são ideias que, para nós, comprovam a afinidade entre as visões dos autores.

Ao tentarmos olhar para o processo de textualização da charge “The Beagles”, percebemos como os múltiplos sistemas se entrelaçam e, comprovando o que afirma Beaugrande (1997), envolvem também os participantes da interação. A verdade é que, na perspectiva da cognição situada ou contingenciada, característica da visão sociocognitiva de linguagem e de aprendizagem, não há um falante ou escritor produzindo um texto do qual está apartado. Não há também um ouvinte ou leitor manipulando o texto como se este fosse um simples artefato. Nossas escolhas, nossas considerações de relevância, nossos enquadres são modos nossos de participar do texto. Falamos de “dentro” desse texto, negociando sentidos e refazendo escolhas, categorizando e recategorizando, interpretando e reinterpretando o mundo e os textos anteriores no fluir recursivo de nosso linguajar, no fluxo de nossas coordenações consensuais de coordenações consensuais de ação (MATURANA, 2001, p. 130).

Se enxergamos o texto desse modo, fica justificada nossa preocupação com o metatexto didático. Como foi discutido, não há como encaminhar o aluno para desenvolver e aperfeiçoar estratégias de textualização dirigindo-lhe questões genéricas ou superficiais. Não há como contribuir para que ele se torne um leitor mais crítico, capaz de engendrar sentidos a partir das relações que podem ser estabelecidas entre os elementos da materialidade textual e a realidade, se os textos são fragmentados pelas atividades didáticas propostas por manuais que seguem um modelo único e geral de abordagem. Esses modelos ignoram as especificidades de cada texto e transformam as atividades de exploração textual em tarefas mecânicas e desprovidas de sentido.

A experiência que aqui relatamos e que fecha a discussão constitui uma tentativa de mostrar uma abordagem que consideramos em consonância com a noção de texto que assumimos neste artigo. Podemos dizer que ela dá uma resposta aos nossos questionamentos. Como vimos, a atividade cujas questões são apresentadas foge ao modelo de organização dos manuais tradicionais em muitos aspectos, a começar pela introdução, uma conversa com o aluno sobre o tópico a ser abordado. As questões mantêm com ele um diálogo constante, instigando-o a pensar, a fazer inferências, a participar de fato da textualização. A interação promovida entre os diferentes tipos de informação, o convite a justificar as respostas e a construir uma versão negociada dos textos, tudo isso pode ser visto como uma aplicação dos princípios teóricos aqui discutidos.

Para além do metatexto escrito, vale ressaltar o discurso do(a) professor(a), que amplia as discussões, organiza o debate e ainda propicia aos alunos um espaço para a expressão escrita, os “diários de bordo”.

Esperamos ter dado a perceber que o metatexto didático (as questões condutivas e o discurso produzido pelo professor na interação com os alunos no desenvolvimento das aulas) é também

tão complexo quanto o é o próprio texto que constitui o objeto de ensino. Em suma, aqui defendemos uma efetiva e intrínseca relação entre teoria e prática. Mais que problematizar essa questão, acreditamos ter também apontado, por meio dos exemplos aqui discutidos, um caminho possível para se estabelecer de fato essa relação. Estamos cientes de que esse caminho é indeterminado, mas, se bem nos fizemos entender ao longo deste texto, assumimos a tese de que a indeterminação é justamente o caminho para se tratar de objetos fluidos, complexos e dinâmicos como a linguagem e o conhecimento.

Referências

- ARIEL, M. *Defining pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutindo texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BLÜHDORN, H.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Tendências recentes da linguística textual na Alemanha e no Brasil. Tradução Hans. In: WIESER, H. P.; KOCH, I. G. V. (org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. São Paulo: Lucerna, 2009.
- CEARÁ, Secretaria de Educação. Siaralendo. In: *Preparação: rumo ao Ensino Médio*. Caderno de Língua Portuguesa. v. 1. 2008. p. 69-73.
- COSTA, M. H. A. *Acessibilidade de referentes: um convite à reflexão*. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007a.
- _____. Ariel e a noção de acessibilidade referencial: ampliando os limites do discurso. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (orgs.). *Texto e discurso sobre múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 40-73.
- _____. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. In: *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011
- DAVIDSON, D. *O essencial da minha filosofia*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. 2006. Disponível em: <http://filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=65> . Portal Brasileiro da Filosofia. www.filosofia.pro.br. Acesso em: 17 mai. 2007.
- DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northcarn University Press, 1986.

HANKS, W. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Boudieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

HORTA, M. R. F.; MENNA, L. R. M. C. *Português: uma língua brasileira – 9º ano – São Paulo: Leya, 2012.*

KOCH, I. V., Linguística textual: quo vadis? *DELTA*, v. 17, Especial, 2001a, p. 11-23.

_____. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 71-86.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

LANGARCKER, R. W. The contextual basis of cognitive semantics. In: NUYTS, J.; PEDERSON, E. (eds.). *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-252.

LIMA, S. M. C. de. Recategorização metafórica e humor: uma proposta classificatória. In: CAVALCANTE, M. M. et al. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referenciação e outros domínios discursivos*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana* (Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MONTEIRO, B. C. B. *A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v 3, n 1, p. 61-79, 1999.

_____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sociocognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v.1, n. 1, p. 23-39, 1997.

TAVARES, R. A.; CONSELVAN, T. B.. *Vontade de saber português - 9º ano – São Paulo, FTD, 2012.*

TURNER, M. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

Recebido em 16 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



PROPOSTA PEDAGÓGICA E REFLEXÃO: CONTRIBUINDO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariléia Silva da Rosa Neves¹ e Taíse Simioni²

RESUMO

Tendo em vista que muitos estudantes apresentam dificuldades de ler um texto e compreender os sentidos que estão além do código e que é comum ouvir que os alunos não gostam de ler (ou não sabem ler), objetivou-se, neste trabalho, apresentar uma unidade de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de Língua Portuguesa (LP) da escola básica. Esta pesquisa amparou-se em pressupostos da abordagem sócio-histórica bakhtiniana para embasar conceitos relacionados a gêneros do discurso, texto e compreensão. Com relação à metodologia, elaborou-se um projeto, dirigido a profissionais de LP, propondo uma unidade de aprendizagem com atividades de compreensão leitora com intuito de mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social, mediadora das relações humanas, o texto como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico, e o aprendiz como protagonista. Para a elaboração da unidade de aprendizagem, o foco esteve na leitura e compreensão a partir do tema informática e suas tecnologias, ofertando atividades advindas de diferentes gêneros discursivos e priorizando a leitura como interação social, visando com isso à formação de leitores proficientes e eficazes, defendendo o estudante como protagonista do seu aprendizado. A unidade foi aplicada com uma turma de 7º ano de uma escola municipal de Bagé (RS). Como resultado da implementação do projeto, apesar de algumas dificuldades encontradas, foi possível contribuir para que os alunos se tornassem leitores autônomos, reflexivos e críticos, aprendendo a se posicionarem diante dos textos, aceitando ou refutando as informações lidas e interpretadas.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, interação, ensino

ABSTRACT

Considering that many students have difficult to read a text and understand the meanings that are beyond the code, and that it is common to hear that students do not like to read (or do not

1 Universidade Federal do Pampa. E-mail: msnpampa@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa. E-mail: taise.simioni@unipampa.edu.br

know it), the aim of this study was to present a learning unit about the reading in Portuguese Language (PL) classroom of the basic school. This research relied on assumptions of socio-historical Bakhtinian approach to base concepts related to discourse genres, text and understanding. With respect to methodology, it was elaborated a project directed to PL professionals, proposing a learning unit with activities for reading comprehension in order to mobilize the teaching of reading taking into account the language as social interaction, mediator of human relations, the text as an object full of meanings (in which the words have a link of ideological value) and the student as the protagonist. Along the developing of the learning unit, the focus was on reading and understanding texts in the area of the computing and its technologies, offering activities from different genres and prioritizing the characterization of the reading as social interaction. This way, the aiming was the formation of proficient and effective readers, defending the student as the protagonist of his learning. The unit was applied to a group of 7th grade belonging to a public school of Bagé (RS). As a result, despite of the difficulties encountered, it was possible to help students become independent, reflective and critical readers, making them able to position themselves in relation to the texts, accepting or refuting the information read and interpreted.

KEYWORDS: reading, interaction, teaching

1. Introdução

O bom desempenho de leitura é valorizado e exigido pela sociedade letrada. A leitura implica um processo de decodificação, de compreensão e de interação, e a escola, muitas vezes, tende a se preocupar apenas com a primeira estratégia. Segundo Rojo (2009), a escola não forma leitores proficientes e eficazes, o que favorece para se pensar sobre a importância do estudante não apenas decifrar as palavras lidas, mas (re)produzir significados a partir delas. Geraldi (2010) também critica essa situação dizendo que as atividades de leitura e compreensão não ultrapassam a superfície textual, pois “um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares” (GERALDI, 2010, p. 58).

Entende-se que leitura é um tema muito relevante para se refletir porque está associada à vida do estudante dentro e fora da escola, isto é, implica situações sociais, culturais e ideológicas por parte dos sujeitos que interagem comunicativamente. Apesar disso, é comum ouvir ou ler que há poucos ou até mesmo ausência de projetos no ambiente escolar favoráveis à formação de alunos leitores, uma vez que a preocupação maior está em vencer os conteúdos do ano letivo e que a leitura nem sempre tem sido uma aliada para tal situação. Neste sentido, defende-se a necessidade e importância de promover momentos que mexam com a zona de conforto do professor e estimulem seu senso crítico e reflexivo para a elaboração de atividades didáticas que provoquem interesse do estudante pelos textos e despertem curiosidades sobre os temas presentes nos materiais lidos.

O presente trabalho é um recorte de Neves (2015), que apresentou uma unidade de aprendizagem contendo diversas atividades direcionadas ao ensino-aprendizado de leitura e compreensão textual, favorecendo com isso reflexão e aperfeiçoamento didático por parte dos docentes de língua portuguesa (LP) que tivessem acesso ao material, bem como aprimoramento dos conhecimentos dos aprendizes que praticassem as questões propostas. Apesar de a autora entender que o trabalho com a leitura deve estar associado à produção textual, o foco de tal unidade de aprendizagem foi a leitura.

Norteiam o trabalho apresentado aqui as seguintes questões:

- Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código?
- O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto?
- De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação?

O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade de aprendizagem construída a partir do propósito de mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social e o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralinguísticos.

Para atingir tal objetivo, o trabalho está organizado como segue. A segunda seção se dedica a explicitar os conceitos de gênero discursivo, leitura, compreensão e texto a partir da perspectiva bakhtiniana, que constituiu a fundamentação teórica básica para a elaboração e implementação da unidade de aprendizagem. A terceira seção descreve a metodologia adotada, e a quarta seção apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da unidade de aprendizagem. Por fim, encontram-se as considerações finais.

2. Embasamento teórico

Leitura e compreensão é um tema já pesquisado há bastante tempo, mas continua sendo relevante e necessário de ser discutido na atualidade, porque as práticas escolares ainda demonstram estar ancoradas às questões mais tradicionais, embora existam várias teorias que têm estudado e contribuído para o ensino-aprendizado de LP. Além disso, na região onde foi realizada a pesquisa (cidade de Bagé/RS), o tema ainda é pouco estudado, sobretudo em nível de pós-graduação. Apesar da existência de diferentes autores preocupados em refletir sobre a língua, o embasamento para este trabalho está, basicamente, amparado em concepções defendidas por Bakhtin e seu Círculo.

A teoria bakhtiniana considera a língua como interação social, mediadora das relações humanas. Defende ainda que a língua é heterogênea e é entendida como uma atividade social, cultural e histórica. Quanto aos gêneros do discurso, o conceito é de que são enunciados da língua e suas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes. O texto é considerado como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico. Esse conteúdo ideológico é o processo de interação social e está presente nos atos de compreensão e de interpretação. As palavras carregam sentido e apreciação valorativa. Leitura refere-se a um processo de interlocução, pois se efetiva através do diálogo entre sujeitos históricos (locutor/autor e interlocutor/leitor), e a compreensão é subjetiva, uma vez que cada leitor traz sua vivência de leitura. O sujeito sofre influências do contexto que vivencia, por isso ele é circunstancial, pois não está pronto, acabado, mas em constante crescimento e se constitui na inter-relação com o outro e o meio social. Essa relação que ocorre com o mundo é regida por valores, sendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito não está pronto e se constitui com o outro, ele é singular, pois cada um tem seus valores e ideologias peculiares, apesar de essas serem influenciadas por outras.

A partir desses breves comentários, é possível perceber que aspectos ideológicos, sociais e culturais influenciam na comunicação verbal, uma vez que o enunciado de um falante é permeado (precedido e sucedido) por outros dizeres. A língua deve ser ensinada e aprendida ultrapassando a artificialidade que se instaura na sala de aula no que diz respeito ao uso da linguagem, em que a escola ensina e o aluno aprende. Na escola, conforme menciona Geraldi (2006), espera-se que professores e alunos assumam papéis de locutor/interlocutor, mas isso não costuma acontecer na prática, isto é, efetivamente em sala de aula. O aluno e o professor devem ser locutor e interlocutor efetivamente, ser um “eu”, mas também saber se colocar no lugar do outro e se tornar um “tu”, pois do contrário “essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (GERALDI, 2006, p. 89).

Seguindo essas concepções, pode-se dizer que o leitor, através da interação com o texto (de uma atitude responsiva), replica, (re)constrói, (re)significa, uma vez que ler não é apenas decifrar, mas compreender e atribuir significados, relacionar um texto com outro, e saber posicionar-se, criticamente (e autonomamente), diante do que lê, o que envolve uma atitude responsiva ativa do leitor. Para Bakhtin (2010a), essa atitude é subjetiva e é determinada pela “relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2010a, p. 296). Entende-se que esse elemento objetual refere-se ao conteúdo/intenção/postura do outro que transparece no diálogo, no momento da interação, durante a alternância dos sujeitos do discurso, independentemente de ser uma interlocução face a face ou mediada por um texto escrito, por exemplo. O posicionamento de réplica contribui para avaliar o enunciado do outro, concordando ou discordando de tal ponto de vista.

Como o objetivo aqui é de tratar a leitura, pensa-se que, para que ocorra a compreensão de um texto, é preciso que haja um diálogo entre o autor e o leitor subsidiado pelo texto. Nessa relação, ocorre a ação/resposta aos enunciados lidos. Como defende Fernandes (2011), “um texto só tem sua existência plena em função da relação social, dialógica e discursiva, que o leitor estabelece com ele. Ele tem sua existência confirmada a partir da compreensão ativa discursiva, ou seja, de uma atitude responsivo-ativa do leitor” (FERNANDES, 2011, p. 52). A autora comenta, inclusive, que as atividades de leitura presentes em livros didáticos costumam, em sua maioria, apresentar a palavra autoritária dos autores, deixando explicitar/reproduzir o discurso do outro, ao invés de favorecer uma atitude responsiva ativa do leitor, possibilitando uma réplica às palavras do outro. Diz ainda que, durante um ato de leitura ou compreensão, deverá haver uma atitude de resposta, ação que remete à natureza dialógica da linguagem.

É possível inferir ainda que em cada texto poderá haver diferentes leituras, dependendo da maturidade, capacidade de compreensão do leitor, mas nunca infinitas (GERALDI, 2006), pois, normalmente, há um limite de possibilidades de significados para serem construídos a partir de cada texto. Além disso, a infinitude de leituras poderá gerar compreensão e significados diferentes da temática exposta no texto ou até mesmo favorecer um rompimento da leitura, ocasionando uma resposta completamente inadequada. Para expressar ou compreender os gêneros, que são enunciados da língua, há atitudes responsivas (reação e resposta), o que significa que existe o falante com sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoção, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos da língua), por outro (BAKHTIN, 2010a). Há também, neste processo, o interlocutor.

Conforme menciona este pesquisador, o conteúdo ideológico é o processo de interação social, o que ocorre através da palavra. Envolve tema, construção composicional e estilo (linguagem) - elemento expressivo que é a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2010a, p. 288-290).

A palavra pode ser permeada pela oralidade ou escrita, é um instrumento da consciência (considerado como signo interior), utilizada na relação social e considerada o objeto das ideologias. Para Bakhtin (2010b), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2010b, p. 38). Considerando a palavra como meio de interlocução e a leitura como uma das formas de interação entre sujeitos, recorre-se a Geraldi (2010), que menciona que há a leitura de mundo e a da palavra. Para esse estudioso, essas duas leituras (de mundo e de palavra) “são concomitantes na constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 32). Diz ainda que para entender (ler) o mundo, usam-se as palavras e, ao ler essas palavras, é possível reencontrar leituras do mundo. Para esse autor, “em cada palavra, há história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro de articulam” (GERALDI, 2010, p. 32).

Considerando a leitura como um produto/sentido realizado através da interação leitor/autor, pode-se concluir, a partir das palavras de Geraldi, que sua compreensão ultrapassa o texto, pois representa/envolve diferentes vozes e ideologias. Para esse pesquisador, a compreensão “é produto de uma composição que vai além do que é dito explicitamente e requer consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc.” (GERALDI, 2010, p. 71).

Entendendo que ler é interagir, posicionar-se face à leitura realizada, aprender ou ensinar a ler é “ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 2009, p. 66). Isso ocorre não através do texto em si, apenas do código, mas, conforme defende Bakhtin (2010a), a partir dos discursos, dos enunciados veiculados no texto, isto é, da influência do destinatário e de sua atitude responsiva, que são mediadas pelo contexto social em que os interactantes estão inseridos.

Para Rodrigues (2005), enunciado e situação social são vinculados, pois o primeiro é a conclusão de uma totalidade discursiva permeada pela dimensão extraverbal (social), envolvendo posicionamentos axiológicos (atitude valorativa dos participantes). Neste sentido, o texto, por manter relação dialógica com outros textos e apresentar função ideológica do autor e destinatário, pode ser visto como um enunciado. O enunciado só será compreendido se considerar a situação social que o precede ou da qual procede. Esse autor, embasado em Bakhtin, diz que os gêneros são um tipo de interação verbal e a relação entre eles e o enunciado decorre de sua historicidade. Considera ainda um horizonte espacial (esfera social), temporal (momento histórico), temático (tema) e axiológico (finalidade ideológica e discursiva), isto é, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2010, p. 165).

Ainda em relação aos gêneros, Bakhtin (2010a) aponta que há os primários e os secundários. Os primeiros são considerados simples e se constituem no âmbito da ideologia do cotidiano

(por exemplo, uma conversa informal, um bilhete, entre outros). Esses ocorrem mais imediatamente, porém, nem sempre são orais. Os secundários, entendidos como os mais complexos, mais elaborados, se constituem nas ideologias formalizadas e especializadas (por exemplo, uma apresentação de seminário, uma palestra, um texto científico, etc). Esses são usados em atividades científicas, políticas, religiosas, etc., e podem não ser representados apenas por escrito, embora essa seja a predominância. Essas duas modalidades podem influenciar uma à outra, por terem natureza semelhante. Para esse estudioso, essas duas realidades são interdependentes, pois, às vezes, é possível/preciso passar de uma para outra ou uma pela outra, principalmente dos gêneros complexos para os simples, o que os diferencia são os enunciados. Esses gêneros, embora com características peculiares, influenciam uns aos outros, pois há uma plasticidade dos mesmos, um hibridismo, por serem dinâmicos e influenciados pela situação social de interação, podendo se modificar dependendo da intenção dos interactantes.

Os gêneros tendem a se adaptar ou se transformar, podendo se renovar “a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 166). Alguns gêneros, como os artigos, por exemplo, tendem a apresentar duas situações: a argumentação do autor/articulista ao expor seu posicionamento a respeito de um determinado assunto e a espera da possível reação-resposta de seu interlocutor. Ambos os envolvidos na relação dialógica enunciam-se de diferentes lugares e posições, utilizando enunciados já ditos e (re)formulando-os de acordo com sua visão de mundo.

Sendo assim, depreende-se que a relação interpessoal é influenciada pelo social, isto é, em toda a relação humana há alternância dos sujeitos e suas intenções. Para que haja comunicação, haverá uma ação e uma reação, ou seja, espera-se uma resposta, e a interlocução ocorre por meio dos gêneros. Portanto, para que exista uma compreensão responsiva ativa, o enunciado precisa estar acabado, com significação.

Para Rojo (2005), quando o embasamento sobre a linguagem está em Bakhtin e seu Círculo, o trabalho de leitura e compreensão, que busca a formação do leitor, volta-se a “despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos” (ROJO, 2005, p. 207).

Faraco (2009), estudioso de Bakhtin, ao refletir sobre o ser humano, considera-o como único, singular. Para o autor, há dois universos de valor – “eu” e o “outro”. Os atos desses sujeitos são orientados e constituídos por contraposições axiológicas no plano da alteridade. A entonação, considerada a tomada de posição axiológica, é o que permeia os enunciados que, como um ato singular e irrepitível, mediam as atitudes valorativas. É preciso posicionar-se avaliativamente, respeitando e demonstrando valores. Isso deve acontecer porque o enunciado é criado a partir de um contexto cultural e também considerado como “uma réplica ao já dito e ao não dito” (FARACO, 2009, p. 42). Na compreensão, replicar ativamente implica não apenas reconhecer, mas se posicionar diante do texto. Nesta linha de pensamento, há uma relação dialógica com o texto, por este ser o objeto, a expressão de alguém. Neste diálogo, há o envolvimento de pelo menos dois sujeitos, o analisador (leitor/interlocutor) e o analisado (autor/locutor), em que cada um pertence a um lugar social e tem uma visão de mundo e valores diferentes.

Quanto à compreensão, esta remete à significação que é criada do efeito de sentidos, da interação, das orientações axiológicas e da pluralidade de sujeitos e ideologias. De acordo com Faraco (2009), tal ideologia tem a ver com o espírito humano, a consciência social. O ideológico é equi-

valente a axiológico, é um signo porque tem significado. Se o ideológico é um signo, tem caráter social e histórico, isto é, tem dimensão valorativa e expressa posicionamento social valorativo.

Este pesquisador aponta ainda que os signos refletem e refratam o mundo, uma vez que constroem diferentes visões/interpretações do mundo, sendo essas interpretações os sentidos dados ao mundo (refração). Para significar deve-se refratar, pois não há significação sem refração. Esse significado tende a ser diferente porque depende do contexto social em que as vozes estão inseridas. Faz também parte deste processo o domínio cultural que é o mesmo da esfera da criação ideológica. Assim sendo, uma posição axiológica, ou ponto de vista criativo, só se torna efetivo na correlação com outros pontos de vistas, ideologias, o que contribui para que todo o diálogo se modifique e se renove com o tempo. O fato de o enunciado ser histórico significa que não se restringe apenas a processos fisiológicos e/ou psicológicos de cada sujeito. Segundo Faraco (2009, p. 54-56), “a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semânticos-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores”. Neste contexto, encontram-se as várias vozes (ou línguas sociais), o que, conforme menciona Faraco, Bakhtin entende serem “como complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p. 56).

Nas palavras de Faraco, Bakhtin olha para a linguagem “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (FARACO, 2009, p. 56). As estratificações são as variações geográficas, sociais e temporais, bem como as vozes sociais também conhecidas como plurilinguismo. Para o autor, plurilinguismo é diferente de polifonia, pois diz respeito a uma dinamicidade semiótica, ao encontro social entre as vozes, isto é, há uma dialogização das vozes que podem propor, contrapor, polemizar, concordar, refutar, criticar, ironizar, aderir, recusar, e sua fronteira é o social.

Além dessa visão, o estudioso aponta que todo dizer é uma discussão cultural, uma vez que se constitui do “já dito” (dizer alheio) que se refere a um enunciado réplica. Da mesma forma, espera uma resposta, é dialogizado, heterogêneo e se articula de diferentes vozes. As relações dialógicas são as relações de sentidos estabelecidos entre enunciados. Como defende o autor, essas relações entre palavras, entre elementos de um texto ou entre textos, não existem se for considerado apenas o viés linguístico. É preciso que sejam enunciados, façam parte da esfera do discurso, isto é, exteriorizem a posição dos sujeitos sociais, colidindo as diferentes vozes. Essas relações dialógicas remetem ao espaço de tensão entre as vozes sociais, os enunciados, podendo convergir ou divergir umas das outras, mostrando poder entre as vozes que se manifestam a partir de condições sociais específicas. Essas manifestações verbais constituem atitude responsiva e discursiva.

Isso ocorre porque toda vez que alguém enuncia está tomando uma posição avaliativa e, da mesma forma, esperando uma resposta. Seguir este pensamento nas práticas educacionais incentiva o planejamento de atividades de compreensão leitora que favoreçam aos estudantes se posicionarem criticamente, seja concordando ou discordando de outros discursos. É pensar que toda ação tem reação e vice-versa; quando alguém se pronuncia/argumenta, espera uma postura, com aceite ou um contra-argumento.

Para Faraco (2009) e Bakhtin (2010a), a compreensão deve ser responsiva e não um processo passivo de decodificação. A compreensão é ativa, uma vez que há uma troca de posições axiológicas, é o enunciado do “eu” com o “outro” e vice-versa, é fazer pergunta e dar respostas. Este

“outro” é tão importante porque o “eu” só se constituirá na relação/comunicação com o “outro”. A língua nem o discurso são únicos. Pode-se dizer, então, que plurilinguismo equivale a várias línguas e várias culturas. De acordo com Faraco (2009), como a interação socioideológica é contínua e o sujeito é constituído pela linguagem social heterogênea, seu mundo interior também é repleto de vozes, as quais podem ser de autoridade (interpela o sujeito, é resistente e impermeável) ou persuasiva (tenta convencer, mas aceita mudança).

A partir disso, o autor diz que a consciência do ser humano pode ser única, singular, mas seus enunciados, suas relações sociais emergem de outros discursos. O sujeito se singulariza quando, a partir de vários pontos de vistas, elege o seu e se pronuncia assumindo um lugar e uma visão.

Para Bakhtin (2010a), ao diferenciar enunciado de sentença, enunciado é a atitude responsiva do falante, é a reação e resposta de cada sujeito contribuindo para o significado da interlocução, enquanto que sentença pertence à oração e diz respeito à gramática. No que diz respeito aos enunciados, o autor informa que esses, em cada condição específica que exige cada esfera de atividade em que os participantes estão envolvidos, têm conteúdo temático, organização composicional e estilo (linguagem). Essas terminologias direcionam o foco para os gêneros do discurso que são tipos de dizer (discurso).

Conforme defendem alguns autores, existe uma distinção entre o significado de gêneros discursivos e gêneros textuais. Para Rojo (2005), gêneros textuais parecem estar mais focados no texto, na materialidade linguística, enquanto que os gêneros discursivos consideram a significação, o tema, o contexto, as condições de produção e até mesmo de circulação. Rojo, embasada em outros autores, menciona que todo texto pertence a um gênero. São algumas características peculiares presentes em vários textos que, por representarem um modelo similar, permitem reconhecer determinados textos como pertencendo a um ou outro gênero. O gênero é uma forma de discurso e de comunicação verbal e é socioideológico, isto é, é uma forma viva de enunciado que considera ideologia e valoração.

Rojo (2009) lamenta que alguns pesquisadores, ao considerarem os conceitos de Bakhtin, apenas sigam e citem o que leem, sem de fato fazerem um diálogo. Para esta autora, a leitura desse teórico não deve ser monofônica, mas polifônica, de maneira a considerar o conceito de gênero como um objeto discursivo e não como forma.

Na Linguística Aplicada (LA), algumas linhas teóricas e/ou autores utilizam conceitos diferentes para gêneros – do discurso ou textual –, outros consideram as terminologias como sinônimos. A partir da leitura de Rojo (2005), a escolha, neste trabalho, será por gênero do discurso (ou discursivo), o qual se entende ser o mais apropriado e abrangente para embasar o estudo realizado nesta pesquisa. De acordo com esta pesquisadora, aqueles que adotam a perspectiva dos “gêneros do discurso” partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sociocomunicativos e de algumas formas típicas de estrutura e de estilo, bem como da temática, isto é, ficam atentos aos contextos de produção e de circulação de cada gênero (ROJO, 2005, p. 199).

Os gêneros discursivos de Bakhtin, conforme já mencionado, consideram três dimensões que são determinadas pela situação de produção, veículo de circulação e a apreciação valorativa do leitor/locutor sobre o autor/interlocutor. São as três: tema; forma composicional – estrutura; estilo – marcas linguísticas. Todos os aspectos que envolvem as práticas de linguagens, e a

conceituação sobre gêneros discursivos, são permeados por questões sociais, uma vez que cada sujeito participante da comunicação/interação pertence a um lugar social e é constituído, historicamente, por ideologias advindas deste lugar.

Para Bakhtin (2010a), gênero não é forma da língua, mas do enunciado, e essas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações sociais de reciprocidades entre os participantes da comunicação. De acordo com o autor, o enunciado é a intenção do sujeito, a atitude responsiva do falante, e todo o discurso é moldado por determinadas formas de gêneros.

Segundo Faraco (2009, p. 127-129), quando Bakhtin diz que os tipos/discursos “são relativamente estáveis” está considerando a historicidade dos gêneros, o que significa que eles se transformam, possuem maleabilidade e plasticidade. Para esse estudioso, “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p. 128).

Conceitua gêneros discursivos dizendo que “são modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade” (FARACO, 2009, p. 131). Os gêneros representam um modo social de fazer e de dizer. Nem todas as pessoas dominam todas as esferas da comunicação verbal, podendo, dependendo da situação, sentirem-se desconfortáveis, pouco à vontade. Esse fato pode ocorrer, não por falta de domínio linguístico (gramatical e vocabular), mas por falta de conhecimento do repertório do gênero utilizado neste contexto desconhecido.

A partir dessa reflexão, pensa-se que o trabalho com gêneros diversos, em sala de aula, tende a possibilitar ao educando ampliar seu repertório e conhecimento sobre discursos usados em diferentes esferas da comunicação social e cultural. Para isso, julga-se importante que o professor escolha propor atividades e discussões sobre os dois tipos de gêneros (primário e secundário) destacados por Bakhtin (2010a), Faraco (2009) e Rodrigues (2005).

Depreende-se desses comentários que, conforme defende Faraco (2009), “sem uma orientação social de caráter apreciativo (axiológico) não há atitude mental” (FARACO, 2009, p. 136). Por exemplo, o estilo de um gênero advém de uma apreciação social: “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 137).

Levando em consideração os conceitos discutidos até aqui, na defesa da linguagem como um fenômeno social da interação verbal, nos aspectos educacionais (referentes ao ensino-aprendizado de LP, em especial a leitura e compreensão textual), abre-se um leque de possibilidades para serem abordadas em sala de aula, tais como: subjetividade, identidade, autoria, relação eu-tu e, principalmente, responsividade, valoração, na busca da aquisição de conhecimentos para aprender a se posicionar criticamente, reagindo e respondendo aos enunciados acessados, sabendo replicar e ser receptivo a réplicas.

Conforme destaca Geraldini (2010, p. 37), o estudante não nasce pronto e acabado, ele vai se constituindo ao longo da vida. Ao chegar à escola, o foco de seu aprendizado não deve ser apenas receber o novo, aprendendo somente a norma culta e esquecendo o que já sabe, sua cultura, mas “construir a linguagem da cidadania”, (re)elaborar sua cultura, produzir novas formas linguísticas sem desconsiderar o velho. Este autor critica a escola dizendo que esta instituição tende a incentivar o leitor (aluno) a repetir as leituras e pontos de vista do professor. Segundo Fernan-

des (2010), em uma pesquisa realizada sobre questões de leituras presentes em livros didáticos de LP (LDP) do Ensino Médio, as atividades, em geral, tendem a explicitar o posicionamento autoritário dos autores dos livros didáticos (conforme mencionado anteriormente), o que pode levar o estudante a ter uma compreensão induzida pelos valores ideológicos defendidos por tais autores, atitudes que ocasionam na não oportunidade de reconstrução de sentidos pelo leitor. Trata-se de atividades que não favorecem a réplica do leitor em relação ao assunto do texto, prejudicando a compreensão, uma vez que “os sentidos válidos para um dado texto são delimitados não pelo leitor, mas pelos autores dos LDP, ou seja, o discurso de outrem, a sua palavra autoritária” (FERNANDES, 2010, p. 268).

A autora comenta ainda que a escola, por ser “uma esfera de circulação de discursos, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem que leve à reflexão crítica, ou seja, a uma atitude responsiva ativa a esses discursos” (FERNANDES, 2010, p. 51). Para essa pesquisadora, a compreensão é subjetiva e, portanto, a leitura que a escola deve favorecer é a considerada como prática social e cultural, que, através da interação, constrói os sentidos. Dessa forma, de acordo com a autora, a leitura será crítica, pois auxiliará o estudante a refutar ou aceitar o que o texto diz, e o aluno será o “protagonista do seu fazer discursivo” (FERNANDES, 2010, p. 51). Neste caso, defende-se que o ambiente escolar deve proporcionar ferramentas/atividades para o estudante desenvolver competências para entender os enunciados e se posicionar em relação a eles.

3. Metodologia

Neves (2015) propôs aos professores e estudantes de LP da escola básica (6º e 7º anos) atividades de leitura e compreensão a partir de uma unidade de aprendizagem, a qual fosse capaz de proporcionar reflexões sobre como mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social e o texto como objeto repleto de significados.

Para a proposta da unidade de aprendizagem, os passos percorridos foram: escolha do tema que permeia as atividades da unidade, seleção de textos, planejamento e elaboração das atividades de leitura e compreensão de textos. O tema selecionado foi informática e alguns aspectos que a envolve. A pertinência dessa escolha deve-se à importância de discutir com os aprendizes sobre de que maneira a informática tende a facilitar a vida do ser humano, os impactos do uso da Internet, os avanços da tecnologia, a aquisição de conhecimento mediada pelas novas tecnologias, o acesso à informação, etc.

Levou-se em consideração para a elaboração da unidade a tentativa de mobilizar estratégias que permitissem, aos estudantes, o aprofundamento e ampliação de suas competências (conhecimentos, comportamentos e habilidades) e aperfeiçoassem suas habilidades direcionadas às compreensões dos textos, pontos de vistas dos autores, escolha e uso adequado da linguagem, etc.

Após o desenvolvimento da unidade, as atividades propostas foram aplicadas em sala de aula de LP. O local eleito foi uma escola municipal, localizada em um bairro afastado do centro da cidade de Bagé (RS). O público escolhido para a aplicação da unidade foi uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O grupo era de vinte e um alunos, inicialmente, e, ao final, havia dezesseis, pois dois dos estudantes passaram para o turno da noite. Em nenhum dos encontros estavam todos presentes em sala de aula. A idade dos alunos variou entre doze e treze anos. O tempo total de duração para a aplicação da unidade de aprendizagem foi de, aproximadamente, três meses,

sendo quatro horas/aula por semana, dentro do período destinado às aulas de LP dos alunos. Os encontros ocorreram no segundo semestre de 2015, entre os meses de agosto e outubro.

Para a implementação da unidade de aprendizagem, cujo objetivo era possibilitar reflexão e discussão sobre leitura e compreensão textual, foram utilizadas as seguintes estratégias: sempre partir de uma conversa, depois oportunizar o contato dos estudantes com um texto (impresso ou digitalizado), a realização da leitura e a reflexão sobre as atividades referentes ao texto lido. Após, buscou-se proporcionar uma discussão no grande grupo para que todos tivessem a oportunidade de se manifestar (com argumentos contrários ou a favor) sobre o que foi lido. A escolha dos gêneros discursivos (primários e/ou secundários) para trabalhar em sala de aula foi feita pela temática que rege a unidade de aprendizagem e não pelos tipos de discursos mais recorrentes ou forma composicional que cada gênero apresenta, uma vez que o foco está na leitura e compreensão.

Após cada encontro com os estudantes, foi feita uma reflexão sobre os aspectos positivos e/ou negativos encontrados na aplicação da unidade, se houve alguma (re)ação dos estudantes perante as atividades, se eles conseguiram participar ativamente, com autonomia e atitudes responsivas.

4. Discussão dos resultados

Para ilustrar as atividades realizadas na unidade de aprendizagem³, apresenta-se o texto abaixo, seguido das perguntas feitas a partir dele.

TEXTO 23



Fonte: <http://www.frasesdereflexao.net/frase/fale-ilimitado-fale-pessoalmente>

1. Apesar de a informática, em especial a Internet, nos propiciar estar em contato com diferentes pessoas ao mesmo tempo, ter um amigo fisicamente presente ao nosso lado para compartilhar amizade, diálogos, carinho e abraços não tem preço. Vale muito mais do que qualquer aparelho celular, tablet ou computador, de última geração. Você concorda com isso? Por quê?
2. Este texto faz uma relação com outro texto que tem aparecido na mídia atualmente. A qual texto ele se refere? Informe também quais foram os indícios que auxiliaram você a perceber esta intertextualidade.
3. Ao perceber a intertextualidade deste texto com a propaganda⁴, pode ser identificada uma concordância ou discordância do sentido expresso no texto acima? Isso gera uma crítica ou não? Se sim, indique a crítica percebida. Para responder esta

³ A unidade de aprendizagem na íntegra pode ser visualizada em Neves (2015).

⁴ A frase da propaganda é: INFINITY WEB a Internet ilimitada no seu pré[™] e foi retirada do seguinte endereço: <http://www.tudocelular.com/tim/noticias/n29112/infinity-web-expandir-franquia-diaria-dados.html>

questão, não deixe de observar que há dois aparelhos jogados no chão.

4. Esta propaganda também traz como um de seus slogans a frase “Você sem fronteiras”. A que isso remete?

5. A paródia que aparece no blog “Bolinho de pirarucu”⁵: “Fale ilimitado com qualquer pessoa indo até a casa dela” chama a atenção do interlocutor. Se alguém ler apenas esta frase, sem conhecer o restante da propaganda, pode dizer que ela concorda ou não com o texto 23? Explique.

6. Na imagem acima, há alguns prédios. A que isto faz referência? Por que eles aparecem longe das duas personagens abarcadas?

7. Você percebeu que há mais personagens atrás das duas principais? O que elas parecem estar fazendo? O comportamento das que estão sentadas também remete ao mesmo significado?

O texto 23 foi lido e discutido. Para a primeira atividade, que previa entender o que o leitor pensava sobre o encontro pessoalmente em relação à comunicação via Internet, todos os alunos que participaram responderam que concordavam que estar fisicamente presente com alguém era mais importante do que virtualmente. Sobre a intertextualidade, em que o texto 23 fazia referência à propaganda da operadora de celular TIM, inicialmente, apenas uma estudante deu-se conta, dizendo que conhecia a propaganda. Após ela responder, mais uns quatro alunos lembraram também. Sobre o texto concordar ou não com o sentido que a propaganda expressa, alguns estudantes disseram que sim, outros que não. Depois de um tempo de reflexão, alguns se manifestaram mencionando que os textos discordavam, uma vez que o texto atual defendia que as pessoas encontrassem-se pessoalmente, enquanto que o outro sugeria o uso de celular e Internet. Sobre a expressão “você sem fronteiras”, alguns alunos falaram que remetia a “sem limites de acesso à internet”, “sem barreiras”, etc. Quanto à frase retirada de um blog (questão cinco), a turma demorou um pouco para compreender o significado da frase e perceber se havia concordância ou discordância em relação ao texto 23, entretanto, com o passar de alguns minutos de reflexão, entenderam que ambas as mensagens faziam referência ao mesmo significado: estar fisicamente presente era o mais importante e era defendido pelos dois autores. Sobre os prédios estarem aparecendo atrás da imagem das personagens principais, mencionaram que fazia referência a uma cidade, à tecnologia. Mencionaram ainda que o fato de os prédios aparecerem longe das personagens e de elas terem deixado os celulares no chão significava que para estar com alguém pessoalmente é preciso deixar um pouco de lado a tecnologia. Após algumas reflexões, alguns estudantes disseram que quase todas as personagens estavam falando ao celular, apenas as que estavam abraçadas e as que estavam sentadas não tinham aparelhos em mãos, o que remetia à ideia de que quem estava sem acesso (por vontade própria ou não) à tecnologia parecia estar mais tranquilo (sentado ou abraçado).

Destacam-se, na discussão proposta a partir do texto, algumas questões. A leitura e a compreensão do texto, que continha linguagem verbal e não verbal, levaram em consideração as implicações entre uma e outra. Ao longo das perguntas feitas, foi sempre buscada uma atitude responsiva dos alunos, embora, por vezes, os alunos parecessem responder o que imaginavam ser a resposta esperada pela pesquisadora. As perguntas feitas tinham por objetivo levar os alunos a perceberem a relação entre três textos: o texto 23, apresentado acima, a propaganda de uma operadora de telefonia e um texto em forma de paródia publicado em um blog. Isto faz com que

5 Frase retirada do seguinte endereço: <http://bolinhodepirarucu.blogspot.com.br/2011/10/nova-promocao-da-tim.html>

os alunos percebam, de maneira clara, que nossos dizeres são sempre atravessados por outros dizeres (embora esse atravessamento não seja sempre tão evidente).

Retomam-se, agora, os objetivos desejados para a implementação do produto e as perguntas norteadoras desta pesquisa. Como alvo da pesquisa esteve a criação de uma proposta pedagógica que considerasse nas estratégias de leitura as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, concebendo o aluno como leitor protagonista, que consegue perceber as inferências globais e (re)organizar as informações do texto através de reflexões. Soma-se a isto a proposta de encaminhamentos didáticos capazes de promover a articulação entre teoria e prática nos movimentos de ensino-aprendizagem, em aulas de LP, colaborando com os estudantes para um trabalho de compreensão textual que priorize a atitude responsiva de cada um.

Primeiramente, foi preciso considerar a língua como interação social e o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralinguísticos. Nas atividades, os alunos eram convidados não a decifrar palavras/informações, mas a de fato compreendê-las. Foram oferecidos textos com assuntos e formas que despertassem o interesse dos estudantes e foram elaboradas atividades que induzissem a uma reflexão sobre aspectos ideológicos, sociais e culturais, os quais influenciam na comunicação e ampliam os conhecimentos.

As atividades consideraram a relação dialógica com o texto, em que há o envolvimento do leitor/interlocutor analisando e o autor/locutor sendo analisado, sendo que cada um pertence a um lugar social, tem uma visão de mundo e valores diferentes. Quando se chamava a atenção dos alunos para perceberem este diálogo, em que cada autor tem seu ponto de vista e utiliza argumentos para sustentar suas ideias e que cada leitor deveria fazer o mesmo, demonstravam surpresa e ao mesmo tempo interesse por esta “nova maneira” de realizar uma leitura. Esta atitude dos aprendizes ocorreu porque, aparentemente, não era, até o momento da aplicação das atividades da unidade, uma prática comum em sala de aula o leitor ter oportunidade de compreender o posicionamento dos autores e expor e defender seu próprio ponto de vista. Neste contexto das atividades ofertadas, a linguagem foi considerada como forma de interação, em que as ações discursivas refletem e refratam (compreensão do significado dado ao mundo) as ideologias dos envolvidos na interlocução, pois era preciso entender (ou tentar entender) o ponto de vista dos autores e expor o seu posicionamento para chegar à compreensão.

O propósito da elaboração e da aplicação da unidade de aprendizagem esteve também em responder as seguintes questões, mencionadas anteriormente:

- 1) Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código?
- 2) O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto?
- 3) De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação?

Para responder à primeira indagação, foram ofertadas atividades que previam esforços cognitivos dos estudantes para entenderem os significados que estavam por trás das informações explícitas, além de instigá-los a participarem ativamente na busca pelas respostas, a partir de conhecimentos e ideologias já construídos até o momento acadêmico em que viviam estes aprendizes. As atividades que levam a estes comportamentos estão presentes em vários momentos

da unidade, pois desde seu início, onde se prevê familiarizar o leitor com os textos, o aluno já é convidado a refletir e não apenas extrair respostas dadas. A intenção foi de fazer com que os estudantes acionassem, a todo instante, todos os conhecimentos já adquiridos para compreender os textos e se posicionar a respeito dessas leituras.

Para responder a segunda pergunta, pensa-se que, para capacitar alguém para compreender e interagir com um texto e seu autor, é preciso de treino e incentivo para entender os diferentes pontos de vistas expressos nos textos, confrontar com os seus e elaborar a compreensão. Para auxiliar os leitores nesta interação, a reflexão foi promovida levando em consideração tudo a que eles tinham acesso, por exemplo: título, texto verbal, imagens e as próprias questões. Em diferentes ocasiões, foram feitas perguntas prévias para despertar a curiosidade dos alunos e cutucá-los para uma visão mais observadora e crítica. Exemplos disso podem ser verificados nos momentos em que aparecia uma pergunta antes do texto, como: o que o título tal sugere que vá ser discutido durante o texto? Depois deste tipo de questionamento e após a leitura, era questionado se a previsão feita inicialmente conferia ou não com a leitura realizada.

Com relação ao terceiro questionamento, entende-se que a maneira adequada para planejar atividades que extrapolem a decodificação é embasar-se em teorias que critiquem essa forma mecânica de ensinar ou ofereçam subsídios para entender o aluno como protagonista, com participação ativa. Isto foi levado em consideração na elaboração da unidade, a fim de proporcionar a ampliação e aperfeiçoamento das capacidades e habilidades direcionadas à aprendizagem de leitura.

Quanto à atitude dos estudantes perante as atividades, identificou-se a singularidade dos aprendizes, pois, ao se pronunciarem (quando acontecia) em relação ao que liam, apresentaram atitudes subjetivas e determinadas pelas posturas e posicionamentos dos textos, autores ou colegas, isto é, cada leitor demonstrava atitudes, opinião e/ou argumentos diferentes uns dos outros. Foram, entretanto, poucos os momentos em que apresentaram espontaneamente réplica às palavras dos autores ou imagens observadas. Na maioria das aulas, pelo menos alguns se pronunciaram. Esta ação, aparentemente tímida, remete à ideia de que não há (ou pouco existe) tal prática na escola.

De todos os textos e atividades ofertadas, foram raros os momentos em que a maioria dos alunos se manifestava voluntariamente sobre os questionamentos. Na maioria das vezes, era preciso insistir e perguntar individualmente para que alguns se posicionassem. Crê-se que tal situação deva-se ao fato de que eles não estão acostumados a terem voz, opinião própria, atitude ativa responsiva, bem como motivação e conhecimentos suficientes para participarem, elaborando suas próprias leituras, com argumentos fundamentados.

Para os estudantes participarem, era necessário, quase sempre, fazer uma reflexão juntamente com toda a turma sobre o que estava sendo discutido e o que eles poderiam argumentar em cada uma das atividades. Foram muito poucas as atividades que alguns dos estudantes (a minoria, talvez uns cinco por aula) fizeram sozinhos, com iniciativa própria. Acredita-se que tais atitudes devem-se ao fato de que este grupo, e talvez a maioria dos estudantes nesta faixa etária e neste grau de estudo, não tenha costume, prática de ler e compreender além do que está explícito no texto. Especula-se ainda que a tendência de sala de aula é a de o professor falar e o aluno ouvir, situação que precisa ser mudada, pois conviver é interagir, trocar experiências e, para isso, o docente e o discente devem ser, de fato, locutor e interlocutor neste processo de comunicação. O mesmo precisa ser considerado em relação à leitura e compreensão, em que ler é dialogar com

o texto e seu autor e atribuir significados, portanto é preciso entender as entrelinhas, expor sua opinião e se posicionar com argumentos coerentes e convincentes. É preciso dar-se conta de que o autor de um texto e seu leitor dialogam a partir de lugares diferentes, com ideologias e valores, provavelmente diversos, e que cada um dos envolvidos nesta interação tem sua visão de mundo de acordo com seus conhecimentos e vivências. Para que a comunicação aconteça, é necessário que os estudantes, enquanto interlocutores, conscientizem-se do quão importante é, para seu aprendizado, ter atitude responsiva, reagindo e/ou respondendo, aos locutores, que podem ser o professor, os colegas, os textos e seus autores.

Apesar disso, são compreensíveis determinadas atitudes, porque todo indivíduo sofre influências do contexto em que está inserido e ao mesmo tempo contribui para que outros sujeitos também se modifiquem, se complementem. Este fato remete à ideia de que ninguém está pronto, mas em constante crescimento, constituindo-se na inter-relação com o outro e o com o meio social, situação que envolve também valores e ideologias de cada um. É preciso que os leitores deem-se conta de que se constituir enquanto sujeito requer também sua participação neste processo e que compreender, criticar e avaliar os discursos do outro faz parte do crescimento pessoal, pois oferece oportunidades para vivenciar (e entender) diferentes contextos sócio-históricos, troca de valores e ideologias. A conscientização para tais aspectos aconteceu com o auxílio dos textos e discussões em sala de aula sobre os assuntos abordados.

5. Considerações finais

Sobre a aplicação da unidade, foi possível perceber, ao final deste processo, que houve um crescimento intelectual dos alunos (pelo menos dos que mais participaram) e que muitos deles estavam mais ágeis, atentos e rápidos para proferir e emitir suas opiniões, posicionando-se sobre determinadas situações e/ou textos. Pelo que pôde ser percebido, a proposta da unidade, no mínimo, mexeu com a zona de conforto dos alunos, embora se tenha consciência de que não é possível formar leitores proficientes e eficazes em apenas dois ou três meses de aula.

As atividades propostas na unidade induziram os leitores a compreenderem o que está além da decodificação, bem como ofereceram a possibilidade de os estudantes melhorarem sua proficiência, entendendo os implícitos, treinando e ampliando suas habilidades para exporem suas opiniões sobre os assuntos tratados.

Quanto aos objetivos da unidade de aprendizagem, julga-se que foram atingidos, visto que, para a criação das atividades propostas, tentou-se elaborar questões contextualizadas e que pudessem ser significativas e relevantes para os estudantes, além de proporcionar aos docentes perceberem a importância de se promover estratégias de leitura que considerem as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, considerando ainda o leitor como protagonista do seu aprendizado, capaz de refletir e se posicionar criticamente diante das leituras.

Tendo em vista a intenção de que a unidade de aprendizagem sob discussão seja posta em prática por outros professores e alunos (que façam dela uma leitura com uma atitude responsiva, concordando ou discordando do que está sendo proposto), espera-se que ela seja capaz de lançar aos estudantes desafios para serem enfrentados, bem como de provocá-los a fazerem leituras autonomamente. Entende-se que, para concretizar essas ações, o docente precisa instrumentalizar o

estudante para a busca pelo conhecimento, praticando o aprendizado através do desenvolvimento de habilidades que levem à iniciativa e criatividade, cooperando com o próximo e se conhecendo, sabendo se autoavaliar, posicionar-se de maneira coerente e adequada com cada situação, bem como compreender as demais pessoas em diferentes contextos em que estiver inserido.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: _____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. *Marxismo de filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, M. A. *A Leitura no livro didático de língua portuguesa de Ensino Médio*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000783835&opt=4>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NEVES, M. S. da R. *Contribuições para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de língua portuguesa*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas), UNIPAMPA, Bagé, 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

Recebido em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



DOMINANDO AS PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE GÊNEROS TEXTUAIS

Rafaela Fetzner Drey¹ e Maitê Moraes Gil²

RESUMO

Este texto apresenta um projeto intitulado “Dominando a escrita”, que constituiu uma parceria conjunta entre ensino, extensão e o grupo de professores da área de línguas, visando oferecer, a alunos de dois cursos de Ensino Médio Integrado em uma escola técnica, oficinas de leitura e produção escrita que lhes permitissem desenvolver e aprimorar suas habilidades de uso da língua em processos comunicativos de compreensão de leitura e produção de texto. A ideia do projeto surgiu de uma demanda interna, ao constatar-se a dificuldade latente dos estudantes em relação à linguagem escrita, o que dificultava não apenas seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, mas, e principalmente, a construção de conhecimentos em outras áreas – especialmente as disciplinas técnicas – que necessitam do conhecimento linguístico como instrumento para operacionalizar novos conhecimentos. As oficinas foram planejadas e executadas por professores de Língua Portuguesa, no turno inverso ao frequentado regularmente pelos alunos inscritos. Foram ofertadas oficinas para grupos reduzidos de alunos, visando a um atendimento específico às dificuldades linguísticas de cada aluno, não apenas para sanar essas dificuldades, mas também ampliar o conceito de produção escrita como uma atividade de comunicação, e não apenas como um produto avaliativo escolar. Como pressupostos teóricos, amparamo-nos nas questões de transposição didática propostas por Schneuwly e Dolz (2004), tomando por base propostas alicerçadas no conceito de gêneros textuais segundo a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006). Ao final das oficinas, foi construído um material didático para amparar as práticas de produção textual tanto de alunos, quanto de professores da área.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; gêneros textuais; práticas sociais.

1 Professora de língua portuguesa e língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. E-mail: rafaela.drey@osorio.ifrs.edu.br

2 Professora de língua portuguesa e língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. E-mail: maite.gil@osorio.ifrs.edu.br

ABSTRACT

This paper presents the project named “Dominando a escrita”, which consisted in an integrated perspective concerning teaching and continued studies practices altogether with the teacher of languages area, aiming at offering to students of two different integrated High School courses in a technical school workshops of reading and writing practices that could develop and sophisticate their skills in using language in communicative processes of reading and writing. The idea of the project came up of an intern demand, when the constant difficulty of the students concerning written language was stated, which interfered not only in their performance in Portuguese language subject, but also - and mainly - in their knowledge construction in other areas, specially the technical subjects that demanded linguistic knowledge as an instrument to build new knowledge in specific contexts. The workshops were planned and executed by Portuguese teachers, in the opposite shift attended regularly by the subscribed students. The activities were offered to smaller groups of students, focusing in a specific treatment of the linguistics difficulties of each student, not only to fix these difficulties, but also to expand the concept of writing as a communicative activity and not just a school assessment product. The theoretical approaches in which this project was based were the didactic transposition proposed by Schneuwly e Dolz (2004), taking the proposals grounded in the concept of textual genre according to the perspective of sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2003; 2006). At the end of the workshops, a didactic material was produced in order to support the writing practices both of students and language teachers.

KEYWORDS: writing; textual genres; social practices.

Por que *dominar as palavras*?

De acordo com os resultados mostrados em exames de âmbito nacional, os alunos brasileiros de Ensino Médio apresentam muitas dificuldades na construção de suas produções de texto. Estas dificuldades podem ser ocasionadas por diversos fatores, dentre eles, a qualidade do material didático utilizado, o planejamento das aulas de produção textual e a falta de uso de materiais diversificados durante as atividades. Partindo desta realidade escolar, aliando-se à constatação de alguns professores do Ensino Médio Técnico Integrado de uma escola técnica no Rio Grande do Sul em relação à extensa dificuldade demonstrada pelos alunos na compreensão e na comunicação da linguagem escrita, o projeto aqui apresentado emergiu como uma possibilidade para auxiliar os estudantes no desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades de compreensão de leitura e produção textual. Para tanto, foram propostas oficinas em caráter extracurricular no turno inverso que ofereceram atividades objetivas e precisas de trabalho com a linguagem escrita – instrumento essencial para que os alunos consigam construir conhecimentos nas outras disciplinas de seu curso, em especial àquelas do eixo técnico.

O trabalho desenvolvido se constituiu, ainda, como uma oportunidade para que professores de língua portuguesa refletissem acerca do processo de construção textual a partir do material didático construído ao longo do projeto. Essas atividades também buscaram oportunizar, aos alunos, um novo ponto de vista sobre os elementos de estrutura da língua escrita, como ortografia, pontuação e acentuação, considerando que o conhecimento desses é decisivo na comunicação escrita.

O texto como interação social: os objetivos de um trabalho integrado

Ao longo das oficinas, visamos oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma forma de comunicação, na qual a escrita passa a ser uma atividade subjetiva, e não apenas uma atividade avaliativa. Isso foi possível a partir da diferenciação da ideia de gêneros textuais e tipos textuais, ofertando atividades precisas que permitissem aos participantes do projeto a identificação e a compreensão do uso de cada um em textos escritos.

Em relação aos conhecimentos literários, foram propostas atividades de leitura que desenvolveram estratégias de compreensão e reflexão acerca do texto, apresentando diferentes gêneros literários aos alunos. Essa proposta motivou a percepção da importância da literatura, incentivando visitas à biblioteca e acesso a novas obras literárias, explorando a questão da literatura como uma arte que representa o imaginário e também a sociedade em suas diversas épocas.

Após o trabalho com leitura, os alunos puderam desenvolver a habilidade de produção escrita de diversos gêneros acadêmicos, formais e informais, tanto das esferas de comunicação públicas, como privadas, oportunizando novas perspectivas de participação social através do texto escrito. A interação através do texto escrito também torna possível a sofisticação no conhecimento e no uso das principais estruturas da língua, como ortografia, pontuação, acentuação, estrutura frasal e tópicos de concordância, aprimorando, assim, a comunicação escrita dos alunos.

Gêneros textuais e ensino

Em termos teóricos, a concepção e validação de novas formas de intervenção didática, baseadas no quadro epistemológico interacionista sociodiscursivo proposto por Schneuwly e Dolz (2004) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não apenas como uma atividade escolar a ser avaliada pelo professor. Dentro dessa mesma perspectiva, Bronckart (2003) considera o texto como uma unidade comunicativa, ou seja, uma produção de linguagem com função de veicular uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário.

Com base nesses pressupostos, que são amplamente discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), sabe-se que uma proposta a partir de gêneros de texto pode ser determinante para mudar o quadro de fracasso da escola com relação à produção de textos. Vários estudos têm demonstrado a eficácia do uso da abordagem de leitura e produção escrita a partir de gêneros no Ensino Fundamental. Pouca reflexão, no entanto, se conhece a respeito dessa perspectiva no Ensino Médio, sendo alguns estudos pioneiros tendo sido realizados por Drey (2006; 2008).

A principal questão que norteou o presente projeto refere-se à possibilidade de produção de textos que cumpram seu propósito comunicativo, pois, considerando as diferenças entre as séries e a faixa etária dos alunos, algumas características se fazem presentes em praticamente todos os níveis escolares da escola básica. Dentre eles, é possível elencar: a falta de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos, além de desmotivação dos mesmos com relação à atividade de escrita proposta; o distanciamento do ato de produção textual da realidade social na qual os alunos estão inseridos e a ausência de significado para o educando

na ação de escrever um texto, isto é, a concepção do texto escolar apenas como atividade “para preencher tempo” de aula e ser avaliada.

Geraldi (2002, p.65) mostra que a prática da produção textual na sala de aula atual foge ao sentido do uso da língua, ou seja, não se caracteriza por uma atividade de comunicação interativa, espontânea e fundamentada na necessidade comunicacional do aluno. Britto (2002, p.118) afirma que “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo”, e que, portanto, a produção de texto é um exercício, uma atividade de linguagem. No entanto, a forma como a produção textual é tratada nas escolas – a ausência de objetivos para escrever uma redação escolar além do ato avaliativo por parte do professor – faz com que o exercício de linguagem se transforme em exercício puramente escolar. Ainda seguindo Britto (2002), as relações na escola são rígidas e bem-definidas, pois o aluno sabe que precisa escrever apenas para ser avaliado. Dessa forma, não é a falta de um interlocutor que dificulta o processo de produção textual, mas sim a forte presença de um único interlocutor: a escola, que, através da figura materializada e estereotipada do professor, sustenta as relações próprias da instituição escolar, como a autoridade e o poder de deter o saber. Partindo daí, o aluno produz seu texto baseado em dois pressupostos. O primeiro diz que a redação escolar que vai ser redigida por ele tem como única função servir como instrumento de avaliação; enquanto o segundo afirma que, sendo o professor o único leitor da redação, é preciso escrever o que o professor gostaria de ler, para que, conseqüentemente, seja atingida uma nota maior.

Após estudar os diversos processos e atividades que visam à produção textual nas práticas de sala de aula de escolas públicas e privadas, Sercundes (1997, p.95) apresenta três linhas metodológicas no que se refere ao ato da escrita na escola: 1 – a escrita como um dom; 2 – a escrita como consequência; 3 – a escrita como trabalho. Através da análise das três linhas metodológicas referentes à prática da produção textual em sala de aula apresentadas por Sercundes (1997), a terceira linha, que concebe a escrita como trabalho, pode ser considerada como a mais adequada de acordo com a proposta de trabalho baseada nos gêneros textuais, pois considera questões como o saber prévio do aluno e sua expressão oral. Além disso, esta linha metodológica também é caracterizada pela concepção do produto-texto como meio de interação e comunicação, o que permite que o aluno perceba a importância de seu texto nas diferentes esferas de comunicação nas quais ele pode inserir-se.

Considerando, ainda, a atuação do professor na prática escolar perante a questão da produção textual na sala de aula hoje, Moura Neves (2002) preocupa-se com a questão da gramática. Segundo pesquisas realizadas por ela com 170 professores de Língua Portuguesa, 100% deles afirmaram que “ensinam gramática”. A questão que permeia seu estudo é de que a “gramática” ensinada por esses professores não surte efeito em seus alunos, visto que eles não a reconhecem, tampouco a utilizam em seus textos. É como se o professor não concebesse o texto como um meio de interação discursiva, apenas como um instrumento, uma ferramenta para o ensino da gramática normativa ou discursiva, ou seja, a gramática pela gramática e o texto utilizado como “pretexto”, de onde “se retiram palavras, dá-se-lhes autonomia irrestrita e elas saem da linha de sucessividade que têm no enunciado para compor linhas rotuladas para cujo exame o enunciado (...) não conta.” (MOURA NEVES, 2002, p.241).

Somando-se a isso, Machado (2005, p.92) aponta que “o aluno se depara frequentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado”, o que torna o momento da escrita em sala de aula uma tortura para o estudante, que acaba deixando para realizar sua atividade no último momento de aula somente para constar a entrega da atividade ao professor.

Uma possibilidade de modificar as práticas descritas anteriormente pode ser encontrada no interacionismo sociodiscursivo (ISD, daqui por diante). O ISD constitui uma teoria que se situa em vários pontos das ciências humanas, inclusive no estudo da linguagem, posicionando-a como um dos fundamentos do desenvolvimento humano. De uma forma global, o ISD evidencia os mecanismos de interação que permeiam a língua, a atividade social, o psicológico e o textual-discursivo. Os pressupostos teórico-metodológicos do ISD (SCHNEUWLY, 1988; BRONCKART, 2003; 2006; 2008a; 2008b) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não como uma mera atividade escolar avaliativa.

Segundo Machado (2005, p. 93),

O ISD pode ser definido como uma abordagem transdisciplinar das condições do desenvolvimento humano, que desenvolve trabalhos teóricos e empíricos, focalizando o papel fundamental da atividade discursiva nesse desenvolvimento, dentro de uma tradição teórica que tem sua origem básica nas concepções de Spinoza, Marx e Vygotsky. (...) Assim, compreendemos que é nos textos que se materializam os diferentes gêneros, e que é por meio desses mesmos textos que o homem age nas mais diversas atividades sociais (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, consideramos que os gêneros, tomados como unidades de ensino (SCHNEUWLY, 1994), e quando realmente apropriados pelos aprendizes, podem possibilitar a efetivação de ações de linguagem em diferentes atividades.

É com base nessa mesma perspectiva interacionista sociodiscursiva que Bronckart (2003) considera o texto como uma unidade comunicativa, ou seja, uma produção de linguagem com função de veicular uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário. Nesse sentido, a linguagem é fundamental para a apreensão das ações, que não podem ser interpretadas ou observadas diretamente, senão por meio da linguagem. Isso (re)significa a atividade de produção textual como um ato de comunicação, através da linguagem.

Se tomada essa abordagem, o aluno poderá entender, dentro das esferas constitutivas de um gênero de texto pré-determinado, que essa produção escrita não é um simples trabalho escolar com objetivo avaliativo, punitivo ou de premiação, mas sim, uma “atividade de linguagem”, através da qual ele pode interagir em diferentes esferas sociais, de acordo com as dimensões propostas pelo gênero de seu texto.

A partir do momento em que o professor passa a ter contato com as teorias que permeiam o ISD - como o gênero de texto e a sequência didática, que serão tratadas mais adiante - ele poderia mudar sua concepção acerca do texto, seja no ato da leitura ou da produção escrita. Nesse enquadre teórico de atividade escolar com fins específicos (avaliação, por exemplo), o texto passa a ser uma atividade de linguagem, através da qual o aluno desenvolve sua habilidade dentro do propósito comunicacional do gênero de texto a ser trabalhado em aula, interagindo com o meio social no qual este mesmo gênero transita. O docente, de posse desse conhecimento, pode desenvolver propostas de produção textual que estejam mais próximas da realidade do aluno e que estabeleçam, assim, uma relação de sentido entre a produção escrita e seu(s) destinatário(s). Isso proporciona, ainda, a apropriação das características específicas de cada gênero por parte do aluno, que passa a perceber em seu texto não um “fim”, mas sim um “meio”, através do qual ele pode interagir com o outro.

O desenvolvimento de atividades propostas sobre os alicerces interacionistas sociodiscursivos na escola prevê a concepção do texto do aluno como unidade comunicativa, ou seja, como um instrumento que proporciona uma interação social do aluno com o meio e com os demais sujeitos, ao contrário da prática tradicional ainda vigente em muitas salas de aula de língua portuguesa, onde a produção textual é vista apenas como mero instrumento de avaliação produzido pelo aluno para que o professor o avalie.

Para evitar a problemática de os textos dos alunos não atingirem sua função de interação social com o meio, surge a proposta de realização de atividades de mediação didática, ou, no dizer de Schneuwly e Dolz (2004), de intervenção didática, que agem como “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.53). Em suma, a mediação didática consiste em partir de uma atividade globalizante, em que se estruturam diversas atividades particulares, de forma que tais atividades tenham um sentido para os aprendizes. Tal mediação pode se dar através de metodologias diversas: a partir das chamadas sequências didáticas, organizada a partir de proposta de trabalho do próprio livro didático utilizado, ou através de projetos de gênero, organizados pelo professor de acordo com as necessidades do grupo de alunos e os recursos materiais e humanos disponíveis. Qualquer que seja a metodologia empregada pelo professor para o trabalho com textos, é sempre imprescindível que haja um planejamento com objetivos específicos a serem alcançados, pois este é o diferencial do trabalho – além do conhecimento prévio do gênero que o aluno deve produzir. Este é justamente o objetivo da proposta deste projeto: oferecer atividades de mediação didática através de oficinas, ou seja, desvinculadas do caráter escolar curricular, avaliativo e obrigatório, para que os alunos percebam o ato de escrever como uma forma de se comunicar, exprimindo um propósito, em um determinado ambiente social, interagindo com outras pessoas através da escrita.

O conceito de gêneros textuais

Para Bronckart (2003, p.101-102), o gênero de texto é equivalente ao gênero de discurso de Bakhtin (1992, p.279). Os gêneros de texto, então, são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 2003, p.101-102)

Portanto, em concordância com a definição do gênero textual, o texto é entendido como uma unidade comunicativa, um meio através do qual o aprendiz pode interagir na esfera de comunicação específica a qual pertence o gênero de texto. Schneuwly e Dolz (2004) explicam que

em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.97)

A partir desse conceito, é possível repensar a prática de produção de texto, na qual as situações específicas de comunicação social podem ser trabalhadas através do planejamento de atividades embasadas em um gênero de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) específico. O ponto de partida desta relação é o fato de que, conhecendo as características específicas do gênero textual em

questão, o aluno apropria-se das dimensões do gênero, atuando como um locutor, e tornar-se capaz de produzir textos que se enquadram neste mesmo gênero. O texto passa a ser um meio através do qual o aprendiz pode interagir na esfera de comunicação específica à qual pertence o gênero de texto (DREY, 2008).

Nesse sentido, as oficinas de linguagem da proposta aqui apresentada foram organizadas em torno de gêneros textuais da esfera acadêmica – que circulam, prioritariamente, no ambiente escolar, como resenha, resumo e trabalho de pesquisa – e também da esfera pública, como narrativas de mistério e terror, gêneros que atraem a atenção dos alunos da faixa etária alvo do projeto (alunos de Ensino Médio), e que também preconizam e disseminam a importância da diversidade das escolhas literárias na formação de cidadãos-leitores.

A partir do momento em que são reconhecidos os gêneros de texto e que, portanto, o produto-texto é visto como uma unidade comunicativa adequada à esfera social de comunicação na qual o gênero transita, é possível caracterizá-lo e, no âmbito escolar, permitir que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são considerados instrumentos (semióticos), através dos quais a comunicação – e a aprendizagem – são possíveis, pois são utilizados para “agir linguisticamente” no mundo, nas diferentes esferas sociais de comunicação nas quais os alunos poderão atuar. Como cada gênero compreende um conjunto articulado de diversos instrumentos utilizados ao mesmo tempo, Schneuwly e Dolz (2004, p.171) referem-se ao gênero como “um megainstrumento, uma ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos necessários para a produção textual (...)”.

Um ponto importante a ressaltar quanto ao trabalho com gêneros textuais refere-se à diferenciação entre gênero textual e tipo textual. Enquanto os tipos são limitados e geralmente se referem à forma linguística na qual o texto é organizado (dissertação, narração, descrição, argumentação), os gêneros são inúmeros: conto de fadas, conto de humor, narrativa de aventuras, piada, carta pessoal, lista de compras, carta do leitor, artigo de opinião, artigo científico, artigo de divulgação científica, reportagem, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, outdoor, narrativa de enigma, conversa telefônica, resenha, charge, cartum, conversa espontânea e assim por diante, pois esses se formam a partir da situação sócio-histórica de comunicação na qual os falantes se encontram. Além disso, com o passar dos tempos, novos gêneros vão surgindo, como os gêneros surgidos com os avanços da informática: bate-papo por computador, e-mail, blog etc. Essa diferenciação será abordada com os alunos ao longo do desenvolvimento das oficinas, de forma exemplificada e completa.

Procedimentos metodológicos

As oficinas do projeto ocorreram em duas fases, com atividades de níveis progressivos de dificuldade em cada oficina. Em cada fase, foram desenvolvidas 10 oficinas, de 1h30 cada. Cada turma contou com 10 alunos, que foram atendidos por uma professora e um monitor no desenvolvimento de atividades de compreensão de leitura e produção escrita. Foram organizadas duas turmas, uma no turno da manhã e uma no turno da tarde, para contemplar alunos de todas as séries do Ensino Médio Técnico Integrado da instituição participante.

Os objetivos estabelecidos para esses encontros foram: (i) analisar e propor atividades específicas de leitura e produção textual em formato de oficinas extracurriculares, em turno inverso;

(ii) oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma forma de comunicação, na qual a escrita passe a ser uma atividade subjetiva e não apenas uma atividade avaliativa; (iii) desenvolver, ao longo das oficinas, a diferenciação da ideia de gêneros textuais e tipos textuais, ofertando atividades precisas que permitam aos alunos participantes do projeto a identificação e compreensão do uso de cada um em textos escritos; (iv) oferecer atividades de leitura que desenvolvam estratégias de compreensão e reflexão acerca do texto, oferecendo diferentes gêneros literários aos alunos; (v) motivar a percepção da importância da literatura, incentivando visitas à biblioteca e acesso a novas obras literárias, explorando a questão da literatura como uma arte que representa o imaginário e também a sociedade em suas diversas épocas; (vi) desenvolver a habilidade de produção escrita de diversos gêneros, acadêmicos, formais e informais, tanto das esferas de comunicação públicas, como privadas, oportunizando aos alunos novas perspectivas de participação social através do texto escrito; e (vii) oferecer aos participantes das oficinas atividades de conhecimento e uso das principais estruturas da língua, como ortografia, pontuação, acentuação, estrutura frasal e tópicos de concordância, visando ao aprimoramento da comunicação escrita dos alunos.

Para tanto, na primeira fase, foram planejadas atividades de sondagem, desinibição da comunicação escrita (pois muitos alunos têm medo de escrever – a chamada “síndrome da folha em branco”, ou de terem seu texto “rabiscado” pela professora, então, é preciso reconstruir a ideia de produção de texto como um diálogo entre o aluno, o professor e a esfera de comunicação do texto), dificuldades básicas da língua que dificultam a produção de texto (como ortografia, pontuação, acentuação e concordância), e atividades de leitura que permitiram, ao aluno, observar e conhecer o gênero textual que seria produzido em seguida. Houve prioridade no trabalho com gêneros narrativos e expositivos, mais próximos da realidade da maioria dos alunos.

Na segunda fase, as atividades aprofundaram os conhecimentos dos alunos acerca de gêneros mais complexos, da esfera do argumentar e do relatar. Estas atividades eram planejadas, coletivamente, entre as professoras de Língua Portuguesa participantes da atividade. O planejamento se dava com duas semanas de antecedência em relação à realização da oficina, pois muitas atividades foram condicionadas ao desempenho e também às dificuldades demonstradas pelos alunos ao longo do projeto.

O grupo de professoras responsável pelo planejamento e execução das oficinas estabeleceu os mesmos critérios de avaliação dos textos, sempre tendo em vista o texto como uma unidade de comunicação, e o momento de correção, por sua vez, como um diálogo entre professora e aluno. Nesse momento, um código de reescrita foi desenvolvido e apresentado aos alunos. Através desse código, os alunos buscavam, em fontes diversas, formas de reconhecer e corrigir as inadequações de seus textos, permitindo uma construção de conhecimento de forma coletiva e dialogada. Assim, a avaliação do trabalho foi feita de forma contínua, co-construída e progressiva, de acordo com o desenvolvimento demonstrado por cada aluno, individualmente, em relação às suas próprias dificuldades.

O gênero na prática

A fim de ilustrar o funcionamento das oficinas a partir dos conceitos discutidos nas seções anteriores, serão apresentadas as tarefas propostas para o trabalho com o gênero “relatório”. Inicialmente, a escolha do gênero foi motivada pela compreensão de que a elaboração de rela-

tórios pode ser mais que uma atividade escolar a ser avaliada pelo professor³; ela pode ser um momento de construção de conhecimentos.

Ao longo da vida acadêmica, os alunos participantes das oficinas iriam se deparar com diversas situações em que lhes seria exigida a escrita de um relatório – seja sobre uma pesquisa de geografia, um experimento de física ou uma visita técnica de biologia. Muitos já tinham, inclusive, elaborado relatórios para seus professores sem, no entanto, terem refletido sobre o gênero em si. Conforme argumentado anteriormente, para a perspectiva teórica adotada, conhecer as características específicas do gênero textual em questão possibilita que o aluno se aproprie das dimensões do gênero, atuando como um locutor, e tornando-se capaz de produzir textos que se enquadram nesse mesmo gênero. Esse passo é fundamental para a produção de textos que cumpram seu propósito comunicativo.

Diante disso, no início das oficinas cujo foco foi o gênero “relatório” (na segunda fase do projeto), a função comunicativa do gênero e sua estrutura foram abordados. É apresentado, a seguir, um trecho do material elaborado para os alunos.

Mas, afinal, o que é um relatório?

Mesmo sem querer citar o óbvio, partimos da afirmação inicial de que um relatório apresenta – nada mais, nada menos – do que o relato de um determinado tópico (visita, experimento, pesquisa). Assim, no decorrer desse encontro, nós iremos lhe apresentar alguns passos acerca de como escrever um relatório, especificamente, voltado para a pesquisa científica, apesar deste também poder ser utilizado para a construção de outros tipos de relatório.

Além disso – talvez o mais importante – utilize esse conhecimento também para se ambientar um pouco mais no ambiente da pesquisa e aprimorar seus conhecimentos acerca do assunto.

A reflexão consciente sobre a definição do gênero foi o primeiro passo para o desenvolvimento das demais tarefas relacionadas a ele. Os participantes das oficinas já tinham contato com textos desse gênero, o que possibilitou uma abordagem mais direta de análise das suas características. Caso os participantes não tivessem esse contato, seria interessante começar a abordagem com a leitura de diferentes relatórios e a discussão sobre as informações veiculadas por aqueles textos.

Ainda na conceituação do gênero, pode ser lida a observação de que o conhecimento sobre “relatório” é uma forma de acesso ao ambiente de pesquisa. Ela chama a atenção do aluno para outra característica destacada no recorte teórico selecionado para esse trabalho: a compreensão de que o texto não é um “fim”, mas sim um “meio”, através do qual o autor pode interagir com o outro.

O passo seguinte foi a apresentação das partes que compõem um relatório. Nesse momento, não basta que as seções sejam listadas, é importante que a contribuição de cada uma delas para o texto como um todo seja destacada. Apenas a partir dessa compreensão, o aluno atribuirá sentido a cada elemento do gênero. A seguir, está mais um trecho do material desenvolvido para a oficina.

3 É de suma importância ressaltar que uma das características próprias do gênero “relatório” (gênero escolhido para exemplificar as oficinas relatadas neste artigo) é, justamente, relatar uma experiência para alguém que pode analisá-la, pois trata-se de um gênero mais específico da esfera acadêmica. Portanto, o professor se constitui como principal interlocutor do aluno – o que não ocorre na maioria dos gêneros trabalhados. Isso significa que, mesmo sendo o professor o interlocutor da produção do aluno, o gênero cumpre suas funções sócio-comunicativas.

4.1. Nome e endereço: as informações básicas

Por ser um gênero acadêmico bastante tradicional, um relatório apresenta poucas variações em relação à sua estrutura, visto que se constitui de diversos elementos obrigatórios.

Esses elementos serão apresentados a seguir, não somente quanto à forma com que devem estar presentes no relatório, mas, também, em relação à sua importância para o desenvolvimento geral da pesquisa. Afinal, o relatório é somente a última parte de um processo bem mais longo!

– **INTRODUÇÃO:** é a apresentação sintética da pesquisa a ser elaborada em maior complexidade e aprofundamento ao longo do relatório, destacando-se o tema ou assunto abordado. Recomenda-se a utilização de, no máximo, uma página para a introdução. Ou seja, deixe para se empolgar na escrita quando a parte interessante realmente começar: a introdução é como uma amostra grátis de comida, só serve para deixar você com o gostinho na boca e aquela sensação de “quero mais”.

– **OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA:** podem ser apresentados separados ou em um mesmo tópico. Os objetivos consistem na elucidação do que se espera com a realização de tal pesquisa, enquanto a justificativa apresenta a razão pela qual a pesquisa foi realizada e ela deve ser relevante e importante – seja para todo o desenvolvimento da ciência, uma área bem específica ou um determinado grupo de pessoas. Uma boa justificativa garante que você possa “defender” a realização da sua ideia quando houver alguma contestação de caráter negativo sobre o que está sendo feito.

Além disso, o objetivo é uma das partes mais importantes de uma pesquisa, visto que é a partir dele que as metas, a metodologia e as atividades são desenvolvidas. Por isso, é importante que o objetivo seja claro, bem delimitado e deve realmente possibilitar que haja alguma contribuição para a área em questão. O que queremos dizer é que não faz sentido algum querer desenvolver uma pesquisa se esta não vai contribuir com absolutamente nada – é perda de tempo, de recursos e de muitos neurônios que poderiam estar sendo utilizados para descobrir algo importante, como a cura do câncer, por exemplo.

– **METODOLOGIA:** se refere à forma com que a pesquisa foi realizada, isto é, a metodologia consiste no método utilizado para a coleta ou geração de dados necessários para a realização da pesquisa; além dos materiais utilizados, que podem representar instrumentos ou material bibliográfico, por exemplo. Devido a sua definição, esse elemento do relatório também pode se denominar “Materiais e Métodos”.

COLETA VS. GERAÇÃO DE DADOS

Toda pesquisa científica se baseia em dados, isto é, informações brutas que serão posteriormente analisadas e interpretadas. Para que o pesquisador consiga os dados de que necessita, é preciso que ele defina o método a ser utilizado – podendo ser mediante coleta ou geração de dados. A escolha se dará de acordo com o perfil da pesquisa, a qual poderá ser quantitativa ou qualitativa, sendo que é quase sempre nesse sentido que se apoia a distinção entre coleta e geração de dados.

Afinal, coletar dados sugere que os dados já estejam prontos ou existam mesmo que não haja pesquisa alguma. O papel do pesquisador é, digamos, recolher as informações para que depois possa utilizá-las para os devidos fins. Quando baseada na coleta de dados, a pesquisa é geralmente quantitativa, uma vez que, considerando que nesse caso os dados já existem de qualquer maneira, o pesquisador é neutro em relação a esses e, portanto, não influencia de maneira direta os resultados.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, conforme afirma Mason (1996) – um dos maiores expoentes na questão –, “perspectivas qualitativas rejeitam a ideia de que um pesquisador pode ser completamente neutro” e, assim, não influenciar nos resultados; visto que, sem ele, não haveria dados e, supondo que outro pesquisador estivesse em seu lugar, os resultados obtidos também seriam diferentes. Isto porque, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador também é visto como gerador de conhecimento e informações – é ele que dá suporte para que os dados “floresçam”. Por isso, diz-se que, nessas pesquisas, há uma geração de dados.

Definir uma metodologia consistente é fundamental para que o desenvolvimento da pesquisa ocorra de maneira adequada. Afinal, é através do processo metodológico que se obtém os dados que servirão de base e sustentação para toda a pesquisa.

É de extrema importância, portanto, que os métodos utilizados possibilitem o alcance dos objetivos. Não adianta querer clonar um dinossauro usando uma faca de cozinha, entende?

– RESULTADOS: são a apresentação e descrição dos resultados obtidos através da metodologia utilizada. Os resultados nada mais são, na verdade, do que os frutos da análise dos dados obtidos ou gerados na etapa anterior; por isso, é muito importante que você os trate com carinho e os apresente da maneira mais adequada possível.

Em hipótese alguma, altere os resultados – por mais eles possam não ter sido tão bons quanto o esperado! Afinal, as chances de uma pesquisa científica dar errado são geralmente maiores do que aquelas de dar certo; só que, é importante destacar, essa alta probabilidade de “erro” não anula todo o trabalho que foi desenvolvido: de fato, muitas vezes é aquilo que inicialmente não deu certo que dá margem para a realização de grandes descobertas científicas.

A dica é se valer da oratória e vender bem a sua pesquisa, independentemente dos resultados obtidos. Ou você acha que o Bóson de Higgs foi descoberto na primeira tentativa? É claro que não! Somente não desista.

– CONSIDERAÇÕES FINAIS: surgem como uma discussão acerca dos resultados obtidos. A conclusão deve afirmar – e deixar bem claro – se houve, ou não, o alcance dos objetivos propostos, explicando por que isto ocorreu ou quais as aplicações do que foi descoberto.

No caso das coisas não terem saído como o esperado, é bastante importante que você saiba justificar porque isso aconteceu. Por isso, uma dica é: atenção aos detalhes! Cada pequeno detalhe durante toda a pesquisa é determinante! Não interessa se você é organizado ou se trabalha melhor em meio ao caos, a questão é que prestar atenção ao que está sendo feito dá mais suporte para que você compreenda porque isto ou aquilo deu errado – ou certo, afinal, como bons pesquisadores, temos que ser otimistas (não adianta começar o jogo achando que já perdeu, não é mesmo?). O que queremos dizer, no fim das contas, é que a questão da atenção não só lhe garante maior credibilidade na hora de explicar e discutir as suas descobertas, como também demonstra o seu grau de comprometimento com o que está sendo pesquisado.

Muitas vezes, o comprometimento e a paixão do pesquisador são muito mais determinantes para o sucesso de uma pesquisa do que os próprios resultados.

– REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: é a listagem do material bibliográfico citado no decorrer do relatório ou, em determinados casos, do material que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa, ainda que não tenha sido explicitamente citado. As referências geralmente se tratam de livros, entretanto, a referência de *websites* também é possível e válida.

Possuir referências bibliográficas sólidas e consistentes é fundamental para que as outras pessoas leiam o relatório da sua pesquisa. Isto porque muitas costumam verificar o referencial bibliográfico antes mesmo de começar a ler o texto, visto que as referências dão credibilidade (ou não) e demonstram a linha de pesquisa que foi utilizada. Por exemplo, não dá para colocar *Wikipedia* como fundamentação teórica ou utilizar autores com visões completamente diferentes ou contraditórias.

Após a apresentação e a caracterização das seções de um relatório, sempre a partir da leitura paralela de exemplos de seções de diferentes relatórios elaborados, a apropriação das características específicas de cada gênero por parte do aluno fica mais fácil. Além dos elementos obrigatórios, foram tematizados os elementos pré e pós-textuais, como capa, sumário, apêndice e anexo.

Uma crítica bastante comum ao “ensino de gramática” na escola, assim como apresentado anteriormente, é o fato de que a “gramática” ensinada, muitas vezes, não surte efeito nos alunos, uma vez que eles não a reconhecem e nem a utilizam em seus textos. Nesse sentido, o trabalho, a partir de gêneros, pode ser, ainda, uma porta de entrada para a análise linguística. Se o trabalho com texto parte da compreensão de que ele é uma mensagem linguisticamente organizada (o que inclui elementos verbais e não-verbais), faz sentido identificar no gênero abordado esses elementos pertencentes às suas características que estão acionadas e, a partir disso, focalizar tais elementos ao longo do trabalho de produção textual. No caso do relatório, foram selecionados o discurso direto e indireto e as vozes verbais. Essas escolhas se justificam por serem elementos presentes na escrita acadêmica normalmente encontrada em relatórios. Os discursos direto e indireto são fundamentais nas citações feitas no referencial teórico, e as vozes verbais contribuem para o tom mais impessoal de relatórios, o qual é esperado em algumas áreas específicas.

Estabelecer essas relações com os alunos, indicando a pertinência da análise linguística em desenvolvimento, mostrou-se um fator determinante para o engajamento dos participantes em tais tarefas. A seguir, está um trecho do material em que esse tópico é introduzido.

Ao longo do relato da pesquisa, talvez você se interesse em apresentar as ideias de um determinado autor ou texto utilizado para o embasamento teórico. Essa transcrição de ideias pode ocorrer de duas maneiras: sob a forma de citação direta ou indireta.

A citação direta consiste na cópia exata de determinada informação do texto original – e, não, isto não é plágio, desde que tudo esteja referenciado de maneira correta. Essa citação deve vir entre aspas no caso de apresentar até três linhas ou recuada 4 cm à esquerda para citações maiores. Quanto ao nome do autor, ele pode se apresentar de duas formas distintas, conforme os modelos abaixo:

Sobrenome (Ano da obra, página) afirma que “trecho transcrito”.
 “Trecho transcrito” (SOBRENOME, ano da obra, página).
 [...]

Por outro lado, quando um trecho do texto é baseado em uma determinada obra que foi consultada, tem-se uma citação indireta, que nada mais é do que a transcrição de ideias de outra pessoa com a utilização de outras palavras que não as que foram utilizadas originalmente. Isto também se nomeia paráfrase e o nome do autor é apresentado de forma semelhante à citação direta, com a diferença de que a página não precisa, necessariamente, estar presente; já que você pode estar resumido em duas linhas, por exemplo, o que o autor escreveu em quatro páginas.

Neste momento, foi válida uma pausa para exercícios de reflexão sobre a construção do discurso indireto e das formas de redação para que a voz do autor original seja respeitada no texto elaborado pelo aluno. Esse foi, também, um momento para análise do uso de alguns tempos verbais. Dessa maneira, o trabalho integrou leitura, escrita e análise linguística; os pilares das aulas de língua portuguesa.

Outro aspecto de um relatório – considerando que se trata de um gênero do mundo do expor – é a necessidade de um relato preciso dos acontecimentos e atividades que permearam a pesquisa. Assim, por se tratar de um relato, o tipo textual predominante é a descrição. Por isso, foram propostas também tarefas cujo foco foi a descrição. Ao longo dessas tarefas, as diferenças entre descrições objetivas e subjetivas foram tematizadas, bem como foram propostas atividades práticas que motivassem os alunos a escreverem descrições. Uma dessas atividades foi a realização de dois experimentos, para que os alunos pudessem vivenciar uma situação de produção real de um relatório .

O primeiro consistia na receita de um iogurte caseiro, e o segundo na orientação para elaboração de um indicador ácido-base de repolho roxo. Após realizar os experimentos, os alunos tinham que descrever os procedimentos e os resultados encontrados. Além de divertida, essa atividade torna significativa a produção de uma descrição por parte dos alunos. Uma ideia enriquecedora para esse trabalho seria o estabelecimento de parcerias com professores de outras disciplinas. Assim, as experiências de biologia e as aulas de português dialogariam, e os alunos reconheceriam a inexistência de fronteiras bem delimitadas entre as disciplinas.

Ainda no trabalho com o gênero relatório, foram abordadas as contribuições da linguagem não verbal para o texto. Destacou-se que a linguagem se estabelece de diversas maneiras. Ela pode ocorrer através da escrita, da fala, mas também através de instrumentos não verbais, como ima-

gens. Durante o desenvolvimento de um relatório, portanto, determinadas informações podem ficar mais bem apresentadas sob outras formas que não escritas e também podem ser mais bem visualizadas através de gráficos, tabelas, fotos, diagramas ou outros recursos. Isso porque a utilização de tais recursos visuais serve para facilitar a compreensão do que está sendo relatado por parte de quem o lê, além de torná-lo mais atrativo.

Cientes da contribuição de elementos não-verbais do gênero estudado, foram propostas tarefas sobre leitura de gráficos e diagramas. Análises da apresentação de resultados em relatórios sem e com gráficos foram estratégias positivas para a compreensão do quanto os elementos não-visuais podem contribuir para os sentidos de um relatório.

Após os diferentes módulos dentro das oficinas cujo gênero foco era o relatório (com tarefas de leitura, escrita e análise linguística), os alunos foram, então, convidados a escrever um relatório sobre alguma das atividades realizadas em suas aulas regulares. É importante destacar que, no contexto no qual essas oficinas foram desenvolvidas, a prática de escrever relatórios para as diferentes disciplinas é recorrente. Diante disso, o trabalho com o texto proposto estava próximo da realidade dos alunos, assim como o gênero pode ser tratado – em consonância com a perspectiva teórica adotada – como um instrumento semiótico que torna possível a comunicação e a aprendizagem, a partir do momento em que ele é utilizado pelo aluno para “agir linguisticamente”.

Palavras “dominadas”?

É difícil afirmar o quanto as oficinas propostas atingiram, isoladamente, a seus objetivos iniciais, uma vez que se sabe que diferentes fatores influenciam diariamente a formação dos alunos. O que se pode relatar é que o envolvimento deles ao longo dos encontros, assim como a sofisticação das produções desenvolvidas em relação às produções iniciais são indícios de que o trabalho proposto com o texto teve êxito. É possível concluir, portanto, que as oficinas deram uma contribuição importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos participantes.

Os objetivos propostos foram cumpridos, mesmo que parcialmente. Alguns objetivos, a exemplo de “motivar a percepção da leitura” e “oferecer atividades de leitura que permitam desenvolver a compreensão e a reflexão” foram desenvolvidos continuamente, ao longo de todas as oficinas.

Dos sete objetivos apresentados para as oficinas como um todo, aqueles que mais estão relacionado ao recorte apresentado neste artigo são os de número (ii), (vi) e (vii), que propunham oportunizar, aos alunos, o entendimento da produção textual escolar como um processo de interação social; desenvolver a habilidade de produção escrita de gêneros acadêmicos; e oferecer aos participantes tarefas de conhecimento e uso das principais estruturas da língua, respectivamente.

Entende-se que o objetivo (ii) foi alcançado a partir da discussão sobre a função comunicativa dos relatórios e da caracterização de suas partes, em que os alunos puderam compreender a contribuição da construção de relatos para a sua aprendizagem em diferentes áreas. Além disso, foi tematizado o conhecimento gerado a partir de pesquisas, e o papel central do relatório nesse processo.

O objetivo (vi), por sua vez, foi atingido no conjunto das oficinas que trataram sobre o gênero relatório, visto que esse é um dos gêneros acadêmicos mais utilizados pelos alunos participantes das oficinas. Como já foi mencionado anteriormente, a produção de relatórios é uma prática recorrente no contexto em que as oficinas foram realizadas, a qual representava uma dificuldade

para os alunos. Portanto, a concretização desse objetivo foi importante para a vida acadêmica dos participantes.

Por fim, o objetivo (vii) foi atingido nos módulos em que se deu o trabalho com discurso direto e indireto, assim como com as vozes verbais. Esse objetivo é, por vezes, esquecido em propostas de trabalho a partir de gêneros textuais, por isso destacamos a sua importância na abordagem dada a todos os gêneros constituintes dessas oficinas.

A avaliação do trabalho proposto com o texto apresentado neste artigo é, portanto, positiva. Se “dominar” todas as palavras é uma tarefa improvável, consideramos um passo importante a percepção de que, ao menos, algumas palavras foram “dominadas” pelos participantes ao longo das oficinas realizadas.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p.115-126.

BRONCKART, J.P. *Le langage au cœur du fonctionnement humain: un essai d'integration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure*. Genève: 2008a. Texto cedido pelo autor (mimeo).

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 2003.

DREY, R.F. “*Eu nunca me vi, assim, de fora*”: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

_____. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: sequência didática ou livro didático?* Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês). UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 59-79.

MACHADO, A. R. et al. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, 8 (1); 89-101, 2005.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MOURA NEVES, M. H. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. vol.1, p.75-97.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



A REVERSIBILIDADE NO TEXTO ESCRITO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCRITA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

Milene Bazarim¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da análise de um *corpus* constituído por textos de diferentes gêneros, que contemplam a escrita de uma professora de LP de 1990 a 2007. A análise teve como foco os procedimentos utilizados e as transformações efetivadas em diferentes versões dos textos. Trata-se de um estudo de caso filiado ao campo aplicado dos estudos de linguagem informado, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita; de escrita como trabalho; de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado e de reversibilidade como um processo de transformação operado pelo produtor no seu próprio texto através de refacções e reescritas. Os resultados apontam que as refacções são mais frequentes que as reescritas e que as transformações linguístico-discursivas foram realizadas nos textos através de três operações: substituição, inclusão e supressão, evidenciando a preocupação do sujeito com a legibilidade e com efeitos de sentido do seu texto. Tais resultados se tornam relevantes tendo em vista que permitem compreender, ou pelo menos não obscurecer, que os usos e as práticas de ensino-aprendizagem da escrita mobilizados pelos professores de LP sofreriam influência não só dos conhecimentos específicos da licenciatura, mas também das experiências com a escrita na escolarização básica e em contextos não escolares.

PALAVRAS-CHAVE: reversibilidade, texto, refacção, reescrita, letramento do professor.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results from an analysis of a corpus constituted from texts of different genres, which contemplate along the writing from a LP teacher between 1990 and 2007. The analysis focused on the procedures used and the changes effected in different versions the texts. This is a case study affiliated with the applied field of language studies informed, mainly, by the design of literacy as a set of social practices situated in the reading and writing use; of writing as work; of text not as a product, but as a process that always can be continued

1 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. milene_bazarim@yahoo.com.br

and reversed as a transformation process which is operated by the producer in his own text through remake and rewritten. The results show that the remake are more frequent than the rewrites and the linguistic-discursive changes were made in the texts through three operations: substitution, addition and supression, showing the concern of the subject with the legibility and meaning effects of your text. These results become relevant in order to allow us to understand, or at least not discount, that uses and writing teaching and learning practices mobilized by LP teachers would suffer influence not only from the specific knowledge from the graduation, but also from the experiences with written in basic schooling and non-school contexts.

KEYWORDS: reversibility, text, remake, rewrite, teacher literacy.

Introdução

Que tipo de relação um sujeito teve que desenvolver com a escrita para, ao se tornar professor de LP, escrever não só as cartas para seus alunos², mas também sequências didáticas³, projetos, relatórios, ofícios, atas etc.? Quais as principais características textuais e discursivas da escrita desse sujeito tendo em vista uma perspectiva longitudinal? Que elementos na história de vida desse sujeito apontam para a construção de uma relação de familiaridade com a escrita de diversos gêneros? Como a sua facilidade em transitar por diversos gêneros, logo por diversas esferas e diversos papéis interacionais, impacta na sua prática profissional?

Esses são alguns dos questionamentos nos quais se baseiam as reflexões que venho realizando como pesquisadora, desde a minha especialização (BAZARIM, 2005; 2006; 2006a; 2008; 2009), e, como professora, desde os meus primeiros momentos em sala de aula (2000).

Neste artigo, no entanto, o meu objetivo é apresentar apenas os resultados de análises das refações e reescritas dos textos de um sujeito, que se tornou professor de Língua Portuguesa, a partir da análise de 68 textos que fazem parte de um *corpus* constituído por 283 textos de diferentes gêneros. O foco são as transformações linguístico-discursivas realizadas nos textos através de três operações: substituição, inclusão e supressão, as quais evidenciam a preocupação do sujeito com a legibilidade e com efeitos de sentido do seu texto.

Assim como em Abaurre & Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), Buin (2006) e Gonçalves & Bazarim (2013), neste trabalho, refacção se refere a toda mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, é, portanto, uma alteração automotivada; já a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s). Assim, retomando o que foi apontado também em Gonçalves & Bazarim (2013), a escrita é concebida como um processo contínuo e complexo e o texto como provisório, estando sempre sujeito tanto a refações quanto a reescritas.

Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste artigo, a opção de me referir a mim mesma, enquanto professora, como “a professora” ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e “objetividade” da pesquisa, essa foi a melhor opção encontrada, até momento, para garantir a legibilidade do texto.

2 Ver Bazarim (2006a).

3 Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), entendo Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As análises apresentadas neste artigo são informadas, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; TINOCO, 2003; OLIVEIRA; KLEIMAN 2008), de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; KOCH, 2001, 2004).

Após esta introdução, apresento as características metodológicas da pesquisa, posteriormente há uma breve (re)visita ao percurso histórico da linguística textual e do conceito de texto. Os resultados da análise das refacções e reescritas são apresentados na seção seguinte. Finalizando o artigo, algumas considerações sobre os resultados e apontamentos sobre os caminhos a serem percorridos pela pesquisa.

(Re)Contextualizando a pesquisa

Após realizar um trabalho de pesquisa baseado na análise documental do caderno de um aluno no início do processo de aprendizagem da escrita (BAZARIM, 2005; 2008b), o meu contato com as pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada (LA), aliado ao meu retorno à sala de aula como professora efetiva de LP da rede pública, fez surgir a possibilidade de constituir um *corpus* de pesquisa com registros gerados na minha sala de aula.

O objetivo da pesquisa até aquele momento era identificar os significados da inovação⁴ nas aulas de LP e seus impactos no letramento escolar dos alunos. Como a retroação é um movimento esperado nas pesquisas em LA, a partir do segundo semestre de 2010, surgiu a possibilidade de uma mudança na pesquisa e o foco passou a ser o meu próprio processo de letramento e seus impactos na minha prática profissional de professora de LP.

Ainda que o foco seja o processo de letramento e os textos sejam objeto de análise, como legitimar uma pesquisa acadêmica em que os papéis de “pesquisador” e “pesquisado” são exercidos pelo mesmo sujeito?

Essa transgressão aos “modelos tradicionais” de pesquisa científica só é possível ao se aderir ao campo de investigação da LA e a uma concepção de LA transgressiva, “[uma LA] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” (Pennycook, 2006, p.68). Uma LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (mesmo que isso soe como redundância).

Nessa concepção, há a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre o resultado de uma construção, a qual está inteiramente relacionada não só às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação. Assim, um determinado objeto de pesquisa é apenas *um* entre *vários* possíveis.

4 Estou aderindo à concepção de inovação como um movimento constante, no sentido de transformação, que mantém uma relação de interdependência com os contextos em que foi inserida. Sendo um elemento de um processo complexo, a inovação é dinâmica, deixando de existir quando não pode ser mais re-criada (SIGNORINI, 2007).

Nesta pesquisa, a transdisciplinaridade, uma característica dos trabalhos em LA, também se faz necessária no campo metodológico e a triangulação⁵ é um procedimento utilizado para a construção de um objeto de pesquisa cuja complexidade já se apresenta no necessário cruzamento de diferentes metodologias: etnografia, pesquisa-ação e estudo de caso.

Em geral, nas pesquisas em LA, pode ser gerada e/ou coletada⁶ uma grande diversidade de registros⁷. No caso desta pesquisa, todos os registros, a partir de 2004, foram gerados através da pesquisa-ação, compreendendo principalmente a escrita de M. como professora na esfera escolar. Há também quatro relatos orais sobre a história da escrita de M., os quais foram gerados no segundo semestre de 2010. Os registros coletados em 2010, no entanto, contemplam a escrita de M., sobretudo como aluna da escola básica, desde 1990.

Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que, assim como esta, seguem o paradigma qualitativo e utilizam elementos de metodologias como a pesquisa-ação, a etnografia e o estudo de caso.

Dado que a LA procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (SIGNORINI, 1998, p.102-103). O objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo⁸” como elementos constituintes do objeto selecionado.

(Re)Visitando o percurso histórico da linguística textual e de seus principais conceitos

Neste artigo, o texto é compreendido em sua dimensão processual e não com um produto. Tendo em vista a importância do conceito de texto nas análises, faz-se necessária uma (re)visita à história da linguística textual a fim de se compreender as transformações pelas quais esse conceito passou até que se chegasse a concepção que foi adotada neste trabalho.

O termo Linguística de Texto foi empregado pela primeira vez há cerca de 30 anos, por Harald Weinrich, autor alemão que postula ser toda a Linguística, necessariamente, uma Linguística de Texto. Apesar de ter surgido de forma independente em vários países, com propostas teóricas diferentes, é possível distinguir três momentos. Não há como estabelecer uma cronologia exata,

5 Triangulação, segundo Cançado (2004) é a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes”.

6 A diferença entre gerar e/ou coletar um registro está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está usado para o estudo. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil. Já a geração de registros, ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a participação do pesquisador.

7 Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Logo, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

8 Neste trabalho, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. A palavra complexidade, que aparece em várias ocasiões neste projeto, não é utilizada em seu sentido comum, referindo-se à complicação ou confusão, mas sim como um macroconceito que traz em seu bojo a tolerância às incertezas, às indeterminações e aos fenômenos aleatórios (MORIN, 2007, p. 8). Ao, se utilizar desse termo, ressalta que “é preciso aceitar certa imprecisão e uma imprecisão não apenas nos fenômenos, mas também nos conceitos.” (MORIN, 2007, p. 36).

antes, é possível dizer que houve uma gradual ampliação do objeto de análise, bem como um afastamento progressivo da Linguística Estrutural de Saussure (BENTES, 2001, p. 246).

O primeiro momento é caracterizado pelo interesse na “análise transfrástica”, a qual procurava explicar os fenômenos não contemplados pelas teorias sintáticas e semânticas que se limitavam à frase. O segundo momento, resultado da empolgação causada pela gramática gerativa, foi marcado pelo estudo da competência textual do falante, gerando as “gramáticas textuais”, as quais teriam surgido para refletir sobre os fenômenos linguísticos que não poderiam ser explicados através da gramática do enunciado. Tais gramáticas textuais foram bastante influenciadas pela perspectiva gerativista, pois elas consideravam o texto um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua. Permanecia, portanto, a hipótese de que o texto era um sistema uniforme, estável e abstrato, ou seja, uma unidade teórica formalmente construída em oposição ao discurso, que era considerado funcional, comunicativo e intersubjetivamente construído.

Esse projeto, um tanto quanto ambicioso não alcançou todos os seus objetivos. Muitas questões não conseguiram ser explicadas, não foi possível estabelecer um modelo teórico que garantisse tratamento homogêneo aos fenômenos pesquisados. Por conta disso, houve uma mudança de foco, os pesquisadores abandonaram o tratamento formal e exaustivo que davam ao “texto”, passando a elaborar uma “teoria de texto” que investiga a constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso.

A elaboração dessa “teoria do texto” é o que caracteriza o terceiro momento, no qual o texto passa a ser entendido como um processo, “resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (BENTES, 2001, p. 247). É dada muita importância à investigação do contexto, que é entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. A noção de textualidade impera a partir da década de setenta.

Desde as origens da Linguística Textual até os dias atuais, o texto foi concebido de diferentes formas: como unidade linguística superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias; complexo de proposições semânticas (KOCH, 1997, p. 21). Dessa forma, se não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase, um conjunto de frases também não produz um texto (CHAROLLES, 1988). O texto seria, portanto

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 8)

Seguindo essa postura, é possível que se caracterize o texto, oral ou escrito, como uma “unidade comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos” (COSTA VAL, 1999, p. 3), os quais devem ser dotados de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Assim, um texto bem formado teria que atender a três aspectos: o pragmático, relacionado a sua atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, relacionado à coerência; formal, relacionado à coesão. A coesão e a coerência, bem

como os fatores pragmáticos – intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – são responsáveis pela textualidade, um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto” (COSTA VAL, 1999, p. 5).

Recentemente, conforme Marcuschi (2008, p. 97), seria mais adequado falarmos em critérios de textualidades, pois esses não teriam uma função prescrita nem normativa. Tais critérios não são excludentes e, sendo o texto uma unidade de sentido e não uma unidade linguística, alguns critérios podem não ser encontrados em alguns textos, sem que a textualidade seja afetada. Da mesma forma, as fronteiras entre alguns critérios são fluídas, movediças e pouco transparentes.

O desenvolvimento das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as estratégias sociocognitivas e interacionais envolvidas na produção e compreensão, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo da Linguística Textual (KOCH, 2001; 2004).

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva – que envolvem, evidentemente, a referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita; e o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes, isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se hoje um terreno extremamente promissor (KOCH, 2001).

Ainda segundo Koch (2001), a questão da referenciação textual, por exemplo, vem sendo objeto de pesquisa de um grupo de autores franco-suíços entre eles Mondada e D. Dubois os quais concebem a referenciação como uma atividade discursiva. Esses autores têm se dedicado a questões como a criação dos “objetos-de-discurso”, a anáfora associativa, sua conceitualização e sua abrangência, as operações de nominalização e suas funções, entre várias outras com elas de alguma forma relacionadas.

Nesse sentido, o estudo das operações referenciais passou a aderir a uma visão não referencial da língua e da linguagem, aceitando, com isso, a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas, bem como assumindo que a formação de categorias depende das nossas capacidades perceptuais e motoras. Referenciação “é aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (KOCH, 2004, p. 57). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso.

Os objetos-de-discurso, por sua vez, não são entidades que se relacionam especularmente com os objetos do mundo, mas sim são interativa e discursivamente construídos pelos participantes da interação. Portanto, os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente elaborados dentro da dinâmica discursiva. Em outras palavras, os objetos-de-discurso não discretizam um objeto autônomo e externo às práticas de linguagem (MONDADA, 2001, p. 9).

A reversibilidade no texto escrito

Com base em análise do *corpus* constituído, foi possível descobrir algumas características gerais da escrita de M., bem como identificar as concepções de escrita a que tais características estão vinculadas. São três essas características: responsividade, reflexividade e reversibilidade. Ao contrário do que se possa imaginar, essas características, que se referem à linguagem e não apenas à escrita nem ao texto, não são excludentes; por isso, em um mesmo texto, as três podem ser encontradas. Trata-se, portanto, de uma opção analítica apresentá-las separadamente.

A responsividade está relacionada ao aspecto dialógico da linguagem no sentido bakhtiniano. No caso da escrita de M., ela materializa e dá visibilidade a uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 90-136). A reflexividade está relacionada não somente a aspectos metalinguísticos, mas ao fato de M. usar a escrita como um meio para apresentar, desde a infância, as suas opiniões a respeito de temas diversos da vida cotidiana.

Já a reversibilidade pode ser entendida como

um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado [ou não] pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, *passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. Assim, toma o lugar do crítico, vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições como: releituras, sumarizações, clarificação, julgamento, sugestão e teste de transformação e aperfeiçoamento.* [grifo meu] (GARCEZ, 1998, p.139-140)

Devido a esse distanciamento, é comum encontrar no *corpus* várias versões do mesmo texto. As refações – quando M. assume de forma espontânea a posição de revisor do próprio texto nele fazendo alterações – são mais comuns que as reescritas – quando a necessidade de uma nova versão do texto, bem como as alterações sugeridas são provocadas por um mediador. Há, no *corpus*, 20 gêneros refeitos e/ou reescritos, resultando em 68 textos. Isso significa que alguns gêneros tiveram várias versões. O mais recorrente são duas, no entanto há 10 versões da dissertação de mestrado.

A reversibilidade é uma característica que se baseia na concepção de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59). As mudanças realizadas nos textos, conforme Fiad; Mayrink-Sabinson (1991, p.59), “não são de natureza superficial, remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a maior adequação ao tipo de texto exigido”. Tais modificações também são realizadas tendo em vista o interlocutor, o contexto de produção e a função.

Ainda conforme Fiad; Mayrink-Sabinson (1991, p.59), as transformações realizadas no texto são feitas basicamente através de três operações: substituição, inclusão e supressão.

Nos exemplos, a seguir, apresento as duas primeiras versões de uma dissertação produzida, em sala de aula, por M. no Ensino Médio.

<i>Exemplo 01</i>	<i>Exemplo 02</i>
<p>O jovem brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - indeciso - explorado - sem ideias - se vira como pode - manipulado - exibicionista - sem personalidade própria <p style="text-align: center;">SEM CULTURA</p> <p style="text-align: center;">ALIENADO</p> <p style="text-align: center;">Jovem</p> <p>A realidade que nos circunda ainda parece imperceptível a uma juventude de visão limitada se tornando um alvo fácil da manipulação</p> <p>O que dizer, quando já não se tem ideais, assim é o jovem do Brasil, luta, reivindica, pra quê? Para este o mínimo já é garantido e o que resta: - não tem importância, é dispensável</p> <p>Sua curtidão, uma música em inglês, o tênis importado, o relógio... Veja bem, é legal</p>	<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longínquo. Hoje ele vive a situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reivindicar sobra é muita curtidão, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por uma sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocêntrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p> <p>Então, o jovem vive o seu mundo alinadamente sofre de carência porém permanece indiferente.</p> <p>O futuro ele deixa para amanhã</p> <p>A cultura é algo desprezível, desnecessário</p> <p>Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Antes de iniciar o texto, uma dissertação⁹, M. faz um esquema onde são listadas expressões predicativas que categorizam os jovens brasileiros. Essas categorizações são utilizadas como proces-

⁹ Não foi localizada a consigna da produção textual. No entanto, há a versão final com a correção do professor.

referenciais que atuam na construção de “jovens brasileiros” como um objeto-de-discurso.

Conforme já mencionado na seção anterior, a categorização é entendida como uma atividade referencial à qual, dada a sua natureza discursiva, é associada uma visão não referencial da língua e da linguagem, que aceita a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas (MONDADA; DUBOIS, 2003). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso.

Quando se trata da produção de texto, tal interação se dá entre o produtor e os leitores para os quais o escritor projeta seu texto. Ao analisar a construção dos “jovens brasileiros” como objeto-de-discurso, prevalece a ideia de que os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente elaborados dentro da dinâmica discursiva nas diversas versões da dissertação escritas por M.

Assim, dadas as expressões predicativas listadas na primeira versão, exemplo 01, é possível perceber que M. no seu texto quer evidenciar uma apreciação valorativa negativa em relação ao jovem brasileiro. De um lado, têm-se “indeciso”, “sem idéias”, “manipulado”, “exibicionista”, “sem personalidade”, “sem cultura”, “alienado” expressões claramente depreciativas. De outro, “explorado” e “se vira como pode”, que, apesar da aparente intenção de atenuar a apreciação negativa, mantém o posicionamento de M. acerca da juventude brasileira.

O exemplo 02 não recupera praticamente nada do texto anterior. No entanto, os possíveis significados associados às expressões predicativas apresentadas na primeira versão são retextualizados e a essas expressões somam-se outras tais como “egoísta”, “mesquinho”, “carente”, “indiferente”, “egocêntrico” e “cômodo”.

Das expressões predicativas listadas na primeira versão, “exibicionista” e “indeciso” não são retomadas na segunda. O trecho “Hoje ele vive a situ situação apenas a vive”, por exemplo, devido ao uso do modalizador “apenas”, mantém um estreito laço com o campo semântico da expressão predicativa “manipulado”. A esse jovem, que não interfere na situação em que vive, também pode ser associada a expressão “sem personalidade própria”.

Após a questão “E o outro lado?”, o que se esperava era uma categorização que, se não se opusesse, pelo menos atenuasse a apreciação valorativa depreciativa até então encontrada. Essa expectativa, no entanto, é parcialmente frustrada com o trecho “Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias.” Apesar de prevalecer na conclusão a ideia do jovem como um alienado, nesse trecho M. mostra que ele reconhece a sua situação de exploração, mas que não consegue reagir para mudá-la.

Nessas duas primeiras versões é possível perceber que M. não segue o modelo canônico de dissertação que lhe fora apresentado no Ensino Fundamental e que no Ensino Médio está registrado no caderno, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 03

Quanto ao desenvolvimento de uma ideia (tema) a partir da apresentação e desenvolvimento de argumentos utilizando de linguagem formal, o autor é imparcial.

Esquema

INTRODUÇÃO { 1º. parágrafo – aborda-se o tema e apresenta-se os argumentos de forma geral (s/detalhes)

DESENVOLVIMENTO { 2º. parágrafo desenvolve-se cada argumento
3º. parágrafo de forma clara e objetiva
4º. parágrafo devendo cada argumento desenvolvido estar contido num respectivo parágrafo

CONCLUSÃO { 4º. parágrafo – retoma-se o tema (em caráter geral), concluindo-se a ideia proposta, de acordo com o desenvolvimento do assunto (sugestão ou solução)

NOTA: Numa dissertação JAMAIS usar gírias ou palavras chulas, geralmente o autor mostra imparcial e defende a ideia de vários, digo usando vários pontos de vista, por isso a dissertação deve estar na 2ª. pessoa do plural (nós)

Dissertação – desenvolvimento de uma ideia (tema) a través da apresentação e desenvolvimento de argumentos Utilizando se de linguagem formal, o autor é imparcial

Esquema

INTRODUÇÃO { 1º. parágrafo – aborda-se o tema e apresenta-se os argumentos de forma geral (s/detalhes)

DESENVOLVIMENTO { 2º. parágrafo desenvolve-se cada argumento
3º. parágrafo de forma clara e objetiva
4º. parágrafo devendo cada argumento desenvolvido estar contido num respectivo parágrafo

CONCLUSÃO { 4º. parágrafo – retoma-se o tema (em caráter geral), concluindo-se a ideia proposta, de acordo com o desenvolvimento do assunto (sugestão ou solução)

NOTA: Numa dissertação JAMAIS usar gírias ou palavras chulas, geralmente o autor mostra imparcial e defende a ideia de vários, digo usando vários pontos de vista, por isso a dissertação deve estar na 2ª. pessoa do plural (nós)

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Ao contrário do que propõe o modelo, já na introdução M. não só aborda o tema de forma geral, mas, sem qualquer preocupação com a imparcialidade, apresenta seu ponto de vista sobre um jovem que não reflete, que não se revolta, conformando-se com aquilo que (não) tem.

É polêmico o uso do “Afinal” no início do texto. Muito mais do que uma conclusão antecipada e, portanto, inadequada na introdução, segundo o exemplo 03, marca a relação que M. está tentando estabelecer entre o que ela tem a dizer e o discurso já construído a respeito do jovem brasileiro; de certa forma, marca a continuidade de uma cadeia enunciativa em constante movimento.

Nos parágrafos seguintes, como já foi comentado, através de expressões predicativas ou de retextualizações que a elas remetem, o jovem brasileiro é construído como um objeto-de-discurso. Essa construção é marcada por uma apreciação valorativa eminentemente negativa, a qual é ressaltada na conclusão “Então, o jovem *vive o seu mundo alinedamente sofre de carência porém permanece indiferente*. O futuro ele deixa para amanhã A cultura é algo desprezível, desnecessário *Não questiona* porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã”. No final, além da carência, é ressaltada a referência à expressão “alienado” (*vive o seu mundo alinedamente, permanece indiferente*); “sem personalidade própria” (*permanece indiferente*), “manipulado” (*Não questiona*) que foram listadas na primeira versão.

Como pode ser observado, a primeira versão da dissertação estava em uma forma embrionária, algo parecido com a esquematização das ideias que seriam desenvolvidas no texto. Assim, comparando-se a primeira e a segunda versão, têm-se apenas duas operações: supressão e inclusão. Percebe-se que aquilo que estava apenas delineado na primeira versão, devido ao movimento de reversibilidade, começa a tomar forma na segunda.

As operações de substituição, inclusão e supressão não são utilizadas apenas de uma versão do texto para outro, conforme exemplo abaixo, dentro do próprio texto, trechos são refeitos.

<i>Exemplo 04</i>	
<p>E o outro lado? Este faz o que pode <u>olha com perplexidade sua própria,</u> diante da exploração causada por uma <u>engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias.</u> Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa sociedade da controvérsia ele vê com perplexidade.</p>	<p>Trecho 1</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controvérsia, ele vê com perplexidade.</p> <p>Trecho 2</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado = inclusão, ~~xx cortado ao meio~~ = supressão.

Ao observar os trechos percebe-se que, através da inclusão de “olha com perplexidade sua própria [exploração]”, há uma tentativa de expansão da ideia de que as iniciativas dos jovens também são cerceadas por uma sociedade que os explora. Essa sociedade é categorizada como “já desgastada por tantas controvérsias” e ela seria responsável pela inserção do jovem “na miséria do submundo”. Com isso, M. amenizaria as críticas feitas anteriormente, as quais colocam o jovem como alienado. Na refacção, no entanto, M. acaba trazendo à tona novamente uma apreciação valorativa negativa do jovem ao atribuir a ele a falta de personalidade, de poder de decisão e iniciativa.

Mas o texto não para na segunda versão, segue até a quinta¹⁰, que foi corrigida pelo professor e devolvida a M. Abaixo, a comparação entre a segunda e a quinta versão.

10 Nessa produção, M. recebeu a nota B (a máxima é A) e o seguinte comentário do professor “MUITO BOA ARGUMENTAÇÃO. PODERIA TER-SE APROFUNDADO UM POUCO MAIS NO ASSUNTO”. Não lhe foi sugerida a reescrita.

<i>Exemplo 05 – segunda versão da dissertação</i>	<i>Exemplo 06 - comparação entre o texto 05 e 07 (a seguir)</i>
<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longiuquo. Hoje ele vive a situ situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reividicar sobra é muita curtição, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada pr uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocentrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p> <p>Então, o jovem vive o seu muito alinedamente sobre de carência porém permanece indiferente.</p> <p>O futuro ele deixa para amanhã</p> <p>A cultura é algo desprezível, desnecessário</p> <p>Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã</p>	<p style="text-align: center;"><u>O Jovem brasileiro</u></p> <p>Afinal, o que dizer do jovem atual <u>quando enxergar e interpretará que não só a visão a visão e a interpretação da realidade que o circunda lhe parece algo tão distante longiuquo. Hoje ele não cria situações vive a situ situação apenas de adapta a elas vive</u></p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, <u>perderam-se vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Não há não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal lhes foi dado encontraram um mundo pronto, o que não deveria ser motivo para comodismo, pois não há realidade tão perfeita que quer dizer que ele não possa ser melhorada. Já que melhorado. Se o essencial lhe é garantido, o restante que reividicar sobra é puramente curtição, sexo, rock in roll, drogas e "rock and roll" prostituição</u></p> <p>E o outro lado? Este tenta fazer o que pode! <u>É facilmente manipulado, mas diante de exploração causada pr uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</u></p> <p><u>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</u></p> <p><u>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo e da miséria. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão e iniciativa.</u></p> <p><u>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocentrico e cômodo</u></p> <p><u>Então, chegamos a conclusão que</u></p> <p><u>Então, o jovem brasileiro sobrevive alienadamente vive o seu próprio mundo, sofre com a muito alinedamente sobre de carência, porém permanece indiferente.</u></p> <p><u>O futuro ele deixa para amanhã</u></p> <p><u>A cultura é algo desprezível, desnecessário</u></p> <p><u>Não questiona, despreza, mesmo porque não tem e nem intenciona ter o conhecimento. E o futuro, ele deixa para amanhã.</u></p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado = inclusão, xx cortado ao meio = supressão.

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

*Exemplo 07- versão final da dissertação***O Jovem brasileiro**

Afinal o que dizer do jovem atual quando enxergar e interpretar a realidade que o circunda lhe parece algo tão distante. Hoje ele não cria situações apenas se adapta a elas.

O seu mundo é egoísta e mesquinho, perderam-se os grandes ideais. Não há grandes conquistas, afinal lhes foi dado um mundo pronto, o que não deveria ser motivo para comodismo, pois não há realidade tão perfeita que não possa ser melhorada. Já que o essencial lhe é garantido o restante é pura curtição, sexo, drogas e “rock and roll”

E o outro lado? Este tenta fazer o que pode! É facilmente manipulado, mas olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo do submundo e da miséria, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, decisão e iniciativa.

Então, o jovem brasileiro sobrevive alienadamente o seu próprio mundo, sofre com a carência, porém permanece indiferente. Não questiona, despreza, mesmo porque não tem nem intenciona ter conhecimento. E o futuro, ele deixa para amanhã.

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Na comparação entre a segunda e a última versão do texto, verifica-se que houve 31 inclusões e 31 supressões. Tais operações não são feitas mecanicamente para substituir uma palavra incorreta gramaticalmente pela correta tampouco para se adequar às regências e às concordâncias. As alterações são reformulações que, apesar de não procurar se adequar ao esquema padrão de dissertação, marcam o estilo e autoria de M. e corroboram com a construção, num tom depreciativo, do jovem brasileiro como objeto-de-discurso.

No primeiro parágrafo, as reformulações foram feitas a fim de salientar a alienação do jovem brasileiro, que, segundo M., só se adapta à realidade. O comodismo, no segundo parágrafo, é apresentado como o fator que faz com o que os jovens não tenham grandes ideais e, por conseguinte, não façam grandes conquistas. A indiferença do jovem fica ainda mais evidente no trecho “Já que o essencial lhe é garantido o restante é pura curtição, sexo, drogas e ‘rock and roll’”. Nesse trecho, cabe salientar a supressão da palavra prostituição, talvez, considerada por M. inapropriada para o gênero. Entretanto, quando se pensa que tudo está perdido, é anunciado um outro lado, o qual não curte sexo, drogas nem “rock and roll”, ou seja, não é tão alienado. No entanto, logo isso é desconstruído através do uso de expressão predicativa que caracteriza esse outro lado como “facilmente manipulado”, reforçando tal ideia através do trecho “mas olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias”. Para não dizer que M. foge completamente ao esquema que lhe foi apresentado, no quarto e último parágrafo, ela retoma e ressalta a alienação do jovem brasileiro ao dizer que “E o futuro, ele deixa para amanhã”.

Como já fora mencionado anteriormente, as refacções são mais presentes no *corpus* que as reescritas. É nos gêneros acadêmicos que a intervenção do outro impulsiona M. a rever e reestruturar seu texto. Segue como exemplo, o trecho da introdução da dissertação de mestrado.

Exemplo 08	Exemplo 09
<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade de cada sujeito participante, é único. O processo interacional estudado é único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em qualquer uma das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) altera tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar a interação com os alunos através da escrita, percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas.</p>	<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade DA SITUAÇÃO E de cada sujeito participante, é IMPROVÁVEL E único. O processo interacional estudado é É IMPROVÁVEL PELA INCERTEZA E PELO RISCO E único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles ?mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em q Qualquer ALTERAÇÃO Numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraRIA tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, O QUE tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar TENHO CONTINUADO a interação com os MEUS alunos através da escrita. percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas. ESTRUTURAS MUITO TORTUOSAS E REPETITIVAS</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2006. Dissertação de mestrado

No exemplo 08, o primeiro parágrafo da dissertação de mestrado, tem-se o texto inicialmente proposto por M.; no 09 ele aparece com as observações e alterações sugeridas pelo seu leitor.

Para interferir no texto de outrem é preciso ser autorizado. No campo acadêmico, geralmente, são leitores autorizados os colegas de curso e, principalmente, o orientador. No caso aqui analisado, é a orientadora quem faz as intervenções.

No exemplo 09, é possível verificar que a orientadora intervém no texto de duas formas: uma feita diretamente na estrutura textual, incluindo e/ou suprimindo trechos do texto; e outra, um comentário mais geral, ao final do texto, justificando as alterações propostas. Foram sugeridas 17 revisões (09 inclusões e 08 exclusões): o que está realçado em *laranja* e em CAIXA ALTA é para ser inserido; os trechos com realce em *cinza* devem ser excluídos; o que está em *azul claro* e em CAIXA ALTA é um comentário geral a respeito do trecho revisado.

A seguir, no exemplo 10, encontra-se o texto com marcas de inclusões e supressões sinalizadas conforme o padrão seguido nesta tese. O exemplo 11 é a versão final do texto tal como foi apresentado na dissertação de mestrado.

<i>Exemplo 10</i>	<i>Exemplo 11</i>
<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único. <u>É improvável pela incerteza e pelo risco.</u> O processo interacional estudado é único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis: porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participantes <u>participais</u> – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. <u>Qualquer alteração n</u> Finalmente, é único porque a mínima mudança em qualquer uma das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) <u>alteraria</u> tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, tenho observado nos dois últimos anos em que <u>tenho continuado,</u> apesar de continuar a interação com os meus alunos através da escrita. percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas.</p>	<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único. É improvável pela incerteza e pelo risco, é único porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participantes – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Qualquer alteração numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraria tanto o processo quanto o resultado. Isso é o que tenho observado nos dois últimos anos em que tenho continuado a interação com os meus alunos através da escrita.</p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado em azul = inclusão, ~~xx~~ cortado ao meio = supressão

Fonte: Arquivo pessoal, 2006. Dissertação de mestrado

M. aceita todas as alterações propostas pela orientadora. Isso se deve não somente a assimetria de papéis que há entre orientador e orientando, mas também ao fato de que as modificações realizadas realmente eliminaram algumas repetições e “estruturas tortuosas”.

No exemplo 08, M. apresenta quatro motivos para considerar o processo interacional que está analisando como único. Apesar de soar como uma redundância, já que sob o ponto de vista da teoria bakhtiniana, adotado na dissertação, toda interação é única, isso é mantido. Os motivos são: a singularidade de cada sujeito participante; o fato do processo estar situado no tempo e no espaço; a relação que mantém com as angústias da professora-pesquisadora; e as alterações no processo e nos resultados que são provocadas por mudanças em uma das variáveis.

Ao inserir a categorização “improvável” a esse processo interacional, passa a ser necessário também explicar essa improbabilidade. Assim, é incluído o trecho “É improvável pela incerteza e pelo risco”. Ao acrescentar a expressão “da situação”, em “Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único.”, foi possível eliminar “também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis”.

A exclusão de “Finalmente, é único porque a mínima mudança em” enxuga o texto, mas também faz com que “qualquer ALTERAÇÃO Numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alterARIA tanto o processo quanto o resultado.” passe a se referir ao processo como um todo e não somente ao porquê de ele ser único.

É a sintaxe do último período que faz jus ao comentário “estruturas muito tortuosas”. Trata-se de um período composto por quatro orações e várias expressões encaixadas. Entre a primeira e a segunda oração ocorre a expressão “sem o rigor da pesquisa científica”, excluída na versão final. Entre a segunda e a última oração é encaixada uma oração reduzida de infinitivo, que foi reformulada. A última oração é totalmente excluída.

Os textos resultantes de alterações automotivadas (refacção) e/ou sugeridas por outro (reescrita) aqui exemplificados fazem parte de uma cadeia que seria infinita se não houvesse a necessidade de se colocar um ponto final. É por ser reversível que a escrita é essencialmente dinâmica e não estática como evidenciam algumas atividades escolares. É digno de nota o fato de que no *corpus* que contempla a escrita de M. durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não há sequer um texto cuja intervenção do professor culminou na reescrita.

Considerações finais

Os textos analisados neste trabalho apontam para os diferentes mundos de letramento de M. Assim como Tinoco (2003, p. 116), estou aderindo à concepção de mundos de letramentos proposta por Barton (1993) a qual contempla os diferentes usos da leitura e da escrita feitos por comunidades diversas. De acordo com tal perspectiva, não cabe o entendimento de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de letramento, mas de que cada uma apresenta orientações diferentes de letramento, daí a denominação “mundos”.

Para compreender os usos que M. faz da escrita como professora não se pode considerar apenas os conhecimentos específicos da licenciatura, mas também as experiências com a escrita na escolarização básica, no curso técnico, no estágio em secretariado e nos seus trabalhos na área administrativa.

Não só é digno de nota, mas, sobretudo, de preocupação, o fato de não serem encontrados exemplos no *corpus* de textos produzidos no Ensino Fundamental e Médio com modificações que tenham sido motivadas por uma intervenção do professor. É justamente nesse período da escolarização básica – no qual o aluno estaria se apropriando não apenas das estratégias de escrita, mas também de revisão da escrita – que caberia ao professor, através das sugestões / observações provocar reescritas a fim de empoderá-lo para futuramente, mesmo em contexto não escolar, realizar as refacções.

Até o momento, não foi possível identificar no *corpus* nem nos relatos reflexivos elementos que apontassem para as possíveis razões que levassem M. a produzir, mesmo que não em situação escolar, várias versões de um mesmo texto nem o que serviu de modelo para a realização das operações substituição, inclusão e supressão no texto. Todavia, foi possível perceber que, das características da escrita de M., a reversibilidade é a que tem mais efeitos na sua prática profissional, pois, no papel de professora, M. não abandona a concepção de texto como provisório e sujeito a modificações inserindo atividades de escrita coletiva, nas quais funciona como escriba dos alunos, mas também provocando e orientando reescritas.

Com a continuidade da pesquisa, pretende-se mostrar como a escrita de M., por propiciar a monitoração reflexiva e a racionalização da ação (GIDDENS, 1989), provoca um “efeito de reversibilidade”, causando mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de LP por ela ministradas. Assim, a experiência vivida na aula – um conjunto de ações em um contexto es-

pecífico com determinados agentes –, única e irreversível, ao ser registrada, escrita em diversos gêneros, passa a estar sujeita aos processos de (re)entextualizações e des/re/contextualizações (BLOMMAERT, 2008; HANKS, 2006) e, com isso, a novas significações.

O efeito de reversibilidade nas práticas se dá quando, por conta dessas novas significações, há a (re)construção de (novas) práticas em sala de aula. Trata-se de um movimento constante, pois a nova experiência, resultado de uma prática já recontextualizada, quando registrada, passa a estar novamente sujeita a (re)entextualizações e des/re/contextualizações.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Lettura do Brasil – ALB, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZARIM, M. O texto na sala de aula: o modelo nas séries iniciais. In: *II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais - SIGET*, 2004, União da Vitória-PR. Anais do II SIGET. União da Vitória-PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, 2005. p. 1-8.

_____. A construção da interlocução entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.19-52.

_____. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Campinas: Unicamp/IEL, 2006a. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=-vtls000405937>>. Acesso em 08 de mai. 2016.

_____. A interação professora-alunos mediada pela escrita com um elemento da inovação nas aulas de língua materna (LM). In: *XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de America Latina – ALFAL*. Montevideo: Atas XV Congresso da ALFAL, 2008b, v. 1. Disponível em: <http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?casillero=522083000&sala_=Sala%202501&dia_=Miércoles%2020%20de%20agosto>. Acesso em 05 de dez. 2008.

_____. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. *Revista Travessias*, v. 3, p.01-15, 2008b. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3027/2371>>. Acesso em 08 de mai. 2016.

_____. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A.V; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013, p. 223-250.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2001.

- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.
- _____. Introduction. In: _____. *Discourse – key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press, 2005, p1-20.
- _____. Language and inequality. In: _____. *Discourse – key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press, 2005, p.68-96.
- BUIN, E. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2006.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Unicamp/IEL n.º 23, p. 55-69, 2004.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. H; ORLANDI, E; OTONI, P. (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988, p. 35-85.
- COSTA VAL, M .G.. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GONÇALVEZ, A.V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I.G.V.. *Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto,1998.
- _____. Linguística Textual: quo vadis?. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. spe, p. 11-23, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300002>.
- _____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HANKS, W.. F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Caderno de Estudos Linguísticos*, nº 41, Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D.. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B. ; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
- _____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFERN, 2008.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SIGNORINI, I. (org). *Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008a.
- _____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- TINOCO, G. M. A. de M. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em em 26 de julho de 2016.



DEIXIS DISCURSIVA Y COHESIÓN TEXTUAL: RECURSOS PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS

Bernardo E. Pérez Álvarez¹ y Carlos González Di Pierro²

RESUMEN

Existe una forma de la deixis discursiva que ha recibido poca atención, y sin embargo puede resultar de gran apoyo en la lingüística aplicada, en particular para la enseñanza de la redacción. Se trata de la dinámica del despliegue textual a partir de unidades de cohesión textual basados en los demostrativos neutros. Para el caso del español, es la situación particular de su uso como sintetizadores de información (deícticos discursivos) que facilitan la continuidad temática y el despliegue textual del universo del discurso. Con fundamento en la pragmática contrastiva y los estudios de cohesión textual, el artículo aborda el uso de los deícticos discursivos como prototípicos de la comunicación oral y de la redacción de inexpertos en el manejo de la escritura, y que pueden servir de apoyo para el monitoreo y la revisión de la redacción, tanto para escritores de español en lengua materna como para la enseñanza de español como L2. En el artículo se comparan textos orales obtenidos de situaciones comunicativas cotidianas con escritos de estudiantes universitarios, lo que permite describir y analizar las características de la deixis discursiva, para finalmente proponer algunas rutas para mejorar la enseñanza de la escritura en el nivel de la cohesión del texto escrito.

PALABRAS CLAVE: Deixis discursiva, pragmática contrastiva, continuidad temática, cohesión textual, cohesión episódica.

RESUMO

Existe uma forma da dêixis discursiva que tem recebido pouca atenção, e, entretanto, pode resultar de grande apoio na linguística aplicada, particularmente no ensino da redação. Trata-se da dinâmica do desenvolvimento textual a partir de unidades de coesão textual baseadas nos demonstrativos neutros. No caso do espanhol, é a situação particular do seu uso como sintetizadores da informação (deícticos discursivos) que facilitam a continuidade temática e o desenvolvimento textual do universo do discurso. Com fundamento na pragmática contrastiva e nos

1 Profesor Titular de Lingüística y Análisis del Discurso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). perezbernardo@hotmail.com

2 Profesor Titular de Lingüística Aplicada de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). cgdipierro@hotmail.com

estudios de coesão textual, o artigo fala do uso dos dêiticos discursivos como prototípicos da comunicação oral e da redação dos inexperientes na escritura, e como podem ser um apoio para o monitoramento e revisão da redação tanto para escritores de espanhol como língua materna como para o ensino de espanhol como L2. No artigo são comparados textos orais de situações comunicativas do cotidiano com os escritos de estudantes universitários, permitindo descrever e analisar as características os dêixis discursiva, para finalmente propor algumas rotas para melhorar o ensino da escrita no nível de coesão do texto escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Dêixis discursiva, pragmática contrastiva, continuidade temática, coesão textual, coesão episódica.

1. Introdução

Los estudios sobre la cohesión textual (HALLIDAY Y HASAN, 1976; BEAUGRANDE Y DRESSLER, 1981; VAN DIJK, 1992; entre otros) han abarcado una diversidad de fenómenos en diferentes lenguas, desde la tradicional distinción entre los tres niveles de análisis cohesivo (local, episódico y global), hasta los diferentes niveles de referencialidad textual. Dentro de estos estudios, tanto a nivel teórico como en la perspectiva de la lingüística aplicada, el mayor énfasis ha sido puesto, en el nivel de la cohesión local, para el análisis de la topicalización y la focalización, el orden de palabras y los márgenes oracionales, entre otros temas en este nivel; o bien en el estudio de la cohesión global, con propuestas en el ámbito de la planificación textual, el análisis de los géneros del discurso y los tipos textuales. Existe, sin embargo, un fenómeno particular que ha recibido una atención menor, que sin embargo puede resultar de gran apoyo en la lingüística aplicada, en particular para la enseñanza de la redacción. Se trata de la dinámica del despliegue textual a partir de unidades de cohesión textual basados en la deixis discursiva, como ha sido entendida en trabajos como el de Cornish (1999), Ehlich (1994), y Redder (2000), cuyo antecedente se encuentra en Bühler (1934). Para el caso del español, es la situación particular del uso de los demostrativos neutros en función de encapsuladores de información (deícticos discursivos) que facilitan la continuidad temática y el despliegue textual del universo del discurso, y que pueden caracterizarse como prototípicos de la comunicación oral y de la redacción de inexpertos en el manejo de la escritura, que pueden servir de apoyo para el monitoreo y la revisión de la redacción, tanto para escritores de español en lengua materna como para la enseñanza de español como L2.

Este artículo se centra en este fenómeno particular. En una primera parte, desde los fundamentos de la pragmática y de la pragmática contrastiva se caracteriza el fenómeno con sus variantes tanto en la lengua oral como en la redacción. En la segunda parte, se elabora una propuesta de posibilidades viables para la revisión de textos, tanto como automonitoreo como para la revisión y corrección por parte de los docentes de redacción.

2. La deixis desde la pragmática contrastiva

Para poder llevar a cabo un estudio como el que nos proponemos, de análisis del fenómeno de la deixis discursiva, así como la descripción y comprensión de sus diferentes funciones dentro del discurso oral y escrito, con los efectos didácticos que se desprenden de ello, consideramos de capi-

tal importancia el introducir una perspectiva desde la óptica de la pragmática contrastiva, entendida como una teoría de la comunicación intercultural la cual, además de profundizar en el hecho, bastante obvio, de que diferentes culturas interactúan comunicando entre sí, tiene el propósito de ayudarnos a desentrañar algo que ya no parece tan simple: ¿qué se entiende por comunicación entre culturas? Y también, ¿cuándo es que nos encontramos en ese supuesto de la comunicación entre personas que poseen referentes culturales distintos? Como actividad interpretativa por excelencia, en la comunicación nunca sucede que quienes interactúan comparten el mismo código (ni lingüístico, ni cultural) por lo que el contenido que se emite de manera intencional, no se reconstruye por parte del receptor a través de una decodificación y posterior reconstrucción de dicho código. Como señala Hernández Sacristán (1999), “defender el ideal comunicativo que exige compartir código y marco de referencia y transmitir una invariante que denominamos información, equivale de hecho a considerar las prácticas comunicativas reales, como intentos siempre frustrados en mayor o menor grado” (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 1999, p.17).

Esta concepción de la comunicación como proceso interpretativo, nos recuerda que debemos tener muy presente que se trata de una actividad asociada a la conversación, a la interacción verbal entre individuos, es decir, una práctica donde cobran relevancia una serie de factores de la situación que necesariamente afectan a los participantes y su respectiva imagen social, como lo señala la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986), entre otros estudios. Ahora bien, hasta bien entrada la década de los años ochenta del siglo pasado, la gran mayoría de las teorías y las categorías pragmáticas, eran explicadas y ejemplificadas a partir de una sola lengua o, en ocasiones, a través de lenguas muy afines o cercanas, no solo en el aspecto estructural sino más bien con un marco cultural próximo. No obstante, la lingüística, desde mucho antes, ha defendido que sus postulados, para poder alcanzar el grado de universalidad pretendido, deben ser constantemente contrastados con los elementos que otras lenguas otorgan. El problema es que una pretensión universalista muchas veces se coloca en el límite de un etnocentrismo, por paradójico que esto pueda sonar, como lo explicó muy oportunamente Levinson (1989), en el prefacio de su conocida obra:

El lector puede quedar también desilusionado al encontrar pocas referencias de lenguas que no sean el inglés (el capítulo 2 es una excepción parcial). El problema aquí es que las otras lenguas, especialmente las no indoeuropeas, no han sido sometidas al mismo tipo de análisis. Esto es lo más lamentable, puesto que según las pocas investigaciones hechas al respecto (...), parece que la organización pragmática está sujeta a variaciones interlingüísticas muy interesantes. Pero hasta que no dispongamos de más información, solo podemos suponer la aplicación universal (o no universal) de aquellas categorías de análisis que se han desarrollado. A este respecto, podemos esperar que en la próxima década o así se logren avances muy significativos (LEVINSON, 1989, p. VIII-IX)

Y en efecto, tal como lo vaticinó el autor, la pragmática lingüística ha ampliado en gran medida su proyección interlingüística e intercultural en los últimos años. Este desarrollo de la pragmática, los estudios hechos en y sobre diferentes lenguas, tanto afines como no afines en sus estructuras y sus culturas, han arrojado datos muy interesantes sobre la variabilidad con las que se manifiestan las categorías pragmáticas en diferentes sistemas lingüísticos y, por supuesto, socioculturales. Como sabemos, en las teorías de enseñanza de las lenguas, esto se ha visto reflejado en múltiples avances en materia de lingüística aplicada tales como la enseñanza de segundas lenguas, la traducción y se han hecho aportaciones muy valiosas en lo que conocemos como los estudios culturales y la comunicación intercultural.

Desde entonces, la evolución de la pragmática contrastiva se ha puesto de manifiesto en gran cantidad de investigaciones, muchas de las cuales han tenido amplia aceptación por parte de las teorías didácticas de las lenguas y sus culturas. Blum-Kulka (2000) la inserta dentro de lo que denomina *pragmática transcultural*, y la define como “comparaciones de tipos de acciones lingüísticas particulares entre diversas lenguas” (BLUM-KULKA, 2000, p.88). En ese mismo estudio, la autora nos señala algunas investigaciones realizadas bajo esta perspectiva, como una de Coulmas (1981), sobre el funcionamiento de actos de habla altamente convencionales, como los agradecimientos y las disculpas, llevada a cabo de manera contrastiva entre el japonés y diferentes lenguas europeas; o una de Chen (1993), que comparó las respuestas a los cumplidos por parte de hablantes del inglés y del chino.

Un extenso estudio, realizado por completo a través de una orientación de pragmática contrastiva, es el *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP), llevado a cabo por Blum-Kulka y otros (1989), que pudo contrastar la manera más común de formular peticiones y de pedir disculpas en lenguas con variedades muy concretas, como el español rioplatense, el inglés australiano, el francés canadiense y el hebreo israelí. Esta investigación sigue teniendo importantes aplicaciones didácticas en la actualidad, incluso en el plano metodológico para ilustrar la diferencia de los métodos que se emplean en la etnografía de la comunicación con los de la pragmática contrastiva, los cuales estarán más apegados a una perspectiva pedagógica, porque herramientas propias del método etnográfico como los cuestionarios, las encuestas e incluso los juegos de roles, son técnicas de obtención de datos tan controladas que pueden servir para el análisis estadístico pero se ha demostrado que son insuficientes para la representación del habla auténtica espontánea. Bastante ilustrativo resulta lo que señalan Goddard y Wierzbicka (2000), cuando utilizan un estudio realizado con enfoque contrastivo para explicar cómo las máximas de Grice no funcionan de la misma forma en diferentes culturas, con todo y que no pierden de vista que la idea fundamental es que el intercambio de información es la función prototípica de la conversación:

En la sociedad aldeana malgache (OCHS KEENAN, 1976), por ejemplo, no se espera que las personas satisfagan las necesidades de información de los otros participantes de una conversación porque, en primer lugar, retener información otorga un grado de estatus, y, en segundo lugar, existe un temor de comprometerse en aseveraciones particulares por miedo a que posibles incomodidades traigan *tsiny* (“culpa”) a uno mismo y a la propia familia (GODDARD Y WIERZBICKA, 2000, p.335).

Cumming y Ono (2000), en un capítulo donde analizan la relación que existe entre la gramática y el discurso, en términos de organización del discurso, realizan un despliegue pragmático contrastivo para poder desarrollar el estudio, utilizando ejemplos del idioma indonesio moderno, del malayo clásico, del japonés, del samoano, del tongano (lengua malayo polinesia, según aclaran los propios autores), además del inglés. Para cada uno de los ejemplos, fue necesario puntualizar no solamente las diferencias estructurales-funcionales de los sistemas lingüísticos, sino realizar una serie de explicaciones pragmático-contextuales para poder entender, en términos didácticos, las convergencias, pero sobre todo las divergencias de los diferentes usos lingüísticos.

Para la caracterización, explicación y ejemplificación de temas fundamentales para el desarrollo de las habilidades adecuadas para la redacción de textos y la escritura académica, tales como la deixis, la coherencia y la cohesión textual, de los cuales nos ocupamos en este estudio, también podemos encontrar antecedentes de la utilización de la pragmática contrastiva por parte

de autores especializados. En un texto elaborado con un enfoque eminentemente didáctico, Renkema (1999), en un apartado dedicado a la deixis, señala, que “en muchos idiomas la deixis de persona puede contener otros elementos de significado, por ejemplo, el sexo de la tercera persona” (RENKEMA, 1999, p.103). Y en relación al fenómeno de la deixis social, se remite a la lengua japonesa y su conocido sistema de formas “honoríficas” de cortesía; incluso hace una interesante referencia a la lengua latina para explicar cómo la deixis de lugar, cuando se utiliza con adverbios del tipo “aquí” o “allá”, en otras lenguas puede tener distinciones más específicas y sutiles, como en el mencionado latín, donde se usa “hic”, para indicar cercanía al hablante; “iste”, cuando es cercanía al oyente y la palabra “ille” para indicar lejanía, tanto del oyente como del hablante (RENKEMA, 1999, p.104)

Como podemos observar, la pragmática contrastiva no puede concebirse sin conocer los fundamentos de la comunicación intercultural y como prueba de esto está el hecho de que el material empírico a través del cual se asientan los estudios contrastivos, son aquellos que se desprenden de las praxis comunicativas de tipo interlingüístico e intercultural. Tampoco podemos obviar que la motivación más recurrida por parte de los autores que llevan a cabo estudios contrastivos, proviene de los problemas que se dan en la comunicación humana, como de alguna manera se pudo apreciar en el recorrido que acabamos de realizar. Es importante precisar la cuestión terminológica, en relación a la pragmática contrastiva y la comunicación intercultural, ya que uno de nuestros objetivos es determinar que la utilización de este tipo de enfoques en la enseñanza, se constituye como un camino viable para lograr los objetivos que se persiguen en las teorías de didáctica de las lenguas, específicamente para el análisis de elementos como la deixis discursiva que puede abordarse como parte de los contenidos que van desde la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso en los niveles de educación superior, hasta las asignaturas de lengua contenidas en los planes de estudio de los niveles medio y medio superior, como la Oralidad y Escritura, Lectura y Redacción, etc.

Tomaremos el término *comunicación intercultural* en su acepción más amplia, como señala Thomas (1983, p. 91), “any communication between two people who, in any particular domain, do not share a common linguistic or cultural background”. Con todo y lo simple que es esta definición, para efectos de una pragmática contrastiva y de la lingüística, en general, resulta muy abarcadora, ya que partimos del presupuesto de que existen diferencias culturales y, por tanto también en los códigos comunicativos, no solo entre personas que son de países y comunidades distintas en su lengua o en su geografía política, sino que igualmente habrá comunicación intercultural entre quienes compartimos un mismo idioma y, supuestamente, un mismo entorno cultural. Está presente la comunicación intercultural, con todo lo que ello implica, en las relaciones (comunicativas) que se establecen, por ejemplo, entre varones y mujeres, entre abuelos y nietos, entre profesores y alumnos, entre individuos indígenas y no indígenas, entre empleadores y sus trabajadores, y un largo etcétera. Es importante señalar esto porque la pragmática contrastiva ha venido ampliando sus horizontes gracias a los estudios sobre la comunicación intercultural, entendiendo y proponiendo soluciones para cuestiones como el hecho, indiscutible, de que, en términos pedagógicos, cuando se establece una interacción comunicativa entre personas que poseen distintos referentes culturales y se ponen de manifiesto algunos malentendidos, cuando estos son de tipo meramente lingüístico, despiertan en el interlocutor una voluntad casi natural de ayudarlo y corregirlo, pero si el choque o malentendido es cultural o pragmático, puede lle-

var a terminar esa relación comunicativa, incluso de una manera abrupta o hasta violenta. Para Hernández Sacristán:

La óptica propia de la comunicación intercultural queda en particular destacada cuando la atención se centra en el uso incorrecto de las categorías pragmáticas o “error pragmático”. Las diferencias en el uso de las mismas nos permitirán explicar o valorar un tipo particular de errores que suelen tener implicaciones conversacionales más graves que los errores cometidos en otros niveles de organización del sistema lingüístico. El tema del “error pragmático” puede vincularse estrechamente, entre otros, al de la cortesía (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 1999, p.66)

Entre los aspectos centrales en el desarrollo de la pragmática contrastiva, se encuentran el estudio de la tipología de los actos de habla, las estrategias conversacionales, el principio de cortesía y la teoría de la relevancia con sus corolarios sobre implicaturas y explicaturas. Pero un tema que ha estado sometido a un enfoque contrastivo, desde mucho antes de esta sistematización de la pragmática intercultural, es justamente el de la deixis. A la pragmática le ha interesado mucho el esclarecimiento de la manera de señalar y de referir (y su correlativa expresión lingüística), que se da en las diferentes lenguas y culturas. La forma en cómo se concibe el espacio, el tiempo o la sociedad; las categorías pragmáticas que se manifiestan y subyacen al discurso, como el nivel de lo implícito, las presuposiciones o los sobrentendidos y también todo lo referente a las reglas, estrategias y prácticas comunicativas que se activan en la praxis conversacional, son cuestiones que han sido abordadas con mucho éxito utilizando un enfoque pragmático contrastivo.

3. La deixis discursiva como recurso cohesivo

En el procesamiento de discursos orales, se ponen en relación dos fuerzas en tensión, consistentes en la capacidad limitada del procesamiento cognitivo, por una parte, que por otro lado debe responder a las necesidades del procesamiento semántico de los mensajes, tal como lo expresa Chafe (1997):

Existen dos corrientes, una consistente en los sonidos, la otra de pensamientos que se expresan con sonidos. Ambas corrientes proceden en paralelo, y por supuesto se encuentran interrelacionadas. ¿Cuál es la fuerza que las empuja hacia adelante? ¿qué hace que la lengua se mueva? Evidentemente no son los sonidos. No hay nada en la naturaleza misma de los sonidos que lleve a un sonido particular a ser sustituido por otro sonido particular. Más bien, la lengua se mantiene en movimiento por los pensamientos, manteniendo los sonidos a ritmo. (CHAFE, 1997, p. 41. Traducción nuestra)

Esta tensión en el procesamiento del lenguaje en línea deja diversas marcas en el discurso oral, tal como ha sido estudiado para el inglés (CHAFE, 1994, 1997) y el español (KOTSCHI, 1996). De manera particular, resulta relevante considerar el caso de los demostrativos neutros del español en este marco (PÉREZ ÁLVAREZ, 2014), pues su uso y función en el discurso oral se destaca por algunas particularidades, fundamentalmente por su aprovechamiento para la continuidad referencial en el discurso en general (SANTOS Y CAVALCANTE, 2014) y de manera particular en el discurso oral en línea en situaciones comunicativas formales y de tendencia monológica (PÉREZ ÁLVAREZ, 2016).

En el siguiente ejemplo, tomado de una conversación en un programa radiofónico, el conductor de la entrevista aprovecha el valor de *esto* como déictico discursivo que le permite, por una

parte, hacer referencia a un segmento previo de discurso, en este caso particular, a un tema de conversación que se ha desarrollado previamente, y que en el ejemplo aparece como un problema de contaminación referido por JL, y por otra parte, el deíctico discursivo permite continuar con el tema tratado:

JL: sí efectivamente yo por allá por donde vivo este: desde hace un año se hace quema diario de plásticos y de llantas entonces

C: así es (.) yo creo que no eres la única artista que ha: (.) que se ha referido a **esto** yo he visto ya si nos metemos a Internet y hay muchas páginas de artistas que incluso: toman así este (.) estas situaciones y protestan con su arte digital hay grabado hay fotografías hay eh:: pues infinidad de obras que incluso si si tienen la oportunidad de entrar a Internet pues pueden ver hay paginas muy buenas hay otras que son ((risas)) ni hablar pero sí en cuestión de arte (.) hay hay cosas buenas en Internet (.) y eh: y bueno invita a la gente a que vaya a ver tu exposición dónde es los horarios si te los sabes (08RM19-10-07_CHARLA)

En la misma conversación, otro locutor aprovecha el mismo recurso de los demostrativos neutros para organizar una emisión más larga:

DM: no eh: esto lo sabemos no el dedicarse el estar en el campo de las artes el dedicarse al campo de las artes no es una cuestión de: cómo te diré de ratos libres es de tiempo completo o sea tú quieres sobresalir en **esto** necesitas de veras dedicarte a **esto** dedicarte y no (.) y no pensar que **esto** bueno por ratitos (x xx) lo hago no tú hace rato mencionabas la cuestión de Internet de todo lo que está de todo lo que se está haciendo bueno más bien son las nuevas tecnologías las que están las que te dejan ahora nuevas propuestas inclusive (.) a mí me gustaría ver por ejemplo que están haciendo aquí en: en Morelia qué están haciendo en la escuela o inclusive los artistas los que están dentro de las artes contextuales **esto** me refiero a la apropiación del espacio que se llama a la instalación la ambientación todo ese tipo de cuestiones y porque no inclusive ver qué qué propuestas hay en el campo del graffiti (integrarlo a) la cuestión plástica no (.) el graffiti es considerado como delito no nada más aquí sino en muchas partes eh el hecho la propiedad eso es lo que hace que lo convierta en un delito pero en sí como manifestación es otro asunto y es todo un fenómeno el que se da en **eso** entonces se está están saliendo nuevas cuestiones como nuevos campos dentro de esta en el graffiti como vienen siendo las plantillas no plantillas o unas especie de pegatinas también que se hacen que dan otras opciones inclusive la creatividad entonces es todo todo **esto** se liga digamos todo es aprendizaje lo otro es dentro o sea dentro del aula (.) qué haces qué quieres y a dónde vas (.) (08RM19-10-07_CHARLA)

Los usos de estos deícticos discursivos corresponden con dos funciones definidas: retomar un segmento previo de discurso, que bien puede ser el tópico episódico del discurso previo, conformado por una o varias intervenciones, y de extensiones variables, con la finalidad de enmarcar la emisión en la que aparece el deíctico discursivo, lo que permite la continuidad de tópico, en ocasiones con una función enmarcadora. Por otra parte, como se puede ver en el ejemplo anterior, hay una segunda función que corresponde con la continuidad de tópico, con un carácter cohesivo que puede permitir incluso un uso de tipo conjuntivo del deíctico discursivo, en particular cuando se llega a combinar con preposiciones como *con* o *por*. Este uso puede observarse en el ejemplo siguiente:

EV: qué tal doctor muy buen día gusto en saludarlo pues aquí de vuelta nuevamente como usted sabe se ha resuelto esta situación que que (era)

AL: [cómo se resolvió (.) el caso

EV: [pues mire finalmente nos dan la razón se

demuestra que que era un intento de maniobra doctor nos ratifica nos da nuevamente el registro el Instituto Electoral de Michoacán hay que dejar muy claro ya nos habían dado el registro después se viene esta impugnación del pri y del pan va al tribunal regresa y nuevamente el Instituto Electoral de Michoacán toma la decisión y nos dan el registro somos está clarísimo somos candidatos ya lo he dicho yo que teníamos esa confianza

AL: [sí y **por eso** lo felicitamos pero a mí me llama la atención (.)
eh: que si el iem (.) certificó pues su retiro de la de la candidatura y lo pasa al tribunal el tribunal lo regresa

EV: sí el el IEM nunca hay que dejar muy claro esta no es una cuestión que el IEM haya iniciado el IEM lo que hace es recibe toda la documentación dice (.) so- estás registrado tienen un tiempo analizan la documentación analizan el procedimiento y nos dicen cumple eres candidato (04RM18-10-07_OPINIÓN)

El siguiente ejemplo, nuevamente una intervención larga de carácter monológico, requiere del uso de unidades que engloben al discurso precedente para ponerlo en relación con información nueva que se introduce en el discurso oral:

C: sí dime lo que nos estabas platicando

DM: sobre la cuestión de los procesos no de que

C: los procesos

DM: o sea lo que te comentaba que pues que no es (.) no es una cuestión que hay que acostumbrarse hay que ver las cosas un poco más racionales también de **esto** o sea hay cuestiones técnicas que sí se aprenden en la escuela como tú lo que mencionabas hace un rato de los colores por ejemplo no las técnicas lo que estabas mencionando el poner tal color o tal cosa o sea **eso** sí se aprende pero se aprende con técnicas el uso de materiales y una serie de cuestiones y se desarrolla cierta habilidad eso sí (.) pero la cuestión creativa es más del entorno más de lo que tú tienes en tu entorno y de lo que tú te acercas (.) y los temas que quieras manejar digo lo otro lo otro es una cuestión de que bueno hay gente que nace con mucho más habilidad de gente que para manejar el espacio te maneja el espacio de una forma que no tiene que estar midiendo para encontrar una sección áurea por ejemplo este lo encuentra y lo localiza y lo pone ahí o ve perfectamente el equilibrio equilibra en mínimo espacio equilibra todos esos elementos estéticos tienen que manejarse a la perfección quizá (>una de las cuestiones que tiene que hacer el alumno quizá una cuestión que tiene que saber el alumno>) cuáles son esos elementos estéticos que interfieren en la construcción de una obra cuando tú experimentas en ese campo cuando tú conoces esos elementos y experimentas con ellos pues obviamente estarás produciendo otra cosa no me refiero (.) me refiero a las artes (xx) principalmente no me refiero a las artes contextuales te digo manifestaciones plásticas las nuevas manifestaciones artísticas que también a mí me gustan (.) la cuestión de la apropiación de espacio la cuestión de instalación (para muchos les parecen unas jaladas o) que no les interesan o que no las ven así pero hay otra cuestión en **eso** se ven muchas cuestiones pueden estar interrelacionadas con elementos plásticos (.) materiales (.) sobre todo materiales y otra cuestión con la cuestión relacionada con el lugar donde tú vas con el cual vas a interactuar ya hablamos en este caso de arte y entorno también el entorno y el contorno donde se va a hacer algo si tú no te apropias del espacio ya no se vale de que lo que hacía el viejo la versión extraoficial de hacer una escultura y la ponían dónde se les antojaba y ahí queda no sino se trata de que se produce algo relacionado con ese entorno para que sea atractivo para los que viven en ese lugar el arte como decían hace rato tiene que partir participar más con la comunidad obviamente los jardines deberían de tener **eso** donde el individuo interaccionara inter- interaccione digamos con objetos artísticos objetos plásticos una escultura (.) todo ese tipo de cuestiones **eso** es lo que tienen que hacerse en este país en esta en todos lados se debe dar un mayor apoyo a la cuestión del arte a la cuestión de la producción creo que aquí ya se estaba trabajando sobre esta cuestión de cultura ya se estaba haciendo algo sobre **esto** no sé en qué va (08RM19-10-07_CHARLA)

Aunque también debe distinguirse este uso deíctico discursivo de los demostrativos de otros usos que bien pueden ser deícticos exofóricos, o cumplir con una función enfática, como en el ejemplo anterior el *eso sí* que aparece subrayado, y no en negritas como en los otros casos.

Este uso particular de los deícticos discursivos en el discurso oral de tendencia monológica como herramienta de cohesión textual también se puede encontrar en el discurso escrito, en particular de escritores que podrían llamarse noveles o con poca práctica de escritura. A continuación podemos ver algunos ejemplos escritos, donde se pueden destacar algunas características adicionales a las referidas para el discurso oral.

Ahora bien, las posturas que se han mencionado anteriormente sobre la construcción de la identidad se han venido trabajando desde el siglo XX, guardan un vínculo (cercano o distante) con posturas teóricas que se han argumentado desde siglos anteriores en relación a la identidad. **Esto** ha sido una de las características del pensamiento moderno lo cual nos lleva a señalar cómo la construcción de la identidad guarda una relación con el yo pensante, donde se va a destacar el sujeto iluminado por la razón. (borrador de tesis universitaria, 2015)

El ejemplo anterior muestra este uso particular de *esto* como deíctico discursivo, que retoma la idea previa para añadir nueva información. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en el discurso oral marcado por las repeticiones y las reformulaciones, en el discurso escrito la ausencia de estas marcas de reformulación generan problemas de cohesión. Al tratarse de un demostrativo neutro que no puede relacionarse directamente con ningún sustantivo por medio de la concordancia sintáctica, y al utilizarse con un carácter pronominal y no adjetival con una nueva etiqueta nominal como podría ser *esta reflexión*, o bien *esta construcción*, genera una apertura de interpretación sujeta a la ambigüedad: *esto* puede relacionarse con el sintagma previo, con toda la cláusula o incluso con un tópico discursivo más largo (DIESEL, 1999), como se mostró ya en los ejemplos del discurso oral.

En el ejemplo siguiente encontramos nuevamente el uso de *esto* como deíctico discursivo, sin embargo, debido a su alcance más limitado, y apoyado de la referencia anafórica que le sigue inmediatamente (*su* utilización [de las redes sociales]), permite otorgar continuidad temática entre la parte previa y la información nueva que se introduce.

Al hacer referencia de dichos espacios virtuales es porque han conformado un hito en las comunicaciones, debido a que las redes sociales hacen posible conocer gente, lugares, darse a conocer, mostrar la identidad, estar informado. **Esto** hace que su utilización esté teniendo un papel significativo actualmente, además de todavía no se vislumbra cual puede ser su fin, sino al contrario estas siguen operando con mayor frecuencia y casi cualquier persona que tenga acceso a internet, tiene una cuenta en alguna red social. (borrador de tesis universitaria, 2015)

Es decir, el alcance de recuperación informativa del deíctico discursivo resulta relevante en su aprovechamiento, y, si seguimos la hipótesis de Chafe (1987) sobre la recuperabilidad de tópicos semiactivos, observamos que si el alcance del deíctico aumenta, se vuelve necesaria la inclusión de una referencialidad nominal, que bien puede acompañarse del demostrativo pero en un uso adjetival, como ya se señaló para el ejemplo anterior. No debe, por tanto, generalizarse la sanción hacia los demostrativos pronominales en la escritura, pero sí que se debe revisar su claridad expositiva dentro de un texto escrito, monológico y con el desfase propio de la situación de comunicación escrita.

Al tratarse de un recurso de síntesis, es común que se aproveche como unidad conjuntiva, tal como se mostró más arriba con *por eso*, que funciona como conector consecutivo. Sin embargo, en la escritura puede aparecer como un mecanismo de continuidad entre ideas, pero carente de claridad conectiva, como se puede leer en el ejemplo que sigue:

Esta visión de reducción para formar parte de un todo crea en Schutz una problemática puesto que si se parte de la experiencia corporal con la intención de que se reconozca al sujeto como parte de un todo termina por ser poco factible, **esto** debido a que si la vida y la experiencia corporal del sujeto como mónada es en principio única **por lo que** la experiencia que el otro tenga del mundo no puede ser refutada por ningún argumento del otro. (trabajo escrito de nivel universitario, 2016)

La doble conexión con *debido a esto* y posteriormente *por lo que* no permiten comprender con claridad cuál es el sentido de la relación entre las tres partes que están siendo conectadas (algo que podría suceder en el discurso oral). La relación secuencial entre ideas conectadas por continuidad temática no es suficiente para un texto argumentativo, que requiere de mayor precisión en el uso de conectores argumentativos. Un ejemplo con el mismo recurso de enlace lo encontramos en el ejemplo que sigue:

Ahora, si confrontamos esta idea con lo expuesto por Dux donde la relación con el otro era una confrontación para una comprobación de la veracidad de los saberes no queda completa la idea de la función de la intersubjetividad, **esto** debido a que el fin máximo del ser humano dentro de la comunicación podría no siempre dar información o recibirla, sino comprenderla y usarla para comprender el mundo que lo rodea, de esta manera la ontogénesis de Dux termina por caer en un dualismo, como si la idea de mal o bien se pudiera conformar por la visión de una madre y un hijo solamente, así realmente la intersubjetividad y el diálogo fluyen de manera más profunda interconectando a distintos grupos humanos y sujetos mismo para construir el discurso de la realidad con las partes no alcanza a ver pero el otro sí. (trabajo escrito de nivel universitario, 2016)

En el ejemplo siguiente el problema es de otra índole: la recuperación temática con *esto* tiene un alcance específico que puede recuperarse sin problemas, sin embargo, el problema con el encapsulamiento informativo se presenta ante la falta de claridad de la información que ha de ser encapsulada con el deíctico. En otras palabras, la formulación de la oración compleja anterior resulta deficiente, por lo que la recuperación temática con *esto* es deficiente en términos informativos, no así en su uso sintáctico:

Dicho de otro modo, las diferencias propuestas por los mitos lingüísticos en donde se comenta que la lengua escrita tiene superioridad sobre la hablada y se mantiene la normatividad de la lengua, desdeñando la oralidad por ser considerada no tan cuidada. **Esto** a su vez también llevará a los teóricos a señalar que en ambas clasificaciones existe lo cuidado y lo coloquial de la comunicación, y a tocar el tema de la gradualidad en cualquiera de los dos medios de manifestación de la lengua. (trabajo escolar, 2013)

No sucede lo mismo en el siguiente ejemplo, donde la función encapsuladora funciona, al igual que la relación que se establece en la nueva oración donde el deíctico aparece:

Los *adjetivos puros* pertenecen al ámbito de la distancia comunicativa y los sintagmas adjetivales al rubro de la coloquialidad. Tomando en consideración los aspectos extremos de la clasificación, **esto** pareciera ser una de las razones por las que los niños hacen mayor uso de los sintagmas en lugar de un adjetivo puro. (trabajo escolar, 2013)

En el análisis de discursos orales conversacionales, al compararse con los escritos, la pregunta que se abre corresponde a los mecanismos pragmáticos de compensación que entran en juego en la formulación sintagmática, como el contexto situacional, la gestualidad o la prosodia, que permiten resolver la comunicación cara a cara, pues son características que el discurso escrito pierde y, por tanto, al desaparecer como recursos pragmáticos, requieren de una compensación del peso pragmático que debe incluirse en el diseño sintáctico (EHLICH, 1994). Algunas respuestas particulares para el caso de los deícticos discursivos formados por los demostrativos neutros del español pueden encontrarse en la combinación sintagmática del demostrativo con los sustantivos, que posibilitan su uso como encapsuladores (BORREGUERO ZULOAGA, 2006; GONZÁLEZ RUIZ, 2009), pero que otorgan así un peso sólo adjetival que se compensa con el uso de nombres concretos. Dicho de otro modo, se compensa el peso del deíctico discursivo con apoyo en la cohesión léxica (PÉREZ ÁLVAREZ, 2011). Se trata de ejemplos como *este caso*, *esta situación*, *este cuestionamiento*, *esta perspectiva este argumento*, que pueden adquirir la forma plural como en *estos datos*, *esos aspectos*, *estos ejemplos*, entre otras múltiples posibilidades. Se trata, en todo caso, de reforzar el encapsulamiento del demostrativo con un refuerzo nominal que a su vez ayuda a la cohesión en el nivel léxico. Estos recursos sólo pueden ser estudiados desde una perspectiva de la semántica del discurso (TOMLIN et al., 2000), con particular énfasis en los mecanismos de referencialidad y el diseño para el receptor, que se complementan con usos de cohesión del discurso una vez que han sido incorporados como tópicos discursivos.

Como señalamos en la primera parte de este artículo, además de un análisis como el que hemos llevado a cabo, estudiando en una serie de textos orales y escritos el uso de la deixis discursiva, sus diferentes funciones, las estrategias léxicas, semánticas y pragmáticas que se activan en diversas situaciones comunicativas donde son utilizadas por los interactuantes, es pertinente retomar el segundo objetivo que buscamos establecer en esta propuesta, es decir, ¿cómo aprovechar un estudio de este tipo para que pueda tener efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? En otras palabras, el conocimiento del uso de figuras como la deixis discursiva, en una lengua determinada, resulta de gran importancia para efectos didácticos porque queda demostrado que opera como una estrategia que aparece de manera frecuente en la interacción comunicativa, tanto oral como escrita. Por ello, retomamos la idea previamente desarrollada sobre las bondades que aporta la pragmática contrastiva y la noción de comunicación intercultural, para poder enseñar este tipo de contenidos.

El propio Levinson (1989) nos explicaba que su extenso estudio monográfico sobre la pragmática, con todo y que fue concebido fundamentalmente desde una perspectiva monolingüe, que es la del inglés, tuvo necesariamente una importante excepción cuando se enfocó en el estudio de la deixis. Ahí realizó un recorrido por la variabilidad lingüística y, sobre todo, interlingüística de diferentes tipos de procedimiento deíctico. Partió de la premisa de que la partícula portadora de función deíctica obtiene su sentido solamente en una situación comunicativa concreta, tal y como lo pudimos constatar en nuestro análisis.

Es muy importante recordar que un acercamiento que parta de una concepción pragmática contrastiva, no necesariamente debe ser llevado a cabo a través de la comparación con un sistema lingüístico (o más) que sea diferente al que se utiliza en la situación comunicativa, sino que lo más importante es valorarlo en términos de una amplia teoría de la comunicación intercultural. Para mayor claridad:

Interesa destacar el hecho de que los espacios a los que nos referimos no deben entenderse, ni siquiera el que denominamos físico tridimensional, como realidades preestablecidas sobre las que se realiza un señalamiento, sino como realidades creadas en parte también por estos mismos actos de señalamiento, esto es, creadas en parte por medios lingüísticos. Este tipo de asunción nos ayudará a entender las diferencias interlingüísticas no como simples elecciones dentro de las posibles variables o aspectos que la realidad nos ofrece, sino en tanto que diferentes conceptualizaciones que crean, hasta cierto punto, diferentes realidades (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 1999, p. 92)

El espacio textual, que es al que hemos circunscrito nuestro análisis, pone perfectamente de relieve el hecho de que la operación deíctica de señalamiento tiene la misma dimensión y constitución. Cuando utilizamos un elemento de naturaleza fórica, normalmente estamos apuntando hacia otro que puede ser anterior o posterior y con ello estamos contribuyendo a textualizar ese discurso, dando unidad al espacio donde se realiza el señalamiento. Como lo pudimos constatar en los ejemplos del análisis, las operaciones fóricas son parte fundamental de lo que muchos autores denominan congruencia textual, es decir, la cohesión y la coherencia del discurso. Sin embargo, de los referidos ejemplos, podemos destacar el hecho de que muchas veces el uso de los deícticos discursivos, como operación de señalamiento, pueden contribuir a la cohesión textual de manera diferente, debido a que entre los referentes culturales que hay en la comunicación intercultural, está también la diferente conceptualización del espacio textual.

Si aplicamos, entonces, esta tesis de la pragmática contrastiva, podemos explicar y proponer para su enseñanza, los usos de la deixis discursiva desarrollados en este estudio. Las diferencias de tipo intercultural e interlingüístico, en estos casos, se dan básicamente porque hay diferente gradación en la forma en que se manifiesta la dependencia hacia el cotexto respecto a la situación comunicativa. También puede ocurrir la cuestión inversa, hay diferente grado de independencia fenomenológica de un texto respecto a los actos de habla específicos que lo integran.

Esta perspectiva nos es especialmente útil para distinguir el análisis de la deixis discursiva tomando en cuenta las diferencias existentes entre textos orales y escritos. La escritura, como pudimos constatarlo, va más encaminada hacia una función reductora y homogeneizadora, lo cual hace pensar al texto más como un ente independiente que como suma de interacciones lingüísticas específicas.

Por tanto, lo que se puede observar con el uso de sustantivos en combinación con los determinadores es un vínculo de refuerzo referencial para favorecer la continuidad temática del discurso escrito, que permita compensar la falta de interacción inmediata propia de este medio comunicativo. De esta manera, se reconoce una estrategia que favorece la cohesión textual, más allá de la conectividad propia de los marcadores del discurso, que puede utilizarse como estrategia de redacción consciente para el uso en el ámbito de la enseñanza.

4. Conclusiones

El estudio de los demostrativos neutros en relación con los sustantivos abstractos puede ayudar a tener una idea más abarcadora del funcionamiento de las relaciones supraoracionales e intratextuales, ya que puede observarse su utilidad para cerrar y abrir nuevos segmentos de discurso. Desde un enfoque contrastivo, resulta importante elaborar un recuento de los recursos

comúnmente utilizados en textos escritos formales y elaborados, que aporten una variedad de posibilidades para elaborar el enlace textual y sintetizador que permiten los demostrativos en la oralidad, pero que permitan la precisión que requiere la escritura ante la descompensación existente por la desaparición de la comunicación cara a cara.

El análisis sintáctico de las construcciones donde se utilizan estos sustantivos puede ayudar en gran medida a complementar la descripción de la sintaxis de los textos escritos desde los orales., para así aportar un análisis más detallado del desarrollo textual, así como del problema de la generación de un universo del discurso a partir de la referencialidad exofórica.

5. Bibliografía

BEAUGRANDE, R. ; DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BLUM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000. p.67-99.

BLUM-KULKA, S. et al. *Cross-Cultural Pragmatics*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

BORREGUERO ZULOAGA, M. Naturaleza y función de los encapsuladores en los textos informativamente densos (la noticia periodística). *Cuadernos de Filología Italiana*, n. 13, 2006, p. 73-95.

BÜHLER, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer, 1965 (orig. 1934).

CHAFE, W. Cognitive constraints on information Flow. In: RUSSELL, T. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin, 1987. p. 21-52.

_____. *Discourse, consciousness and time*. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CHEN, R. Responding to compliments: a contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese Speakers. *Journal of Pragmatics*, n. 20, 1993, p. 49-77.

CONDOR, S.; ANTAKI, C. Cognición social y discurso. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 453-489.

CORNISH, F. *Anaphora, discourse and understanding. Evidence from English and French*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

COULMAS, F. Poison to your soul: thanks and apologies contrastively viewed. In: _____ (comp.). *Conversational routines*. La Haya: Mouton, 1981. p.273-288.

CUMMING, S.; ONO, T. El discurso y la gramática. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 171-205.

DIESSEL, H. *Demonstratives. Form, function and grammaticalization*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins, 1999.

- VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1992.
- EHLICH, K. Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: GÜNTHER, H.; LUDWIG, O. (eds.). *Writing and its use. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin/New York: Walter de Gruyter (HSK10.1), 1994. p. 18-41.
- GRAESSER; GERNSBACHER; GOLDMANN. Cognición. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 417-452.
- GODDARD, C. ; WIERZBICKA, A. Discurso y Cultura. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 331-365.
- GONZÁLEZ RUIZ, R. Algunas notas en torno a un mecanismo de cohesión textual: la anáfora conceptual. In: PENAS IBÁÑEZ, M. A.; GONZÁLEZ PEREZ, R. (eds.). *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, (2009). p. 247-278.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longmann, 1976.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- KOTSCHI, T. Procedimientos de producción y estructura informacional en el lenguaje hablado. In: KOTSCHI, T.; OESTERREICHER, W.; ZIMMERMANN, K. (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 1996. p. 185-207.
- LEVINSON, S. C. *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.
- LÜDTKE, J. *Sprache und Interpretation. Semantik und Syntax reflexiver Strukturen im Französischen*. Tübingen: Gunter Narr, 1984.
- PÉREZ ÁLVAREZ, B. E. Función de los interpretadores en el desarrollo textual. *Estudios de Lingüística Aplicada*, n. 51, 2011, p. 107-125.
- _____. Funciones discursivas de esto, eso y aquello en un corpus oral. *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, 2014, p. 103-140.
- _____. Tensiones entre parataxis e hipotaxis en la distancia comunicativa. In: JACOB, D.; GADET, F.; LODGE, A. (eds.). *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 9 : Rapports entre langue écrite et langue parlée. Nancy: ATILF, 2016. Disponible em: <<http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-9.html>>. Acesso em 12/08/2016.
- REDDER, A. Textdeixis. In: BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. *Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter, 2000. p. 283-294.
- RENKEMA, J. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- ROSKOS-EWOLDSSEN, D. R.; MONAHAN, J. L. (eds.). *Communication and social cognition: Theories and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2007.
- SANTOS, L. W.; CAVALCANTE, M. Referenciação: *continuum* anáfora-dêixis. *Revista Intersec-*

ções, ano 7, n. 1, 2014, p. 224-246.

THOMAS, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, 1983, p. 91-112.

TOMLIN, R. et al. Semántica del discurso. In: VAN DIJK, T. (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 107-170.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: ESTUDOS E ANCORAGENS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO-AUTOR

Leila Figueiredo de Barros¹ e Maria Hermínia Cordeiro Vieira²

RESUMO

Este artigo configura-se como uma reflexão sobre o ensino de língua materna com foco no processo autoral, no qual os alunos alçam-se como autores de seus próprios textos. Ancoradas principalmente nos conceitos de Bakhtin (1919, 1924, 1929), Possenti (2002) e dialogando com o discurso oficial (PCNLP, OCEM, MEC), buscamos os estudos e ancoragens necessários para a constituição do aluno-autor. Para isso, levantamos algumas das problemáticas do ensino considerado tradicional de Língua Portuguesa, como o texto visto como objeto de uso, mas não como material de língua viva de ensino. Abordamos também a virada paradigmática experienciada a partir da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que vêm proporcionando uma prática educacional sociossituada, na qual os alunos compreendem a importância da situação de produção para uma participação mais autônoma nas diferentes situações de interlocução, a fim de que eles, ao produzirem um texto, pudessem se assumir como autores do seu próprio dizer.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, aluno, escrita, autoria.

RÉSUMÉ

Cet article est configuré comme une réflexion sur l'enseignement de la langue maternelle axée sur le processus de authorial dans lequel les élèves sont élevés comme auteurs de leurs propres textes. Principalement ancrée dans les concepts de Bakhtin (1919, 1924, 1929), Possenti (2002) et dialogant avec le discours officiel (PCNLP, OCEM, MEC), nous cherchons les études et les ancrages nécessaires à la formation de l'étudiant-auteur. Pour cela, nous avons soulevé certains des problèmes de l'éducation considérée comme traditionnelle portugaise, que le texte considéré comme objet d'usage, mais pas en tant que matière d'enseignement de langue vivante. Aborder également le tour paradigmatique connu de l'adoption du Programme national des normes de

1 Doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: leilamie@hotmail.com

2 Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: maria.hermينيا@gmail.com

langue portugaise qui viennent fournir une pratique éducative de sociossituada, dans lequel les élèves à comprendre l'importance de la situation de la production à une participation plus autonome dans les différentes situations de dialogue afin ils, pour produire un texte, pourraient supposer que les auteurs de leur propre dire.

MOTS-CLÉS: enseignement, élève, écriture, Auteur.

Introdução

Benveniste (1997) afirma que o ser humano constrói sua relação com a natureza e com os demais seres humanos através do exercício da linguagem e do uso da língua. Tal asserção versa sobre a inofismável relação entre língua e sociedade. Esse imbricamento mostra-nos que trabalhar no aprendizado crítico da língua significa atuar na promoção de transformações sociais. O ensino formal da língua, mais precisamente, o ensino formal da Língua Portuguesa (LP), pode ser apresentado de maneira estritamente normativa ou de forma holística e crítica. Sendo a língua um fenômeno social e, portanto, heterogênea, seu ensino também deve alicerçar-se na prática e nos processos históricos e culturais. Nesse caso, a Educação atua como um ato político, conforme defende Freire (2005).

Como veremos neste artigo, historicamente, o ensino da Língua Portuguesa passou/vem passando por uma transição de um momento cujo foco recaía sobre o ensino tradicional, centrado em atividades estruturais e descontextualizadas, para um momento de prática discursiva contextualizada, ou seja, que considera os contextos reais de uso.

O ensino de Língua Portuguesa entendido apenas como o ensino da gramática normativa parece deixar inúmeras lacunas. Isso porque esse tipo de aprendizado gera uma série de mal-entendidos que se estendem por toda a vida acadêmica do aluno e que são perpetuados na/pela sociedade, como a ideia de que o Português é uma Língua difícil e que aprendê-lo também o é; a crença de que falantes de determinadas classes sociais falam “mais corretamente” que outros; a convicção que as palavras devem ser ditas da forma como são escritas etc. Ao que parece, esses mitos oriundos da limitação ao ensino normativo afastou parte dos alunos, que passou a ver a Língua Portuguesa como algo distante, de difícil compreensão e acesso. Reaproximar esses alunos mostrou-se – e ainda se mostra – um desafio.

Cientes disso, a Academia, as diversas instituições de ensino e as Secretarias de Educação perceberam, a partir da década de 1980, a necessidade de estudar e agregar conhecimento sobre as políticas públicas educacionais que apresentam um olhar no fazer da contemporaneidade. Foi nesse cenário que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – doravante PCNLP – foram concebidos, com a proposta de redimensionamento em torno dos objetos de ensino previstos para o Português. Tal documento orienta os professores a compreender que o ensino da língua materna não está voltado apenas para o ensino de regras gramaticais, que a produção textual não está apoiada somente na tipologia textual e que os estudos não devem se centrar em apenas um determinado gênero discursivo, mas sim, que devem estar direcionados para as práticas sociais, nas quais os alunos deverão saber mobilizar todo conhecimento adquirido na esfera escolar.

Cabe à escola oportunizar ao aluno uma formação cidadã e autônoma, mas muitas barreiras ainda precisam ser transpassadas. Apesar dos esforços envidados pelas políticas públicas de ensino em prol da melhoria do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a escola contemporânea ainda não conseguiu fazer com que seus alunos superem dificuldades básicas ligadas ao domínio de estruturas mínimas da língua escrita, como normalização, comunicação e textualização. Ainda assim, é necessário caminharmos rumo à construção de uma postura dialógica, ancorada na interação, na compreensão e na resposta ativa do aluno, uma vez que a escola é o lugar no qual é possível mostrá-los a importância do contexto de produção, recepção e circulação para a compreensão dos enunciados concretos.

Este artigo traz uma reflexão sobre um passo que representa um avanço no tocante ao ensino de Língua Portuguesa e à construção de uma Educação transformadora: o ensino de língua materna com foco no processo autoral, no qual os alunos alçam-se como autores de seus próprios textos. Para isso, tomamos a escrita como mecanismo de estudo e de ancoragem para a constituição do aluno-autor.

Escrita, diferentes perspectivas através do tempo, dentro dos estudos linguísticos e ensino

O ensino de Língua Portuguesa é dividido em: leitura, produção de texto, gramática e oralidade. Estes conteúdos ora são trabalhados de forma interligada, ora são tomados como objetos de ensino independentes. Isso pode ser observado nas aulas e em materiais didáticos, que assumem determinadas perspectivas teóricas para o ensino da língua materna. Por essa razão, afirmamos que a concepção de linguagem - a interação social - levou a mudanças significativas nesses conteúdos da Língua Portuguesa, assim como os métodos de ensino também foram repensados e discutidos a partir de outras teorias de ensino-aprendizagem. No que se refere ao ensino da escrita e leitura, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por grandes transformações na educação, em que vários projetos foram criados para dar suporte ao professor e avaliar o ensino existente nesse período. Nesse sentido, uma das preocupações foi que grande parte dos alunos não dominava certas capacidades de leitura e escrita fundamentais para participarem ativamente na sua realidade social. Essa preocupação fez com que esses objetos de ensino recebessem atenção da Academia, pois os pesquisadores entendiam que apenas saber ler e escrever não era suficiente para a formação do sujeito, mas era preciso saber fazer uso eficaz da leitura e da escrita de forma que respondesse às expectativas sociais, considerando que a escola objetivava uma formação mais autônoma, mais cidadã. Em vista disso, um dos principais objetivos da escola, naquele momento, era permitir que os objetos de ensino previstos para cada etapa escolar tivessem relação com a realidade social dos alunos a fim de que eles, em quaisquer práticas sociais, soubessem fazer usos das práticas de linguagem. Segundo Rojo (2002, p. 2), as práticas de linguagem são uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades comunicativas e a partir de diversificados lugares enunciativos.

Para a participação plena, os alunos precisarão ter experiências, conhecimento a respeito dessas práticas e, para isso, Geraldi (2006 [1984], p. 44) faz uma importante reflexão acerca das nossas práticas:

[...] que tipo de aluno queremos desenvolver: aquele que tem domínio da língua através do uso diário, concreto fortalecido pelas interações do cotidiano que domina a língua falada em situações práticas e concretas ou aquele aluno que sabe analisar e dominar conceitos a partir dos quais se falam sobre a língua de forma estrutural.

Nesse sentido, dizemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser compreendido como um processo contínuo da apropriação de práticas sociais, cuja materialização dá-se por meio de textos orais e escritos que circulam em espaços públicos e formais. Ao assumirmos tal posicionamento, buscamos discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, a produção textual. Para isso, discutiremos as influências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, buscaremos relacionar a escrita à noção de autoria.

Rojo e Cordeiro (2004) e Rojo (2005) afirmam que os processos investigativos da produção textual e de seu desenvolvimento e aprendizado têm como base teórica as perspectivas cognitiva e textual. A abordagem cognitivista de memórias de longo prazo a qual armazena os esquemas de conhecimento para o processo de produção de texto privilegiou os processos mentais internos do sujeito, desconsiderando a natureza sociointerativa da linguagem. Já a abordagem textual buscou, inicialmente, compreender o processo interacional envolvido na produção textual, em que há sujeitos envolvidos na sua elaboração. Essas perspectivas teóricas estavam buscando dar outro tratamento didático para os conteúdos previstos para as aulas de Língua Portuguesa, pois houve um deslocamento de análise: da frase para o texto, e, posteriormente, para o texto em seu contexto de uso. Essa mudança de perspectiva constituiu a virada pragmática nas décadas de 70 e 80. Em outras palavras, a virada do estudo da linguagem em uso e contextualizada. A teoria cognitivista, segundo Guimarães (2009, p. 63), centrou seus estudos nos “mecanismos mentais do sujeito, buscando estabelecer padrões abstratos e universais para a produção de textos”. Essa abordagem favoreceu a elaboração de atividades que privilegiavam as etapas da escrita: contexto, planejamento, edição e revisão de uma produção. Em vista disso, a etapa do planejamento, da elaboração e da revisão do texto passaram a ter espaço nos estudos e nas atividades em sala de aula (GUIMARÃES, 2009).

Na Linguística Textual, os pesquisadores estavam mais preocupados em investigar “a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2011[2000], p. 251), já que diversos fatores, como linguísticos, cognitivos, socioculturais, interacionais eram preponderantes para o estabelecimento de sentido de qualquer texto. Seus principais representantes são Charolles (1987), Dijk (1992), Beaugrande (1984), Beaugrande & Dressler (1981) e no Brasil temos Koch (1987; 1988), Fávero e Koch (1983; 1988), Guimarães (1987), Costa Val (1991), Bastos & Mattos (1986), Bastos (1994), Geraldi (1984; 1991), Ramos (1997). Acreditamos que os pesquisadores brasileiros contribuíram para que o texto fizesse parte das aulas de Língua Portuguesa, embora, inicialmente, tenha sido usado apenas como suporte para o desenvolvimento de habilidades para a produção textual (ROJO; CORDEIRO, 2004). De forma ilustrativa, remete-nos às práticas de produção de texto em que havia preocupação em estabelecer modelos prototípicos – padronizados – para os alunos, pois cabia ao professor e aos autores de materiais didáticos fornecerem modelos de estruturas (introdução, desenvolvimento, conclusão) para um determinado tipo de texto, por exemplo, o dissertativo. Apesar dessa virada pragmática – pelo uso da linguagem –, observamos que os textos ainda são tomados numa abordagem estrutural (introdução, desenvolvimento, conclusão). Esse modo de ensinar textos na sala de aula com enfoque nas suas propriedades oferecia:

[...] conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (tipologias), que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Essa visão para o ensino da escrita é tradicional, pois está fundamentada na estrutura dos textos e enfatiza-se o domínio da tipologia textual (dissertação, narração e descrição) para todo e qualquer texto, desconsiderando as diferentes linguagens que podem ser observadas, por exemplo, em HQs, charges, anúncios e tirinhas, nos textos orais etc. Além disso, esse enfoque nas propriedades do texto originou “a gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Dessa forma, a prática de produção de texto era simulada, pois havia mais preocupação com a forma e concordamos com Geraldi (2002[1984], p. 128) que “na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro.” Isso reafirma a questão de que o texto era visto como objeto de uso, mas não como material de língua viva de ensino. Com isso, a interlocução no processo de construção de práticas discursivas ficou durante muito tempo em segundo plano.

Por essa razão, Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) tecem crítica à abordagem textual no que se refere às práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos por desconsiderar o contexto de produção e de leitura, pois, para o ensino de leitura objetiva-se a “extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica”, já no ensino da produção, os alunos são guiados “pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.” Tais práticas receberam críticas porque condicionaram o aluno ao levantamento de informações e a repetir estruturas de textos.

Assim, inúmeras discussões na década de 80 e 90 foram realizadas em torno do enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, pois os pesquisadores chegaram à conclusão de que era preciso, por conta desse fracasso escolar, outra perspectiva teórica que possibilitasse aos objetos de ensino da Língua Portuguesa - redação, leitura e gramática - uma prática direcionada à questão discursiva, oportunizando aos alunos uma abordagem mais interativa, a fim de que eles, por exemplo, ao produzirem um texto, pudessem se assumir como autores, o que implica: “ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer, ter para quem dizer; assumir-se como sujeito que diz para quem diz e escolher estratégias para dizer” (GERALDI, 1997[1991], p.160-161).

Esse posicionamento revela que a produção textual deve ser uma prática sociossituada, levando os alunos a compreenderem a importância da situação de produção para uma participação mais autônoma nas diferentes situações de interlocução. Essas considerações em torno dos objetos de ensino da Língua Portuguesa nos revelam que outras correntes teóricas foram incorporadas pela Academia em suas pesquisas e ações voltadas para a formação do professor, aliando outra concepção de ensino-aprendizagem (sócio-histórica, de Vigotski, 1930-1934-1935) à de língua(gem) (como interação social, de Bakhtin/Volochinov, 1929), buscando uma prática sociossituada. Essa prática foi denominada “virada discursiva ou enunciativa” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

No bojo dessa virada paradigmática, Rojo (2005) afirma que os pesquisadores, ao perceberem a incompatibilidade entre as perspectivas teóricas (sócio-histórica e cognitivista) passaram a

realinhar suas pesquisas a fim de evitar as incongruências entre os pressupostos básicos das duas vertentes teóricas. Isso porque os conceitos vigotskianos atestam que a aprendizagem do indivíduo dá-se em espaços sociais a partir da interação entre os participantes em um dado momento histórico. Dessa forma, os neo-vigotskianos da escola americana optaram em fazer releituras do pensamento de Vigotski em prol da ótica socioconstrutivista e dos construtos cognitivistas. Seus estudos privilegiaram as construções mentais dos indivíduos, procurando explicar (do ponto de vista sócio-histórico), “a partir da interação e da linguagem o processo social de construção e gênese dos esquemas [mentais]” (ROJO, 2005, p. 189). Esse enfoque, segundo Rojo, estuda a “relação entre aprendizagem/desenvolvimento, relação pensamento/linguagem, internalização e ZPD (zona proximal de desenvolvimento)” (idem, *ibidem*).

Já os neo-vigotskianos da escola europeia, por exemplo, a escola de Genebra, cujos pesquisadores principais são Bronckart, Schnewly, Dolz, faz redefinições e releituras do funcionamento da linguagem e suas relações com o pensamento articuladas com alguns conceitos teóricos do Círculo de Bakhtin, dentre eles citamos a linguagem e suas imbricações ou sua inter-relação com os gêneros discursivos, interação. Para Rojo (2005, p. 189), a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e sua articulação com os construtos psicológicos de Vigotski fazem com que essa escola redefina e revise sua definição de linguagem - “tomada, então como discurso ou enunciação, de interação e de discurso interno”. Essas escolas americana e europeia encontraram espaço no contexto acadêmico brasileiro, pois os programas e as propostas curriculares sofreram várias mudanças em virtude dessa virada paradigmática.

No Brasil, temos, inicialmente, Geraldi como um dos primeiros pesquisadores a assumir a concepção de linguagem enquanto interação, a qual sustentou as redefinições dos objetos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual, gramática, oralidade. Sua proposta foi apresentada no livro *O texto na sala de aula*, publicado em 1984, cuja contribuição pôde ser observada na década de 90, em relação às mudanças sofridas no currículo escolar de Língua Portuguesa, em que houve um deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: “de um ensino normativo [análise da língua e gramática], para um ensino procedimental [usos da língua escrita, leitura e redação são valorizados] [e] também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8). Esses eixos foram elaborados com base nas ideias de Geraldi (1984), que propôs três eixos para as aulas de Língua Portuguesa: a prática de leitura, a prática de produção de texto e a prática de análise linguística.

Essas reapropriações teóricas de diferentes pesquisadores brasileiros contribuíram para o redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, pois pensar a linguagem do ponto de vista de seu uso real permitiu que o ensino fosse direcionado para uma prática social, reflexiva que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. Desse modo, segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), “convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais”. Por essa razão, os gêneros são tomados como objetos de ensino, o texto é a unidade de ensino e a concepção de linguagem que baliza essa prática é a interação. Tal direcionamento está posto nos documentos oficiais, precisamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, BRASIL, 1997, 1998). Portanto, a virada enunciativo-discursiva favoreceu mudanças na concepção de língua(gem), pois houve redefinições nos objetos de ensino da Língua Portuguesa, permitindo, em certa medida, reformulação

nas práticas em sala de aula como também possibilitou que a concepção de ensino-aprendizagem passasse para a sócio-histórica, assim, o ensino-aprendizado da língua materna vem passando por reformulações teórico-metodológicas ao longo do século XX. Na próxima seção, apresentaremos a perspectiva assumida pelos PCNLP em relação ao ensino da escrita.

A escrita nos PCNLP3

A publicação do documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa representou, na década de 90, um avanço no debate instaurado por diferentes pesquisadores via publicações científicas (artigos, teses, dissertações) e programas de formação continuada de professores no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua materna, por propor mudanças no currículo escolar dessa disciplina. Essa reformulação deveu-se também à virada discursiva, vivenciada pela Academia durante sua publicação. Nesse documento, é possível observamos a presença de diferentes perspectivas teóricas em prol do redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, tais como: a teoria enunciativo-discursiva do círculo de Bakhtin, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Análise da Conversação, a Sociolinguística (ROJO; CORDEIRO, 2004; ROJO, 2005), que buscam compreender a linguagem em uso. Além disso, temos a influência do pensamento de Vigotski no ensino-aprendizagem. Outra questão posta pelos estudiosos da linguagem quanto a essa diversidade teórica nos documentos é a ausência de um fio coerente, já que é possível observar algumas imprecisões teóricas, por exemplo, a questão flutuante do conceito gêneros discursivos e textuais⁴, entre outras.

Apesar dessas incongruências, os PCNLP representam um “avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, em particular, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000, p. 27). Assim, as orientações apresentadas no documento oficial encaminham o professor a assumir uma outra concepção de ensino de língua(gem) a fim de favorecer uma formação mais autônoma e cidadã para os alunos do Ensino Fundamental, rompendo com o excesso de escolarização das atividades de leitura e escrita, com o ensino tradicional de língua, centrado em atividades estruturais e descontextualizadas.

Por isso, a concepção a ser assumida é a da interação verbal, favorecendo um ensino de língua mais contextualizado, permitindo que as práticas de leitura, produção e análise linguística sejam orientadas pelas condições de uso e de reflexão. Para atingir tal intento, os PCNLP fazem algumas ponderações acerca da linguagem e seu lugar social em nosso cotidiano. Segundo esse documento oficial,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista,

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram publicados em 1997 para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental I e, em 1998, publicaram-se para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental II. Em nosso trabalho, faremos uso desta última publicação, em virtude do objeto de estudo está voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

4 Para maiores considerações, ver Figueiredo (2005) sobre a concepção de gêneros textuais e gêneros discursivos e seus usos nos PCNL e nas aulas de língua portuguesa.

partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com esse excerto, a linguagem, nos PCNLP, é entendida como um trabalho de construção, que passa pelo fazer coletivo e participativo, o qual evidencia um processo histórico social e cultural. Nessa concepção, o aluno é constituído por um processo ativo, que produz discursos e dizeres proficientes e significativos de acordo com suas práticas diárias. Assim, as produções não devem existir somente por meio de palavras soltas ou frases isoladas, pelo contrário, deve-se buscar uma prática discursiva que perpassa a contextualização vivida pelo educando. Em vista disso, no tocante à prática de produção oral e escrita, os PCNLP afirmam que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de planejar “sua fala [e escrita] pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos” (BRASIL, 1998, p. 5).

Para isso, o professor de Língua Portuguesa deverá levar para sala diferentes textos para que possa ampliar o conhecimento do aluno e para que ele seja “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 19). Para atingir esse objetivo, conforme havíamos apontado anteriormente, são apresentados dois eixos básicos para o tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, conforme o esquema abaixo.



Figura 1: eixos básicos para o tratamento didático dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998, p. 35).

De acordo com os PCNLP, esses eixos permitirão que os alunos compreendam o contexto de produção, recepção, circulação dos enunciados orais e escritos em um dado momento sócio-histórico. Esse enfoque dos PCNLP visa desconstruir a prática tradicional quanto ao ensino de textos escritos que, até aquele momento da publicação do documento, estava, ainda, calcada em propostas de produção descontextualizadas, em que objetivo maior era observar se o aluno sabia estruturar seu texto, usar corretamente a língua padrão, usar os mecanismos coesivos, os operadores argumentativos. Tratava-se de um exercício de redação, para treino e preparação para exames de vestibulares ou uma atividade profissional. Além disso, o texto era produzido para ser lido e corrigido apenas pelo professor. Os conteúdos previstos no eixo *uso* são a prática de escuta e leitura e a prática de produção de textos orais e escritos e, no eixo *reflexão*, a prática de análise linguística. Esses eixos possibilitarão aos alunos conhecimento das especificidades das variadas práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998). De acordo com as orientações dos PCNLP, a prática do professor deverá levar em consi-

deração estes objetivos para o ensino Língua Portuguesa.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto [...] (BRASIL, 1998, p. 49, grifo nosso).

Nesses objetivos, a prática de produção de textos está alicerçada nos gêneros, os quais possibilitam aos alunos uma escrita mais real, pois há uma situação de produção definida, não permitindo que a produção seja um fim em si mesmo, sem autoria, sem leitores. Aqui, o produtor deverá assumir seu “querer dizer”, pois há um projeto discursivo em funcionamento, como já pontuamos, o autor orienta “seu querer dizer” em função da temática, dos destinatários, os quais determinam a escolha do gênero no qual serão materializados seu objeto do discurso e seus sentidos. Isso reafirma a proposição do Círculo de Bakhtin de que todo e qualquer falante tem um objetivo ao proferir ou ao escrever um texto/enunciado em uma situação comunicativa.

Para os PCNLP, nas atividades de produção escrita, o ato de escrever é complexo, porque o sujeito-autor precisa ser capaz de articular dois planos: o do conteúdo (o que dizer) e o da expressão (como dizer). Esses dois conceitos são essenciais para configurar a autoria em uma dada produção. Nessa busca pelo aluno-autor, há orientações para que, durante as atividades, os alunos sejam levados a construir seu conhecimento acerca de um determinado gênero de forma sistematizada e apropriando-se da forma composicional, do conteúdo temático, do estilo do gênero e o estilo individual do autor, para que esse futuro autor possa ter seu próprio estilo, assumindo sua voz em seus discursos (BRASIL, 1998). Essa orientação do documento oficial nos revela que há preocupação com que o aluno compreenda o funcionamento de um determinado gênero, para que possa apropriar-se dele e, futuramente, saiba produzir seus enunciados, levando em consideração a situação de produção a que estiver exposto.

Outra preocupação é que o aluno seja autor de seus discursos, num processo contínuo, pois o professor precisará mobilizar ações didáticas para ajudar ao aluno a ter consciência de seu papel social como produtor de textos. Ao pensar nas atividades, o professor deverá observar nos textos escritos as reais necessidades de seus alunos, a fim de que possa ajudá-los nessa atividade complexa que é a escrita. Dessa forma, o “olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar” (BRASIL, 1998, p. 77).

Com base nessas orientações dadas pelos PCNLP, podemos afirmar que esse documento não propõe diretamente a escrita como objeto de ensino, mas desloca essa proposta para o âmbito dos gêneros na prática de produção de textos orais e escritos. Essa escolha, a nosso ver, permite um trabalho mais amplo, já que não se fixa nos processos cognitivos ou textuais, mas nos usos da linguagem nas situações interlocutivas, em que o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico tem valor significativo para a compreensão dos enunciados orais e escritos. Desse modo, criam-se melhores condições para que o aluno seja autor de seus discursos como também compreenda os discursos alheios. Entendemos que os PCLNP (1998), ao assumirem a existência de um tripé

envolvido na produção textual - autor-objeto do discurso-interlocutor -, assentam sua proposição nas relações dialógicas, por acreditar que nelas ocorre uma atitude ativa e crítica por parte de quem escreveu e também pelos interlocutores, pois nesse processo ininterrupto entre os sujeitos do discurso, podem-se ultrapassar os limites de um texto, pois se colocam em evidência o momento de quem escreve e o de quem interpreta.

Dessa forma, já que existem autores e co-autores na construção dos sentidos, é necessário criar situações autênticas de produção. Entendemos que os PCLNP (1998) assumem esse discurso por asseverar que, nas relações dialógicas, ocorre uma atitude ativa e crítica por parte dos interlocutores, tendo em vista que se podem ultrapassar os limites de um texto, pois se colocam em evidência o momento de quem escreve e o de quem interpreta. Dessa forma, já que existem autores e co-autores na construção dos sentidos, é necessário criar situações autênticas de produção. Na próxima seção, falaremos da escrita e da autoria, procurando compreender o papel da escola no processo de construção do texto, em que se busca o aluno-autor.

Escrita e Autoria

Geraldi (2008[1984]) tem feito inúmeras críticas, desde os anos 80, quanto ao ensino da escrita nas escolas, pois, segundo ele, existe apenas simulação. Por isso, o pesquisador estabeleceu a dicotomia produção de texto e ensino de redação. Este último está voltado apenas para o ambiente escolar, quer dizer, o aluno produz para a escola, já que o leitor é apenas o professor, o detentor do conhecimento, preparado para corrigir e dizer se o aluno estava preparado ou não em relação à escrita. Além disso, há cobrança para o domínio da norma culta, como se isso fosse suficiente para garantir a autonomia na escrita.

A adoção da expressão produção de texto está ligada a dois aspectos envolvidos no processo de escrever. O primeiro diz respeito às condições de instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola (GERALDI, 2010[2008]). Nessa perspectiva, há um sujeito do discurso, que é agente de seu dizer, que possui um projeto discursivo, direcionado para um determinado interlocutor de uma dada esfera da atividade humana. Isso assegura que há um sujeito responsável pelo seu querer dizer, pois possui uma visão de mundo única, particular, que o diferencia de outros sujeitos. Essa questão nos faz retomar um conceito que Bakhtin apresentou na década de 20, o de que o sujeito não tem alibi na sua existência, uma vez que ele deve assumir a responsabilidade dos enunciados proferidos e escritos por ele perante outros enunciados. É o ato ético do qual Bakhtin nos fala, da nossa unicidade e singularidade no mundo, pois somos responsáveis pelos significados que damos aos nossos enunciados para uma dada situação concreta da qual fazemos parte.

O segundo aspecto remete à noção de texto, assumida para a produção textual. Para Geraldi (2010 [2008]), o ensino da escrita baseado apenas em um conjunto de regras, ou mesmo em suas regularidades composicionais, temáticas ou estilísticas, não é suficiente para dizer que tal texto ocorrerá sempre assim em um contexto sócio-histórico. Para ele, a produção textual envolve as condições discursivas, pois são as responsáveis pela orientação do querer dizer do sujeito escritor e são elas que determinam as regularidades do enunciado. Isso porque o enunciado jamais será resultado de aplicação de regras, de fórmulas preestabelecidas para sua composição (idem). Nisso reside a escolha dos PCNLP pela expressão produção de texto, a qual está ligada ao objeto

de ensino gêneros, uma vez que não é possível tratar o gênero como se fosse algo totalmente estável, pois no processo de didatização será necessário levar em consideração estes aspectos:

Há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo (GERALDI, 2010[2008], p. 168).

Ao assumir essa perspectiva teórica, o professor precisa considerar o projeto discursivo, a fim de oportunizar uma prática de produção de texto que permita que seus alunos sejam autores de seus textos e produtores de sentidos e discursos. De acordo com Kleiman (2002, p. 19), ensinar a compreender um texto escrito “é papel do educador, significa lidar com a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”. Mas, em meios a tantos dizeres, tantas propostas e opiniões, é sempre necessário reforçar que a constituição de sujeitos aptos para ler e escrever não depende unicamente do professor, mas também de como esse aluno é inserido nas relações sociais que se estabelecem pela interação entre autor e leitor.

Desse modo, para ensinar a escrever ou a ler um texto de forma que o aluno consiga interpretá-lo e compreendê-lo, faz-se necessário lidar com o conhecimento que cada sujeito/aluno traz consigo. Quando se permite ao aluno contato com sua história, com o que aprendeu ao longo de sua existência, ele poderá compreender a palavra dele e a do outro, uma vez que, nas relações sociais mediadas pela linguagem, todos os participantes da comunicação verbal são importantes na interação. Tal prática é um fator relevante para a elaboração de textos com autoria.

Para Bakhtin, “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Todo texto apresenta dois fatores importantíssimos para determinar e tornar um enunciado: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (2010[1979], p. 330). A inter-relação dinâmica entre esses fatores permite que se compreenda a discursividade de uma produção, a qual dialoga com outros enunciados, outros contextos sócio-históricos, outras esferas sociais. Assim, dizemos que o autor se constrói por meio de um olhar arquitetônico, ou seja, a construção se dá a partir da resignificação que o “eu” faz de seus enunciados concretos e dos “outros” e constitui-se a partir dessa relação com o outro.

Dessa forma, em concordância com Bakhtin (2003[1979]), acreditamos que a produção acontece a partir do momento que o autor se coloca fora de si mesmo, vive um plano diferente daquele em que vivemos, para que possa completar-se através de uma arquitetônica (construção), até formar um todo. O escritor (autor-criador), inicialmente, ao produzir qualquer texto, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, deve se olhar pelos olhos de outro. Bakhtin (2010[1979]) aprofunda a questão:

Não posso vivenciar-me convincentemente por inteiro encerrado em um objeto externamente limitado, todo visível e tátil, coincidindo completamente com ele em todos os sentidos, mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente eu lhe insiro na imagem externa como num recipiente que contém o seu eu, sua vontade, seu conhecimento; para mim, o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. Enquanto isso, eu vivencio minha própria consciência como se ela estivesse a abarcar o mundo, a abrangê-lo e não alojada nele. A imagem externa pode ser vivenciada como uma

imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui. (BAKHTIN, 2010[1979], p. 37).

Tomando a afirmação de Bakhtin, postulamos que, se na vida só o outro pode me completar, a exotopia é um conceito crucial para o indivíduo compreender sua realidade e, assim, poder externá-la de forma a ressignificar o olhar do outro para essa mesma realidade. Nesse sentido, cabe à escola oportunizar trabalhos em que os alunos sejam levados a distanciar-se da palavra alheia e compreender esse discurso para que possam produzir seus enunciados. Tal prática fará com que eles sejam considerados autores, uma vez que conseguirão não apenas refletir (ler o texto, extrair dele informações), mas reacentuarão esse querer dizer, ou seja, tomarão a palavra do outro e, de acordo com seu projeto discursivo, reelaborarão essa palavra com outros acentos, tornando-a, paulatinamente, palavra própria.

Essa questão nos faz pensar que, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, uma vez que funciona como mediadora da cultura e é constituída, historicamente, em função da mediação das produções humanas as quais vão muito além do tempo presente, no sentido do “tempo grande”, de que fala Bakhtin. Em vista disso, dizemos que a produção de um texto será o resultado da enunciação, em que o escritor (aluno-criador) produz seu texto levando em consideração a situação de produção, para que possa orientar seu querer dizer aos interlocutores de seu texto.

Nosso posicionamento é corroborado em Bakhtin, pois, segundo ele, a autoria emerge a partir do momento que alguém se coloca e se posiciona em seu texto, deixando claro o seu “querer dizer”, dito de outra forma, sua intenção no enunciado que produz, no qual revela seu estilo em consonância a um gênero escolhido. Assim, evidencia-se a inter-relação entre o que se falou e o que se produziu (enunciado produzido e a situação de produção). E nesse vai e vem para escolher as melhores formas de expressões do que deseja dizer e adaptar ao momento, ou a situação, faz com que surjam marcas de autoria e o estilo do sujeito que produz. É claro que tudo está permanentemente ligado ao estilo do gênero.

Possenti⁵ (2002), por sua vez, diz que os indícios de autoria são revelados quando diversos recursos da língua são estabelecidos de forma pessoal, de acordo com o gosto de cada pessoa. Para o autor, esses fatos devem produzir, também, efeitos de autoria. Contudo, é preciso esclarecer que só será autor mediante um contexto histórico, pois os sentidos só acontecem quando passam por um processo de historicidade. A noção de autoria também está ligada ao estilo, pela observação e postura dentro de um texto, pois, só assim, a presença do sujeito-autor começa se mostrar por meio das diferentes marcas e recursos estilísticos.

Observamos que o ensino de produção de texto orientado pela perspectiva bakhtiniana rompe com o discurso monológico que havia nas produções textuais. O interlocutor do aluno era o professor, não havia outros, uma vez que as propostas de produção eram vazias, destituídas de sentido. Conforme já observamos, o aluno escrevia para que seu texto fosse aceito pelo professor e, assim, tirar uma boa nota. Nesse processo de ensino, ressaltamos também a presença de técnicas de produção, as quais ainda se fazem presentes em alguns materiais e até mesmo há

5 Este pesquisador é estudioso da Análise do Discurso (AD), cujo foco está nos campos do humor e da mídia. Além disso, também direcionou trabalhos para o ensino da Língua Materna, como exemplo, Por que (não) ensinar gramática na escola (1996) entre outros.

professores que ainda acreditam nessas fórmulas para o texto nota 10. Isso faz com que os alunos sejam conduzidos à reprodução de discursos, seguindo os passos dos materiais, do professor. É uma prática escolar que elimina a atitude responsiva ativa deles, pois, em boa medida, esses alunos sabem que não haverá um processo de troca (diálogo) entre eles e seu interlocutor imediato (professor) (LEAL, 2005).

Em virtude dessa prática pouco produtiva, afirmamos que o processo dialógico da linguagem é o caminho a ser traçado pela escola para a constituição do aluno-autor. Assim, ao pensarmos na existência de um sujeito do discurso, o qual será visto como um sujeito crítico, consciente, que compreende seu papel social na realidade em que vive e sabe que pode agir sobre ela, em que a linguagem é uma atividade constitutiva desse agir, teremos um aluno-autor ressignificando seu mundo social.

Considerações finais

É comum vermos alunos reclamando da dificuldade para “aprender português” e dizendo que esse é um idioma difícil. De modo geral, tais afirmações decorrem de uma Educação formal que trabalha o vernáculo como se fosse uma língua estrangeira a qual o aluno desconhece e precisa aprender. Esse distanciamento faz com que o aluno não reconheça nas aulas de Português a língua utilizada por ele cotidianamente e nas mais variadas situações. Com esse ensino descontextualizado, a escola, que deveria esclarecer diferenças como “língua”, “fala” e “gramática normativa”, acaba, por vezes, perpetuando preconceitos e avalizando conceitos como o de “erro de português”. O desconforto diante da própria língua é potencializado na relação do aluno com o texto escrito. Como vimos, Geraldi (2008[1984]) diferencia produção de texto e ensino de redação. Para o autor, o ensino tradicional limita o texto ao ambiente escolar, de modo que o aluno produz para a escola e para um único leitor, o professor, responsável por avaliar a capacidade do aluno em relação à escrita. Nesse tipo de atividade, o professor foca sua correção no domínio da norma padrão, que, além de não garantir um texto coerente, coeso e criativo, também não garante a autonomia na escrita. Por outro lado, a pressão que esse tipo de avaliação gera, somada a outros enquadramentos, como o de tipologias textuais engessadas, dificultam a construção do aluno-autor.

Como alternativa para superar essas dificuldades, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentaram a proposta de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais. Como fazem parte do dia a dia de todos, os gêneros aproximam as “duas línguas” que, na verdade, são uma só: a ensinada na escola e a usada no cotidiano. Desse modo, a escrita de redações destituídas de sentido e destinadas unicamente ao leitor-avaliador professor são substituídas por produções textuais nas quais toda a situação de produção precisa ser considerada. Essa transição oportuniza o surgimento do aluno-criador, que, ao descobrir-se protagonista de suas escolhas, busca a melhor forma para exprimir o que deseja dizer, adaptando-se ao momento, à situação, ao veículo, ao destinatário etc. Nessa caminhada, o aluno distancia-se cada vez mais da palavra alheia e aproxima-se da própria, de modo que, daí, surgem as marcas de autoria e de estilo do sujeito que produz.

Em suma, ao retomarmos a questão de aluno-autor, percebemos a possibilidade de que qualquer pessoa pode ser autor de seu dizer. Mas, para isso, é necessário que haja um grupo de trabalho com boa formação e preparo, para orientar as atividades de escrita, em que o ato de escrever não seja visto apenas como modelo pronto e acabado, mas sim, um trabalho apurado em que dife-

rentes aspectos devem ser focalizados para permitir que o aluno seja autor de seu dizer. Assim como na vida, nas práticas sociais, em que nos deparamos com a multiplicidade de fatos, situações, pessoas e pontos de vista, assim é na arte, quando nos deparamos com a heterogeneidade das composições, infinitamente a serem criadas. Fora disso, é mero exercício escolar.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 95-114.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010[1920-1924].

BAKHTIN, M. M. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1919].

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002[1929].

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 9. ed. v. I. São Paulo: Cortez, 2011. p. 261-303.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística General I*. 19. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, Conceitos- Chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

_____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABISON, M. L. T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIGUEIREDO, L. I. B. *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação*. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCEZ, L. H. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, E. H. R. *Processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: planejamento à revisão*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. (Doutorado em Linguística), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148665>. Acesso em: 27 de dez.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, A. (orgs). *O ensino de leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

PETRONI, M. R. (org.) *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Indícios de autoria*. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

ROJO, R. *Letramento e diversidade textual*. Disponível em: <http://deitu.pro.br/Planejamento/Anexos/Subsideos/Letramento%20e%20diversidade%20textual%20-%20Roxane%20Rojo.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Recebido em 17 de maio de 2016.

Aprovado em 30 de julho de 2016.



QUESTÕES DE DISCURSO CITADO, QUESTÕES DE AUTORIA¹

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento²

RESUMO

Este artigo investiga a constituição da autoria no gênero discursivo monografia de conclusão do curso de Letras, a partir dos esquemas de discurso citado. Nesse sentido, empreende uma reflexão acerca das possibilidades de ensino dos esquemas de discurso citado, focando aspectos que extrapolam o nível puramente sintático/linguístico e, assim, tece, ao mesmo tempo, uma crítica ao tratamento mecanicista e superficial dado ao assunto pelos manuais de gramáticas. Dialoga, para isso, entre outros, com os estudos do Círculo de Bakhtin. A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, de caráter descritivo e interpretativo. O *corpus* é composto por cinco monografias de conclusão de curso produzidas por estudantes do curso de Letras. As análises mostram que os esquemas de apreensão do discurso de outrem, envolvendo aspectos que estão muito além de questões sintáticas, instauram a autoria a partir da orquestração de vozes consonantes e dissonantes que atravessam o discurso, construindo sentidos. Assim, o gênero monografia é palco do encontro entre vozes, em que o estilo, a construção composicional, o conteúdo semântico-objetual desse enunciado é construído a partir do encontro entre discursos. Ou seja, na escrita monográfica, o sujeito-autor mobiliza outros discursos, aos quais responde, com os quais concorda e/ou polemiza, revelando os pluralismos de vozes outras que atravessam a trama discursiva dos sentidos do gênero em questão. Assim, uma simples abordagem estrutural dos esquemas de discurso citado não é suficiente para flagrar a riqueza de aspectos decorrentes dos usos dos esquemas de discurso citado.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso citado; autoria; monografia; ensino.

ABSTRACT

This article investigates, from quoted discourse scheme, the authorship construction in *Letras* course conclusion monograph discursive genre. In this sense, it comprehends a reflection about

1 Este trabalho apresenta dados da dissertação de mestrado *A autoria em monografias de conclusão de curso de Letras: uma abordagem enunciativa* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB), com apoio da CAPES/CNPq.

2 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Email: ilderlandionascimento@yahoo.com.br

the possibilities of quoted discourse schema teaching and focuses on the mechanical aspects that are beyond the language syntactic/linguistic level, thus, it composes, at the same time, a critical in the mechanical and superficial treatment given, by the grammatical manuals, to the subject. It dialogues, for this, among others, with the studies of Bakhtin's Circle. The research is characterized as bibliographical and documental, specially of descriptive and interpretative character. The *corpus* is composed by five (05) conclusion monographs produced by students of *Letras* Course. The analyses show that the schemata of the Other's discourse apprehension, involving the aspects that are distant from syntactic questions, stablish the authorship from dissonant and consonant voices orchestration that cross the discourse to construct senses. Thus, the monograph genre is the stage of putting the voices together, in which the style, the compositional construction, the objectal-semantic content, the subject-author are constructed from the meeting of discourses. In the other words, in the writing of monograph, the subject-author mobilizes other discourses, to which it answers, with which it agrees and/or is controversial. It reveals the other voices pluralism cross the discursive plot of the senses in the supposed genre. In this regard, a structural simple approach of the quoted discourse schema is not sufficient to surprise the richness of the resulting aspects of the use of the quoted discourse schema.

KEYWORDS: Quoted discourse; authorship; monograph; teaching.

Introdução

As investigações das questões que envolvem os esquemas/modelos de discurso citado podem trazer contribuições altamente produtivas para a compreensão e ensino de gêneros discursivos os mais diversos. Até porque compreender o uso do discurso do outro – concebem-se as terminologias discurso de outrem, discurso citado, discurso reportado, discurso alheio e citação como sendo equivalentes – é compreender um fenômeno cada vez mais marcante nas produções discursivas, sem negar o fato de que esse fenômeno da linguagem tem acompanhado o ser humano desde muito tempo na história da evolução das competências comunicativas. Conforme Compagnon (1996, p. 61), “a citação teria existido sempre, desde o nascimento da linguagem até a sociedade de lazer”. Vale assinalar que o fenômeno do discurso citado se faz presente em ambas as modalidades da linguagem (escrita e fala), já que, tanto na forma escrita como na forma oral, empregam-se peças que se obtêm desmontando discursos alheios, configurando-se materiais manipulados (PONZIO, 2015). Sendo um fenômeno rico em aspectos, nas últimas décadas, o discurso citado tem sido objeto de análise de muitos estudiosos da linguagem. Para citar alguns, Authier-Revuz (1998; 2004), Maingueneau (2002), Cunha (2008), Coracini (1999), Gallo (1992), Francelino (2004), Pereira (2007), Bessa (2007), Bessa, Bernardino e Nascimento (2011).

No entanto, nota-se que ainda é pertinente a constatação feita por Bakhtin/Volochinov (2009) de que as questões que dizem respeito ao discurso de outrem ainda não foram apreciadas na sua justa medida. Além disso, percebe-se certa fragilidade no tratamento dado ao discurso do outro em determinados manuais e gramáticas que se propõem a ensinar formas de reprodução do dizer do outro, resultando em um empobrecimento das questões complexas que envolvem o fenômeno em questão. Assim, em meio a esse cenário, objetiva-se compreender, numa perspectiva enunciativo-discursiva, a mobilização do discurso do outro na construção da autoria do gênero discursivo monografia de conclusão de curso de Letras.

Com essa investigação, pretende-se apontar para um outro viés, focalizando a abordagem e o ensino dos esquemas de discurso citado como momentos de apropriação do discurso do outro, que envolvem questões de sentido, de apreciação avaliativo-valorativa, de autoria, etc.. Para isso, assume-se o entendimento de que estudar o discurso citado exige do pesquisador uma visão sócio-dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). Evidentemente, isso implica estudar as formas de discurso citado não apenas enquanto formas abstratas da língua, mas como formas de apreensão ativa do discurso de outrem, envolvendo avaliações, entoações, apreciações, comentários, etc.

O *corpus* desta pesquisa é composto por cinco monografias de conclusão de curso produzidas por estudantes do curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do *Campus* avançado Prof^a. Maria Eliza de Albuquerque Maia, da cidade de Pau dos Ferros-RN, no ano de 2012. Cabe frisar que as monografias³ citadas fazem parte de um banco de dados do Grupo de Pesquisa em Ensino e Produção de Texto (GPET/UERN).

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa insere-se nos paradigmas dos estudos enunciativos, haja vista se voltar para o estudo de enunciados em situação específica, no caso, a produção de texto/discurso na esfera acadêmico-científica. Quanto ao tipo de pesquisa, caracteriza-se como documental e bibliográfica, pelo fato de trabalhar com material impresso de primeira mão, aqui, especificamente, monografias de conclusão de curso produzidas por estudantes do curso de Letras. Teoricamente, esta investigação se fundamenta nos estudos do Círculo de Bakhtin – Bakhtin, Volochínov, mais especificamente, sem se limitar a eles.

Dito isso, no próximo tópico, discute-se o tratamento dado ao discurso do outro em alguns manuais e gramáticas. Em seguida, dialoga-se com as noções de discurso citado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, focando as relações dialógicas entres vozes, bem como as relações de consonâncias e dissonância que se estabelecem a partir dos esquemas de discurso citado. Logo depois, na análise, empreende-se um olhar investigativo acerca do uso dos esquemas de discurso citado na construção de sentidos do gênero monografia, ressaltando a dinâmica entre vozes na construção da autoria enunciativa. Finalmente, na conclusão, ressaltam-se alguns pontos relevantes.

O discurso citado nos manuais de metodologia científica, livros didáticos e nas gramáticas

É sabido que os manuais de metodologia, os livros didáticos e as gramáticas são utilizados como recursos de pesquisa e ensino e postulam orientações para a organização de textos. Quanto ao livro didático, mais precisamente aquele destinado aos alunos do Ensino Médio, não se pode desconsiderar o seu papel no ensino de língua portuguesa. Ao se discutir o discurso citado no LDP, objetiva-se apenas vislumbrar possíveis orientações (discursos) que, de certa forma, constroem um imaginário acerca do discurso citado. Sem eliminar o fato de que as orientações acerca do discurso citado fazem parte da formação dos sujeitos produtores do gênero monografia de conclusão de curso, ou seja, não se pode desconsiderar a formação histórica do sujeito autor, que

3 As monografias que fazem parte do banco de dados do GPET foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: (a) ser da habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas literaturas; (b) terem sido produzidas como trabalho de conclusão de curso no semestre letivo 2012.2; (c) terem recebido melhores conceitos/notas.

possivelmente entrou em contato com tais orientações. A questão, então, é: como o discurso citado é abordado nesses manuais?

Primeiramente, a ABNT-NBR 10520/2002 (sigla de Norma Brasileira aprovada pela **Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT**) é um dos manuais mais conhecidos quando o assunto é discurso citado. Usando a expressão *citação*, essa norma limita os esquemas/formas de discurso citado a apenas três, a saber: citação direta, citação indireta e citação de citação. Para essa norma, a citação é definida como sendo a “menção de uma informação extraída de outra fonte” (ABNT-NBR 10520/2002, p. 01).

Além disso, esse manual apresenta uma breve definição de cada uma das formas de discurso citado. A citação direta seria a transcrição textual de parte da obra do autor consultado; a citação indireta seria o texto baseado na obra do autor consultado e a citação de citação seria a citação direta ou indireta de um texto ao qual não se teve acesso diretamente. Essas definições apontam apenas aspectos estruturais dos esquemas de discurso citado. Embora o manual apresente exemplos ilustrativos, o foco recai sobre a forma linguística, questões puramente sintáticas. Ao que tudo indica, portanto, o objetivo do manual é oferecer um modelo, uma forma, um arquétipo de como citar informações que se encontram em outra fonte. Ele não leva em conta as relações de sentido, os aspectos apreciativos, valorativos, dialógicos que envolvem os esquemas de apreensão do discurso de outrem.

A partir da norma da ABNT, vários manuais de redação acadêmica foram elaborados, ou, pelo menos, basearam-se nela. Um exemplo disso é o *Manual para Normatização de publicações técnico-científicas*, de Júnia Lessa França (2007). Esse manual segue as mesmas limitações da NBR analisada, chegando mesmo a reproduzir (sem marcação tipográfica) o que é dito na norma: “As citações são trechos transcritos ou informações retiradas das publicações consultadas para a realização do trabalho” (FRANÇA, 2007, p. 130). A autora acrescenta a essa definição, mas de forma incipiente, o seguinte comentário: “São introduzidas no texto com o propósito de esclarecer ou complementar as ideias do autor” (idem, *ibidem*). Evidentemente, o discurso citado não se reduz a apenas esclarecer ou completar as ideias do autor, conforme mostram, por exemplo, pesquisa de Cunha (2008).

Ademais, o manual citado procede do mesmo modo que a NBR, mostrando exemplo-modelo de como fazer uma reprodução literal, ou como apenas se *basear* na obra de outro autor. De modo geral, esse manual incorre no mesmo problema já apontado por Cunha (2008, p.130), ao dizer que os manuais didáticos objetivam habituar “os alunos a manipular as formas da língua e não a interpretar os sentidos desses discursos no texto”. Sem dúvidas, esse é um ponto relevante. Ensina-se a reproduzir o que o outro disse, sem nenhuma orientação quanto aos aspectos interpretativos, os efeitos de sentido, o valor argumentativo, as avaliações, os comentários apreciativos, a construção de sentidos. Enfim, embora tudo isso esteja envolvido no uso do discurso citado, tais aspectos ficam de fora dos manuais e gramáticas.

O discurso citado também é estudado em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Veja-se como essa temática é tratada em dois livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber, *Português: ensino médio*, de José de Nicola (volume 1, 2005) e *Língua portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnio (volume 1, 2010). O primeiro LDP foi adotado por muitos professores

do Ensino Médio e circulou nas escolas públicas, servido de material didático, entre os anos de 2009 a 2011. O segundo, por sua vez, é mais recente, tendo sido aprovado para servir de material didático entre os anos 2012 a 2014.

O LDP, evidentemente, por sua finalidade didática – por exemplo, servir como material de apoio para o professor desenvolver suas aulas –, não pode esgotar todos os detalhes da temática do discurso citado. Por outro lado, não se pode desconsiderar o papel desse material na formação de leitores e produtores de textos. Ou seja, é pertinente identificar os pressupostos, a perspectiva de linguagem que perpassa a proposta do LDP, na abordagem do discurso citado. Isso já é algo significativo para a presente pesquisa.

Percebe-se que o volume *Português: ensino médio*, de José de Nicola (volume 1, 2005), em certos aspectos, apresenta uma aproximação em relação à concepção dialógica do que seja o discurso citado. Após fazer referência ao fato de que o locutor pode inserir em seu discurso a voz de um outro por meio de discurso direto, discurso indireto e/ou indireto livre, o autor diz: “a escolha por uma ou outra forma nunca é aleatória, como também não é aleatória a escolha do verbo associado à reprodução da fala” (NICOLA, 2005, p. 220). Para exemplificar as formas de discurso citado, o autor do LDP recorre a ocorrências extraídas de textos literários. Isso pode causar a impressão de que o discurso citado é fenômeno presente apenas nos textos literários. Logo, o LDP em questão fica em silêncio quanto ao fato de que o discurso citado é algo presente nas mais diversas manifestações discursivas.

Já no livro *Língua portuguesa: linguagem e interação* (volume 1, 2010), o discurso citado é acompanhado de discussões sobre elementos introdutórios como verbos de dizer, verbos de interlocução, travessão, aspas. São listadas quatro formas de discurso citado: discurso direto, discurso indireto, discurso direto livre, discurso indireto livre. Para mostrar a ocorrência dessas formas de discurso citado, os autores lançam mão de fragmentos de gêneros literários e jornalísticos.

A proposta de atividade elaborada por esse último LDP, a partir da discussão sobre o discurso citado, pede que o aluno pesquise em textos jornalísticos as várias formas de discurso citado e explique as finalidades comunicativas a que se prestam, partindo do princípio de que “[...] há diversas formas de discurso relatado e, em cada texto, prestam-se a determinada finalidade comunicativa” (FARACO *et al.*, 2010, p. 332). Desse modo, essa proposta de trabalho com o discurso citado possibilita ao aluno perceber o funcionamento dos esquemas de apreensão da palavra de outrem em pleno uso, ou seja, nas práticas discursivas do cotidiano.

Por outro lado, esse tipo de tratamento dado ao discurso citado não é encontrado nas gramáticas. Analisando uma delas – *A moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara –, é notável a limitação na abordagem do discurso citado. São citadas três formas de discurso citado: discurso direto, indireto e indireto livre. Percebe-se que o objetivo do autor é mostrar uma certa progressão de uma forma marcada em direção a uma forma não marcada. Além disso, é notável a maneira reducionista como cada forma de discurso citado é apresentada: todos os exemplos ilustrativos não ultrapassam o limite da frase. Acerca da marcação do discurso direto, por exemplo, é dito que “[...] a sucessão da fala dos personagens é indicada por travessão (outras vezes, pelos nomes dos intervenientes)” (BECHARA, 2009, p. 482). Esse é o único exemplo de discurso citado direto. Não se faz menção a outros introdutórios desse esquema de discurso citado e nem

se aborda questões de sentidos que envolvem essa forma de apreensão da palavra do outro.

Ademais, o manual de gramática em análise mostra como *passar o discurso direto para o discurso indireto* e como transformar um discurso indireto em um discurso indireto livre. Logo, esse manual desconsidera as particularidades de cada um dos esquemas de discurso citado. Dizer que as gramáticas apresentam limitações no tratamento do discurso citado não é algo novo. Authier-Revuz (1998, p. 133) mostra a *insuficiência da “vulgata”*. Para essa autora, “[...] os modos de representação no discurso de um discurso outro, tem (sic) sido, limitadamente, exposto de três formas: o discurso direto, o indireto e o indireto livre, apresentados como uma espécie de progressão” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p 133).

Feita essa breve retomada dos estudos do discurso citado nos manuais de redação acadêmica, nos manuais didáticos de língua portuguesa e nas gramáticas, passa-se agora a apresentar a perspectiva enunciativa do Círculo de Bakhtin sobre o discurso citado, focando as relações dialógicas.

Questões de discurso citado: as relações dialógicas entre vozes

A problemática envolvendo o discurso citado se apresenta como um dos aspectos do dialogismo. Estudar o discurso citado é estudar o dialogismo mostrado no fio do discurso, é perceber a palavra alheia no discurso. O discurso citado envolve os modos de utilização da palavra do outro, os esquemas sintático-enunciativos de transmissão do discurso e o cenário linguístico-enunciativo que envolve a introdução de um outro enunciado no enunciado.

O discurso de outrem é trabalhado com afinco em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL). Nesse escrito, o discurso de outrem é discutido a partir de uma crítica feita aos estudos da sintaxe realizados no âmbito da linguística estruturalista: o discurso de outrem compreende uma perspectiva que a sintaxe não dá conta. É por isso que Bakhtin/Volochinov (2009, p. 149) propõem “[...] dotar de uma orientação sociológica o fenômeno de transmissão da palavra de outrem”. Com isso, propõem traçar um caminho sociológico, em linguística, que consiga tratar da problemática do discurso de outrem.

Nesse sentido, o ensino do discurso citado, em qualquer nível educacional, precisa envolver questões ideológicas, atitudes avaliativo-valorativas, construções de sentidos. O discurso de outrem não é mobilizado de forma neutra ou com imparcialidade, mas envolve sempre uma tomada de posicionamento. Nos termos de Bakhtin/Volochinov (2009), as formas sintáticas do discurso citado são formas de recepção ativa do discurso de outrem. A palavra do outro, por ser uma outra enunciação, envolve questões ideológicas e, por isso, exerce uma função sobre/na outra enunciação (citante). Com isso, muito além de meras questões sintáticas, o ensino dos esquemas de discurso citado precisa explorar o cenário que envolve o discurso citado, sendo esse um cenário de lutas, de embates, de polêmicas, de contratos, de confirmação e refutação, de tese, síntese e antítese.

Quanto aos esquemas de discurso citado mencionados, Bakhtin/Volochinov (2009) discutem extensivamente vários esquemas. Considerando o objetivo do presente trabalho, detemo-nos, mais precisamente, em dois esquemas básicos: o discurso indireto (DI) e o discurso direto (DD). Esses são concebidos como esquemas de base dos quais derivam variantes (Esses esquemas se realizam, portanto, a partir de variantes). E são nas variantes que ocorrem as mudanças, que se estabilizam os novos hábitos da apreensão ativa da palavra de outrem.

O DI apresenta marcas fracas. Bakhtin/Volochinov (2009) dizem que as variantes do DI são, em si, formas de análise da enunciação de outrem ocorrendo de forma simultânea ao ato de transmissão e inseparável dele. Segundo os autores, essa análise varia apenas em grau e orientação. Os mesmos autores distinguem duas orientações que a tendência analítica do DI pode assumir. Primeiramente, a enunciação de outrem pode ser apreendida de maneira analítica, em que o sentido do discurso de outrem (o que disse o falante) é transmitido de maneira exata. Em segundo lugar, o DI pode transmitir de forma analítica o discurso de outrem enquanto expressão: sua maneira de falar, seu estado de espírito, etc. A essas duas orientações correspondem, respectivamente, duas variantes principais do DI, a saber, discurso indireto analisador do conteúdo e o discurso indireto analisador da expressão.

Quanto ao discurso citado direto (DD), Bakhtin/Volochinov (2009) dizem que existe uma imensa variedade de modificações. Algumas dessas variantes são, mais precisamente, aquelas que efetuam uma troca de entoações: discurso direto preparado; discurso direto esvaziado; discurso direto substituído. Em comparação com o DI, ao mobilizar um outro discurso por meio de um DD, o autor do discurso faz com que a voz desse outro seja percebida de forma marcada. Ou melhor, é possível perceber as duas faces, o outro sentido, o discurso citante (do autor) e o discurso de outrem de forma mais explícita.

Ao comentar a questão das formas de discurso citado na concepção bakhtiniana, Ponzio (2015) diz que o discurso do outro está constantemente presente no sentido de que todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio. Segundo esse estudioso, “falamos sempre através da palavra dos outros, seja por meio de uma simples imitação, como uma pura citação, seja em uma tradução literal ou, ainda, seja através de diferentes forma de transposição” (PONZIO, 2015, p. 101). Esse trabalho com a palavra do outro comporta diferentes níveis de distanciamento do sujeito autor em relação às palavras alheias.

A citação é um modo de apropriação linguística do discurso do outro é, segundo Ponzio (2015), um processo que vai desde mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração. Tal reelaboração é capaz de fazer com que o discurso do outro ressoe de forma diferente e expresse um ponto de vista diferente, tendo em vista o fato de que foi deslocado de um lugar para outro, atendendo a outros objetivos. No entanto, em todo caso, tal discurso permanece semialheio.

Considerando as muitas possibilidades decorrentes dos usos do discurso citado, discute-se, no próximo tópico, duas questões percebidas a partir das mobilizações do discurso de outrem: as relações de consonância e dissonância entre vozes/discursos. Tais questões, reitera-se, são pertinentes no processo de ensino dos esquemas de discurso citado. No entanto, conforme já apontado, questões como estas passam despercebidas pelos manuais de metodologia e pelas gramáticas.

As relações de consonância e dissonância entre vozes no discurso

As vozes que perpassam um discurso não estão desligadas, isoladas umas das outras, mas estabelecem determinadas relações entre si. Nesse caso, duas relações se destacam, quais sejam, as relações de consonância e dissonância. Isso se justifica pelo fato de essas relações marcarem, de forma significativa, o modo como o autor orquestra as vozes outras na construção de sentidos do gênero monografia de conclusão de curso.

Bakhtin (2011) ressalta o fato de que a relação entre discursos, entre vozes, é marcada pela compreensão ativamente responsiva. Isso quer dizer que o contado entre discursos, entre enunciados não ocorre de forma neutra. Dessa forma, ao se estudar os esquemas de discurso citado, percebe-se que existe entre eles “[...] concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Em outro momento, Bakhtin (2011) destaca a natureza do enunciado – em relação à oração –, afirmando que este ocupa uma posição responsiva. Essa posição responsiva é descrita como *concordar ou discordar, executá-la, avaliá-la, etc.*

As relações que se estabelecem entre o discurso citado e o discurso citante só é possível numa perspectiva dialogia. Assim, as palavras citadas não são apenas estruturas da língua, mas são pontos de vista, são palavras carregadas de sentidos outros, ou seja, não são palavras neutras. Na leitura de Ponzio (2015, p. 101), as palavras citadas “não são palavras neutras, vazias de valorações, mas já alheias e com uma determinada direção ideológica, ou seja, expressão um projeto concreto, um determinado nexos com a práxis”. As palavras do discurso citado não provêm da língua, mas de outros discursos. Por isso, o jogo de avaliações, de entoações, de relações de discordância e concordância é possível.

Sobre a presença de vozes dissonantes e consonantes no discurso, Francelino (2007) constata, a partir da análise do gênero aula, que o professor, durante a exposição de um tema polêmico, “[...] traz argumentos favoráveis e contrários ao ponto de vista defendido. Trata-se, aí, de um verdadeiro jogo dialógico, em que sua atuação consiste em encadear tais vozes de modo a consolidar seu projeto discursivo de um querer-dizer” (FRANCELINO, 2007, p. 112). Nesse sentido, quando se lida com os esquemas de discurso citado e se constatam as relações de acordo e/ou desacordo marcadas discursivamente, precisa-se ampliar a compreensão de que tais esquemas não são apenas estruturas sintáticas, mas configuram o encontro entre enunciados, entre sujeitos, entre sentido, entre pontos de vista.

Questões como essas, como visto, não são contempladas pelos manuais e gramáticas. Logo, não é raro encontrar dificuldades entre alunos, seja da educação básica, seja da educação superior, em manejar o discurso do outro na construção de sentidos de textos por eles produzidos. Reitera-se que o ensino do discurso citado, em qualquer nível educacional, precisa explorar questões extralinguísticas. E isso exige que o produtor de texto negocie sentidos com os discursos de outrem, construindo, assim, a autoria enunciativa.

Para corroborar o que se tem argumentado até aqui, passa-se a análise dos dados desta pesquisa, mostrando como se dá a construção da autoria enunciativa na construção dos sentidos de monografias de conclusão de curso a partir do manejo do discurso do outro. Assim, defende-se que a autoria é construída a partir da orquestração de vozes no gênero discursivo em questão.

Orquestrando vozes: questões de discurso citado, questões de autoria

As monografias – *corpus* desta investigação – apresentam, em sua natureza constitutiva, um jogo de vozes orquestradas por um sujeito autor, sendo sua voz forjada no encontro com essas vozes. Cabe frisar que existe uma certa exigência na esfera acadêmica que coloca os produtores do gênero discursivo monografia numa quase obrigação de dialogar, na construção do texto, com outros discursos – a chamada revisão da literatura. A questão que se coloca diz respeito ao modo como tal diálogo é construído, já que não basta simplesmente citar por citar.

Com isso em vista, destaca-se, a seguir, dois aspectos decorrentes da mobilização do discurso do outro. Tais aspectos não estão previstos nos manuais e gramáticas e, ao mesmo tempo, revelam movimentos de autoria enunciativa. Os aspectos mencionados compreendem (i) um movimento de administração de vozes consonantes; e (ii) um movimento de administração de vozes dissonantes. O ponto central é: as relações entre vozes surgem do agir responsivo do sujeito autor, ou seja, são relações construídas a partir de um centro *orquestrador e organizacional*. Com isso, os esquemas de discurso citado mostram *como* o autor situa no discurso os outros discursos, estabelecendo relações entre eles e com eles.

Administrando vozes consonantes

A presença de vozes consonantes, mobilizadas na tessitura do gênero monográfico, é aspecto configurador da autoria enunciativa. Tal aspecto revela a interação entre o autor e as vozes alheias que atravessam seu discurso. Nesse caso, o efeito de sentido produzido pelo encontro entre essas vozes configura uma convergência, uma harmonia, uma consonância. Os casos a seguir revelam esse achado:

Na terceira fase, a da teoria do texto, é momento em que o texto passou a ser encarado como parte de atividades globais de comunicação, levando em conta, agora, suas condições de produção e de recepção. De acordo com Bentes (2004, p. 254), considera-se que

- a. a produção textual é uma atividade verbal, isto é os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações, atos de fala. Sempre que existe uma interação por meio da língua, são produzidos enunciados dotados de força, que produzem efeitos nos interlocutores;
- b. a produção textual é uma atividade verbal consciente, isto é, trata-se de uma atividade intencional, em que o falante dará a entender os seus propósitos, levando sempre em consideração as condições em que a atividade é produzida;
- c. a produção textual é uma atividade interacional, ou seja, os interlocutores estão envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Como se observa pela citação acima, o conceito de texto nesse momento considera que a comunicação em geral é realizada pelos textos. Primeiro levando em conta que através destes produzimos efeitos em nossos interlocutores. Segundo que os textos que produzimos sempre são dotados de intencionalidade e, terceiro, que a construção de sentido dos textos é feita na interação dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa.

Nessa mesma linha teórica, Marcuschi (2008) postula que o texto é um fenômeno linguístico que vai além da frase, constituindo uma unidade de sentido. Ele defende, ainda, que o texto pode ser visto como um tecido estruturado, uma entidade comunicativa, seguindo a noção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), que diz: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (M01, p.19)

O trecho em destaque é parte do primeiro capítulo de M01⁴, em que o autor apresenta *considerações sobre texto*, no âmbito da Linguística Textual. De forma mais específica, o autor mobiliza conceitos pertencentes a outros discursos, na construção de uma discussão teórica sobre a *noção de texto*. Assim, ele lança mão de pontos de vista de estudiosos, fazendo com que entrem em acordo, em concordância, em consonância entre si.

4 Utiliza-se códigos para identificar as ocorrências analisadas, assim, por exemplo, M01, p. 19 corresponde ao fragmento da Monografia número 01, página dezenove p.19.

O autor mobiliza, primeiro, os dizeres de Bentes (2004, p. 254), sobre a noção de texto, mais precisamente sobre a produção textual na terceira fase da Linguística Textual (LT). São reproduzidas, de forma direta, três noções extraídas de Bentes (2004, p. 254), acerca da noção de produção textual. Em linhas gerais, essas três noções dizem que a produção textual é uma atividade verbal; é uma atividade verbal consciente e é uma atividade interacional.

Após citar as palavras de Bentes (2004, p. 254), por meio de um discurso direto, o autor desenvolve um comentário/paráfrase acerca das palavras citadas. Ao retomar o discurso citado, o autor chama a atenção do interlocutor com a expressão *Como se observa pela citação acima [...]*. Essa retomada, evidentemente, assinala uma alternância entre vozes na tessitura dos sentidos do texto, ou seja, o autor reassume a linearidade do texto/discurso, comentando as palavras de outro (Bentes), fazendo dialogar pontos de vista de pesquisadores diferentes.

É de se considerar o que ocorre no processo de citação. Como visto, os manuais tendem a simplificar aquilo que é, por natureza, complexo. Na leitura feita por Compagnon (1996, p. 13), “quando cito, extraio, mutilo, desenraízo. Há um objeto primeiro, colocado diante de mim, um texto que li, que leio”. Citar é ler, é dialogar, é construir sentidos, é fazer a palavra circular. Logo, o discurso citado suscita questões que estão muito além do mero formalismo. Não é suficiente o aluno saber que, para citar o discurso do outro de forma direta, ele precisa reproduzir as próprias palavras do outro e colocá-las entre aspas, ou recuá-las no corpo do texto. Esse é um processo que lida com a palavra sem vida, extraída das situações de uso, isolada dos outros sujeitos enunciadores. Não é por acaso que se constata tantos problemas de leitura e compreensão de textos. Não se orienta o aluno no sentido de colocá-lo no diálogo com o outro, com as avaliações do outro. Não se ensina o aluno a trabalhar a palavra do outro, trazendo-a para sua argumentação.

Continuando a análise, no terceiro parágrafo do excerto em apreciação, o autor coloca Marcuschi (2008) na mesma linha teórica de Bentes (2004). Logo, nota-se uma operação de juntar, na mesma linha teórica, estudos de dois pesquisadores. Além disso, o autor comenta a perspectiva teórica de Marcuschi (2008) sobre a noção de texto, inserindo-a na mesma linha de estudos desenvolvidos por Beaugrande (1997). Veja-se a parte final do excerto em análise (com grifos nossos): *Ele defende, ainda, que o texto pode ser visto como um tecido estruturado, uma entidade comunicativa, seguindo a noção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), que diz: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”*. Conforme se percebe nesses dizeres, o autor da monografia cita Beaugrande para confirmar que Marcuschi cita esse teórico da LT. Desse modo, ao alinhar Marcuschi (2008) e Beaugrande (1997), duas renomadas referências na área, o autor não apenas cita as vozes dos outros, mas estabelece uma filiação teórica entre esses discursos.

Nesse sentido, o discurso autoral se apresenta como palco de encontro entre discursos. Há uma tensa rede de diálogo permeando a construção dos sentidos do texto e o autor coloca sua voz de tal forma a promover uma convergência, uma concordância entre as outras vozes mobilizadas por ele. Tais vozes são organizadas de forma a convergirem para a construção de um mesmo assunto/tema. Esse ato de selecionar e mobilizar vozes outras, configura-se um aspecto da autoria no gênero monografia, tendo em vista que a esfera acadêmico-científica exige dos autores uma atitude avaliativa diante dos diversos discursos.

Cabe dizer que a construção do texto monográfico, citando uma metáfora do Círculo de Bakhtin, surge como um elo na corrente formada por vários outros discursos. A multiplicidade e a pluralidade de discursos e de perspectivas teóricas é palco de constituição de sujeitos autores. A autoria é construída no ato responsivo de fazer convergir discursos outros na direção do tema/objeto da monografia – no excerto acima, tem-se a noção de *texto* como objeto para o qual as teorias estão voltadas, construindo-o dialogicamente.

Em relação às vozes citadas, o autor participa como que de fora delas, ou seja, ele possui um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011). É esse excedente de visão que o faz juntar vozes diversas sob uma mesma perspectiva. De forma mais precisa, é possível dizer que a famosa síntese teórica, ou revisão teórica, é aspecto constitutivo do gênero discursivo monografia de conclusão de curso. E tem, no autor, um ponto de vista que estabelece determinado acabamento e coerência entre os pontos de vista diversos que podem ser mobilizados.

Ao trazer esses discursos para o seu discurso, o autor não desaparece, mas evidencia um dos seus aspectos constitutivos: ele não é uma instância muda, mas apresenta um movimento autoral. Sobre isso, os estudiosos russos perceberam que “[...] aquele que apreende a enunciação de outrem *não é* um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 153-154, grifo nosso). A ocorrência em análise revela que a autoria se configura a partir de um coral de vozes orquestradas pelo sujeito enunciatador do discurso citante. É esse sujeito que acolhe a palavra do outro, apreciando-a, preparando cenários linguístico-enunciativo-discursivos para introduzi-la.

Ademais, ao dialogar com discursos de pesquisadores da área, o autor não permanece neutro diante desses, ele assume uma posição, ou melhor, ele marca uma filiação teórica. Veja-se, assim, ainda em **M01**, como o autor se coloca diante das perspectivas teóricas apresentadas:

Considerando os variados olhares sobre o conceito de texto que foram se desenvolvendo no percurso da Linguística Textual, **assumimos a posição de que o texto é visto como atividade interativa de construção de sentidos**, “é a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 88), **adotamos, pois, uma postura sociointeracional da linguagem.** (M01, p. 20 destaque/negrito nosso)

Esse excerto é o parágrafo conclusivo do tópico *Conceito de texto*, em que foram apresentadas várias noções de texto como as mencionadas em **M01, p. 19**, analisada anteriormente. Ao finalizar tal discussão, ele (o autor) assume uma posição teórica diante das várias concepções de texto apresentadas, conforme mostram as linhas em destaque.

Assim, é possível dizer que o autor se constitui na relação com outros discursos e essa relação é marcada no discurso. No caso em análise, o autor opera um ato de filiação e, ao mesmo tempo, de desfiliação teórica em relação a outros discursos, operando um recorte teórico-metodológico necessário dentro do universo acadêmico, sendo esse um requisito exigido para a construção do gênero monografia de conclusão de curso.

Note-se que esse movimento é construído a partir de um discurso citado. É a presença de um outro no discurso que possibilita a construção de um lugar, de um ponto de vista para o autor da monografia. Compagnon (1996, p. 37) coloca a relação entre citação e o texto da seguinte forma: “a citação é um corpo estranho em meu texto, porque ela não me pertence, porque me apropriou dela”. Ele argumenta que também a sua assimilação, assim como o enxerto de um órgão, comporta um risco de rejeição contra o qual é preciso se prevenir e cuja superação é motivo de júbilo.

Ainda, acerca do trecho em análise, é importante dizer que embora a instância acadêmico-científica possa exigir do autor uma escolha teórica, a filiação, a escolha por uma ou por outra é um ato responsivo-ativo que somente ele pode realizar do lugar singular que ocupa. Ele tem, diante de si, uma multiplicidade de perspectivas sobre o conceito de texto, mas a delimitação, a assunção de uma posição, e não de outra, é um ato individual, subjetivo, autoral. A construção dessa individualidade, desse lugar único é feita em tensa interação e apropriação do discurso do outro.

Além disso, cabe mencionar um ponto importante destacado por Faraco (2005, p. 38): o autor “[...] é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo”. Deslocando essa ideia para o caso em análise, pode-se tecer algumas considerações importantes. A primeira delas é que, ao marcar uma filiação teórica, o autor assume uma posição axiológica em relação ao assunto. Em outras palavras, o autor passa a tratar o objeto de sua pesquisa – os recursos reiterativos na produção escrita do aluno do 9º ano do ensino fundamental, conforme o título da monografia – de uma determinada maneira e não de outra. Portanto, ao assumir uma posição sobre a noção de texto, o autor entra em relação polêmica com outras posições como, por exemplo, a concepção tradicional de texto. Nesse caso, no texto, o que se percebe é uma rede de citações em ação. Ao mesmo tempo, citando Compagnon (1996), o eu que trabalha a citação é, ao mesmo tempo, trabalhado por ela.

Diante da mobilização dos discursos de outrem, visando estabelecer uma filiação teórica com eles, considerando a existência de várias outras perspectivas possíveis, constata-se a posição axiológica do autor como um modo de ver o objeto de discurso o qual ele constrói discursivamente. O autor, nesse caso, usando termos de Faraco (2005, p. 42), é compreendido como “[...] um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor”. Segundo esse mesmo pesquisador, é o autor quem cria e dá forma ao conteúdo.

E nesse movimento ele não atua de forma passiva, mas a posição axiológica que ele ocupa o faz recortar e reorganizar esteticamente os elementos da obra. O modo como o autor percebe e constrói o assunto/tema é estabelecido em meio aos outros discursos. A marcação de uma filiação teórica é, além disso, algo que marca a natureza do gênero monografia de conclusão de curso. As circunstâncias que cercam a construção desse gênero discursivo não permitem que o sujeito fique disperso e flutuando em quaisquer discursos, mas possibilitam um nicho para que tal sujeito possa instaurar uma filiação e um pertencimento.

Ademais, as monografias analisadas revelam como o discurso citado é peça central para a construção do texto monográfico. Constata-se que muitas partes desse gênero são construídas na total dependência do discurso do outro. No fragmento seguinte, percebe-se que um parágrafo inteiro é construído a partir da citação de outros discursos, mas todos esses convergem harmoniosamente para a construção do assunto mirado pelo autor:

Segundo Bunzen (2006), a validade do ensino de redação como mero exercício escolar, cujo objetivo principal consiste em apontar os “erros” cometidos pelos alunos, vem sendo fortemente questionada desde o final da década de 1970. Isso porque nesse ensino a redação se torna em nossas escolas o que Ilari (1992) chama de “ajuste de contas” entre aluno e professor das regras “impostas” nas aulas de gramática e a ênfase recai sobre os aspectos normativos, e, por conseguinte, o olhar do professor volta-se quase sempre para o texto como produto final. Nesse sentido, compartilhamos das palavras de Saussura (1995, p. 43): “a artificialidade é a tônica

do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação” que é destituída de função, uma vez que os alunos escrevem uma forma de texto que não dialoga com outros textos e com vários leitores, geralmente nem mesmo o professor coloca-se como leitor, mas sim como avaliador, “inquisidor”, que faz da interlocução uma caça aos erros referentes à estrutura textual e a questões normativas. **Segundo Mendonça (2003), nesse sentido, a interlocução não se constrói na produção de texto, porque o aluno não encontra no professor alguém que “recebe” o que foi dito e lhe devolve uma contra palavra. (M04, p.49 destaque/negrito nosso)**

Em **M04**, encontra-se um estudo sobre *O trabalho com os gêneros discursivos em aulas de produção textual no curso de letras*. O trecho em destaque é parte do capítulo dois de **M04**, mais precisamente é o primeiro parágrafo do tópico *Da redação escolar ao trabalho com a diversidade de gêneros*. Nesse parágrafo de abertura do tópico, o autor mobiliza vários discursos, utilizando esquemas como o discurso citado direto e o discurso citado indireto. É de se destacar o modo como o autor orchestra tantas vozes outras em um espaço relativamente pequeno: ele cita Bunzen (2006), Ilari (1992), Saussuna (1995, p. 43) e Mendonça (2003). Quatro referências teóricas, quatro vozes enunciativas, cada uma com suas peculiaridades, mas que são posicionadas pelo autor sobre um terreno comum, visando à construção de uma crítica sobre o ensino de redação como mero exercício escolar.

A distribuição dessas vozes pelo autor segue um princípio organizacional que promove a progressão e o desenvolvimento do parágrafo e, conseqüentemente, do texto. Assim, de início, o autor cita Bunzen (2006), mais precisamente a crítica que este faz ao *ensino de redação como mero exercício escolar, cujo objetivo principal consiste em apontar os “erros” cometidos pelos alunos*. Após esse, tem-se o posicionamento de Ilari (1992) sobre o mesmo assunto, mas o autor faz avançar a crítica, a redação agora é colocada como *“ajuste de contas” entre aluno e professor das regras “impostas” nas aulas de gramática e a ênfase recai sobre os aspectos normativos*. Já o posicionamento de Saussuna (1995, p. 43) é citado de forma direta e sobre um outro aspecto da redação escolar, ainda não mencionado pelos outros dois discursos citados, a saber, a artificialidade: *“a artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação”*. Por último, é citado o posicionamento de Mendonça (2003), que discorre sobre as deficiências na redação escolar, tendo em vista que *a interlocução não se constrói na produção de texto, porque o aluno não encontra no professor alguém que “recebe” o que foi dito e lhe devolve uma contra palavra*.

Cabe destacar a quantidade de trechos atribuídos a outros, o que revela a dependência do autor em relação ao discurso do outro. No entanto, é de se destacar que o autor utiliza, com predominância, o discurso citado indireto, revelando certa competência em atribuir sentidos, em parafrasear, em citar o que disse o outro sem reproduzir suas próprias palavras. Com isso, o autor não apenas cita literalmente palavras alheias como matéria inerte, mas retoma palavras vivas, renovando seus sentidos, fazendo-as dizer com ele em direção à construção da temática. Como bem observa Ponzio (2015, p. 103), *“situar-se diante da palavra alheia pode significar utilizá-la para expressar um tema dado”*.

Esse jogo de vozes é promovido a partir de um princípio organizador: o autor. Como se nota, os discursos citados não são simplesmente amontoados de citações, mas são pontos de vista extraídos de outros lugares, de outros discursos e entram no discurso do autor sem causar polêmica ou incoerência. A questão, aqui, é semelhante àquela apontada por Possenti (2009), qual seja, o autor mobiliza vozes de outrem em seu discurso, mas, mesmo tendo seu discurso atravessado

por essas outras vozes, ele (o autor) é quem introduz essas vozes, ou seja, “há algo do autor: seu jeito, o *como*.” (POSSENTI, 2009, p. 112, grifo do autor).

O autor, portanto, orchestra vozes consonantes, fazendo-as convergirem para um mesmo objeto/tema. Além disso, constatou-se casos em que o autor faz de seu discurso um palco de encontro entre vozes polêmicas, de discursos dissonantes. O próximo tópico versará sobre isso.

Administrando vozes dissonantes

No segundo aspecto decorrente dos esquemas de discurso citado, constata-se a luta do autor com as palavras de outrem, sendo tais palavras já carregadas de acentos valorativos. O autor, a partir de um ponto de vista, administra vozes dissonantes na construção dos sentidos do texto. Logo, nesse caso, não se tem uma simples reprodução das palavras alheias por meio de certas regras/fórmulas sintáticas. Tem-se, como mostram os casos a seguir, o encontro entre vários pontos de vista, entre sujeitos, entre ideologias, entre posições axiológicas.

A coesão para esse autor (Marcuschi, 2008) “não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”, (2008, p. 104). A coesão, segundo ele, pode muitas vezes ser inferida a partir da coerência. E, assim, **citando Halliday & Hasan (1976), Marcuschi (2008, p. 104) discorda desses estudiosos**, que consideram a coesão superficial, condição necessária para a construção de um texto. **Para eles**, a ausência de elementos coesivos resulta num não-texto.

Contudo, Marcuschi (2008), apesar de não conceber a coesão como fator determinante da textualidade, **acredita que** esta deve ser vista como facilitadora da compreensão e produção de sentido.

Muito próximo das posições de Marcuschi (2008), encontram-se os pensamentos de Koch (2000), para quem a coesão “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (p. 19). Koch (2000, p. 19), **assim como Marcuschi (2008)**, não considera a coesão condição necessária nem suficiente para a garantia da textualidade, embora acredite, também que

o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Desse modo, compreendemos que os mecanismos da coesão nos orientam para melhor construção da significação do texto, já que, segundo a autora, muitos tipos de textos dependem desses elementos para determinar a sua coerência.

Ainda sobre esse assunto, Halliday & Hasan (1976, apud KOCH, 2000, p.17) compreendem que

a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro, um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Com vista na posição desses teóricos, percebemos, claramente, que a coesão estabelece relações de sentido entre as várias partes de um texto, tendo em vista que os segmentos são totalmente dependentes uns dos outros para que o texto possa veicular sentidos.

É importante compreender, ainda, que **esses estudiosos concebiam (sic) a coesão como o único fator responsável pela textualidade, contrapondo-se, assim, com as posições de Marcuschi (2008) e de Koch (2000)**, já mencionadas anteriormente. (M01, p. 27-29 destaque/negrito nosso)

Esse excerto é uma ocorrência situada dentro de uma discussão sobre os elementos de coesão. Ele é parte do primeiro tópico *Coesão textual: o que é e como se faz* do segundo capítulo de **M01**, intitulado *Notas sobre coesão textual*. O autor de **M01** objetiva fazer uma discussão teórica sobre a coesão textual. Para isso, ele reúne trabalhos de estudiosos da área, discursos já consagrados, nomes que são referências no assunto.

No recorte acima, constata-se discursos de Marcuschi (2008), Koch (2000) e de Halliday & Hasan (1976). Esses estudiosos, em certa medida, adquiriram certo *status* no universo acadêmico, mais precisamente no curso de Letras e em uma vertente teórica específica, a saber, a Linguística Textual (LT). Eles ocupam uma posição de autoridade no assunto em questão. No entanto, não é suficiente dizer que o autor do discurso monográfico cita discursos de autores consagrados. Percebe-se que o autor traz esses outros discursos para estabelecer entre eles uma relação polêmica, de oposição, de dissonância. Nesse sentido, chega-se ao âmago da tese de Compagnon (1996) de que a citação não tem sentido em si, porque ela só se realiza em um trabalho, que a desloca e que a faz agir.

Embora o enunciado concreto – o gênero monográfico – esteja relacionado a um campo da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2011), e isso implica dizer que certas orientações foram estabelecidas pela situação comunicativa como normas, manuais, orientações que postulam e regulam a construção desse gênero, nota-se que o autor de **M01** opera um movimento que ultrapassa qualquer limitação ou regra postulada previamente. Ou seja, tem-se a construção de um discurso em que a polêmica entre vozes é marcada e isso não é algo previsto pelos manuais que regem esse tipo de escrita acadêmica. Esse aspecto reforça o entendimento de que a citação não tem sentido (esse sentido construído) fora da força que a move, que se apodera dela, a explora e a incorpora (COMPAGNON, 1996).

Destarte, a polêmica marcada na tessitura enunciativa evidencia o aspecto dialógico do enunciado em análise. Assim, a produção do discurso, “mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”, como afirmam Bakhtin/Volochinov (2009, p. 101). Como tal, um dizer prolonga aqueles com os quais dialoga, trava uma polêmica com eles, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-os. Assim, falta aos manuais e gramáticas uma concepção de discurso citado como fenômeno da língua viva, em enunciação. Falta uma abordagem que coloque as questões de discurso citado como dependentes das forças extralinguísticas que atuam na construção de sentidos.

Desse modo, por ser dialógica, a enunciação em análise ocorre sempre num espaço polêmico, habitado por outros enunciados. Como bem postula o Círculo de Bakhtin, nenhum enunciado surge isolado ou neutro, mas sempre mantendo uma relação de interdependência com outros. *A relação é a vida do enunciado: ao quebrar o elo (relação) entre as argolas (enunciados) que formam a corrente, quebra-se a própria corrente e, conseqüentemente, não se tem mais uma corrente, mas apenas matéria bruta de uma.*

No evento em destaque, essa relação entre enunciados é percebida na disposição e na forma como o autor mobiliza quatro pontos de vista sobre a *coesão*. Primeiramente, ele cita o ponto de vista de Marcuschi (2008), por meio de um DI. Após fazer referência ao que *acredita* Marcuschi (2008), ele cita um segundo ponto de vista: o de Koch (2000). Nesse momento, o autor já estabelece um laço de aproximação entre os dois pontos de vista: *Muito próximo das posições de Marcuschi (2008),*

encontram-se os pensamentos de Koch (2000), [...] assim como Marcuschi (2008), não considera a coesão condição necessária nem suficiente para a garantia da textualidade, [...]. Como se nota, o autor traz esses dois pontos de vista, mostrando o acordo, a convergência existente entre eles. No entanto, logo em seguida, o autor coloca em cena pontos de vista de dois outros estudiosos do assunto: o ponto de vista de Halliday & Hasan (1976). O que eles dizem sobre a coesão é apreendido por meio de um DD que, por sua vez, encontra-se em Koch (2000, p. 17): *Ainda sobre esse assunto, Halliday & Hasan (1976, apud KOCH, 2000, p.17) compreendem que [...].*

A partir dessas citações, o autor passa a posicionar os pontos de vista mencionados. Isso é evidente no último parágrafo do excerto em que o autor coloca em cena pontos de vista díspares acerca da coesão: *É importante compreender, ainda, que esses estudiosos concebia (sic) a coesão como o único fator responsável pela textualidade, contrapondo-se, assim, com as posições de Marcuschi (2008) e de Koch (2000), já mencionadas anteriormente.* Assim, o autor não apenas faz referência a discursos consagrados, mas se coloca na observação desses discursos, fazendo-os colidirem. Consequentemente, esse movimento faz de seu discurso um palco em que se encontram vozes dissonantes.

Em outros termos, para que relações como as de dissonância entre pontos de vista sejam construídas é necessária a existência de um lugar autoral, de um ponto de vista avaliativo-valorativo que observe de seu lugar único e singular os discursos dos outros e que mantenha certa distância em relação a eles. Evidentemente, esse aspecto ultrapassa os limites linguísticos, mas deixa suas marcas no enunciado.

Ademais, os dados analisados mostram que os discursos de estudiosos da área (tomados como autoridades) são mobilizados para estabelecer um contraponto com o discurso do autor do gênero monográfico. O caso seguinte revela esse aspecto.

Em nossa pesquisa, diferentemente de Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Lopes (2006), que propõem modelos de trabalho com os gêneros envolvendo a produção textual como as sequências didáticas de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), por exemplo, direcionados para o ensino médio, a preocupação se volta para o trabalho com os gêneros discursivos na produção textual no ensino superior, uma vez que nesse nível de ensino os estudos realizados ainda são incipientes. (M04, p. 14 destaque/negrito nosso)

O trecho em destaque é parte do segundo parágrafo da seção de introdução da M04. Na monografia M04, autor investiga *O trabalho com os gêneros discursivos em aulas de produção textual no curso de letras* (título). Para situar seu estudo dentro de um campo do saber e em uma perspectiva teórica, o autor convoca alguns estudiosos, evocando o nome do autor e a data da publicação da obra/texto. Essa é uma forma econômica de citação do discurso do outro, tendo em vista que não se tem a reprodução literal das palavras dos outros (DD) e nem a citação do conteúdo, do sentido, ou a reformulação de alguma ideia presente naqueles discursos citados (DI). Tem-se apenas a indicação científica da obra por meio da fórmula *autor+data*.

Cabe dizer que, entre os esquemas de apreensão do discurso do outro listados e discutidos pelo Círculo de Bakhtin, não se constata nenhum que apresente características que abarquem casos como o ocorrido acima. Esse é, ao que tudo indica, um esquema de apreensão do discurso do outro recorrente em gêneros discursivos acadêmicos em que existe a necessidade de síntese, de evocar pesquisas sem reproduzir seu conteúdo.

Esse modo de discurso citado não pode ser explicado evocando-se apenas questões da língua ou apelando-se para escolhas subjetivas abstratas por parte do autor. Na perspectiva dos estudos do círculo de Bakhtin, o surgimento das formas de representação do discurso alheio deve-se a fatores sócio-históricos, que dependem dos instrumentos que uma determinada língua põe à disposição para representar a palavra alheia (PONZIO, 2015). Conforme Ponzio (2015, p. 104), “condições sociais concretas são as que conduzem ao predomínio de alguns modos de situar-se diante do discurso alheio, que se têm transformado em ‘gramaticais’ dentro de uma determinada língua”. Segundo o mesmo autor, os modos de citar a palavra alheia exercem influência sobre o comportamento dos falantes, sendo que uma mudança nos fatores histórico-sociais se reflete nestes modos.

Ademais, uma simples consulta aos manuais que orientam a construção dos gêneros acadêmicos revelará que neles também não constata-se nenhum esquema ou modelo de discurso citado semelhante ao que ocorre no caso em análise. Assim, ao que parece, portanto, esse esquema de discurso citado não é contemplado pelos manuais, mas se configura recurso bastante usado na construção do gênero monográfico. Isso só ressalta o fato de que nenhum manual ou gramática é capaz de prever as possibilidades de uso da palavra viva. Enquanto os manuais e gramáticas apresentam modelos estanques, a língua viva sempre está aberta a novas possibilidades e isso não é diferente em se tratando dos modelos de discurso citado.

Ainda, quando ao fragmento em destaque, o autor marca um posicionamento, um delineamento para sua pesquisa e faz isso tomando outros discursos como referência, a saber, *Em nossa pesquisa, diferentemente de Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Lopes (2006), que propõem [...]*. Note-se que o autor constrói seu discurso na relação com outros discursos. Ele evoca outros discursos sobre o trabalho com os gêneros e, ao mesmo tempo, marca uma posição em relação a eles. Esse *nicho*, na verdade, irá guiar toda a construção do gênero monográfico. Nesse exemplo, isso é marcado linguisticamente com o advérbio *diferentemente*, que já é uma pista para o leitor (Quando o autor não oferece nenhuma pista, cabe ao leitor recuperar esse sentido por outros meios).

Cabe dizer que a ocorrência linguística enfatizada não diz por si só da existência de relações dialógicas entre discursos. Ela sinaliza e marca algo muito mais complexo que ultrapassa os limites do linguístico. Como marca do dialogismo, a ocorrência linguística revela a própria existência de outros estudos sobre esse assunto, com perspectivas e abordagens diversas. Tudo o que é produzido sobre essa temática, portanto, precisa levar em conta um já dito. É por isso que a *dupla orientação do discurso* pode ser observada no caso em análise. O autor, no trecho em tela, ao mesmo tempo em que se direciona para um objeto de discurso já atravessado por outros discursos – o trabalho com os gêneros discursivos –, também se direciona para outros discursos, sendo alguns deles citados, a saber, *Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), Lopes (2006)*.

Por outro lado, as relações dialógicas não ocorrem fora do discurso. Usando um termo de Bakhtin (2010), as relações dialógicas não são *transcendentes*, tendo em vista que essas relações “não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2010, p. 209 grifo do autor). Outro ponto pertinente mencionado por Bakhtin (2010) é que “as relações de acordo-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta etc. são relações puramente dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 215-16). Partindo desse pressuposto, o excerto em análise precisa ser compreendido como elemento que pertence a algo mais

geral, sendo parte constituinte do gênero monografia e essa, por sua vez, é produzida em uma situação comunicativa específica, em uma comunidade acadêmica específica, por determinado sujeito. Essas e outras questões que envolvem a produção do gênero resultam na materialização discursiva das relações dialógicas com tais discursos e não com outros.

Portanto, ao marcar outros pontos de vista em seu discurso, o autor instaura o seu ponto de vista, tomando outra direção, preenchendo um espaço aparentemente aberto em direção ao objeto de discurso, ou seja, enquanto os outros propõem modelos de trabalho com os gêneros envolvendo a produção textual *direcionados para o ensino médio*, o autor toma um outro caminho, sua *preocupação se volta para o trabalho com os gêneros discursivos na produção textual no ensino superior, uma vez que nesse nível de ensino os estudos realizados ainda são incipientes*.

Diante do exposto, constata-se que, em todos esses casos analisados, a autoria do gênero monográfico é construída na relação com o discurso do outro. Nessa relação, o autor marca sua posição, sua individualidade, até porque, ao administrar outras vozes, ele se coloca de fora, na observação das mesmas, marcando posicionamentos para elas, entre elas e em relação a elas.

Conclusão

Diante do exposto, conclui-se que o autor se constitui ao administrar as vozes ressonantes e dissonantes que atravessam seu enunciado. Tais vozes são administradas de forma a entrarem em plena concordância sobre determinado assunto, mas, em outros casos, o autor faz com que os discursos de outrem entrem em oposição, fazendo do discurso um palco de pontos de vista diversos. Em outros casos, ainda, o autor traz outros discursos para marcar, a partir deles, uma tomada de posição, um caminho teórico. A construção dos sentidos do texto depende, em certa medida, dessa interação entre os discursos no discurso do autor da monografia. A individualidade e a subjetividade são construídas no *modo* como ele mobiliza os discursos alheios na tessitura dos sentidos. Portanto, nos casos acima analisados, a autoria enunciativa se configura na luta tensa com os discursos citados.

Ademais, os aspectos destacados nesta investigação, como as relações e os efeitos de sentidos produzidos a partir dos modos de discurso citado, não são contemplados pelos manuais que regem o ensino de gêneros acadêmicos. A consequência disso é que toda essa reflexão sobre o uso do discurso de outrem é eliminada, apagada, silenciada. E isso é, no mínimo, prejudicial para uma compreensão dos aspectos envolvidos nos esquemas de discurso citado. Note-se, por exemplo, que a ABNT, ao propor uma abordagem de ensino de discurso citado numa perspectiva estrutural, não dá conta dos aspectos inter-relacionais e dos efeitos de sentidos produzidos a partir do confronto de vozes na construção de um tema.

Assim, a presente investigação corrobora propostas de que estudar o discurso citado deveria levar os alunos a observarem efeitos de sentidos produzidos pela inscrição do outro no discurso. Do mesmo modo, concorda-se com Francelino (2004) ao criticar as abordagens que voltam suas preocupações para os aspectos sintáticos, ou seja, somente para a forma como as palavras alheias são organizadas pelo falante. Direcionando sua crítica mais precisamente para as gramáticas tradicionais, ele explica que, ao proceder dessa maneira, as gramáticas tradicionais “[...] deixam de lado as formas de introdução e de assimilação do discurso de outrem no discurso citante” (FRANCELINO, 2004, p. 25). Essas formas de introdução e de assimilação não são, segundo esse mesmo autor, somente de ordem linguística, mas são questões de ordem extralinguística.

Desse modo, não basta ensinar a reproduzir os esquemas de discurso citado. É preciso apontar as possibilidades de interação entre discursos na trama discursiva, ou seja, em enunciados concretos. Até porque tais relações entre discursos, orquestradas pelo autor, só são percebidas a partir da análise de enunciados concretos. Conforme Bakhtin (2010), nos casos de discurso citado, as relações dialógicas não ocorrem entre palavras, orações ou outros elementos de uma enunciação, mas entre enunciações completas. O discurso citado, portanto, deve ser concebido como uma outra enunciação *na* enunciação. A partir disso, abre-se um leque de possibilidades para trabalhar com a palavra do outro, visando a construção da autoria enunciativa.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Problema da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BESSA, J. C. R. *A referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____.; BERNARDINO, R. A. S.; NASCIMENTO, I. A. A. Formas de retomada de discurso citado na construção dos sentidos em textos acadêmicos. In: *Intersecções - Ano 4 – n.1 - maio/2011*, p. 17-38.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Trad. de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. 176p.

CUNHA, D. A. C. Do discurso citado à circulação dos Discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, p.129-p.144, jan./jun. 2008.

CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas/ SP: Pontes, 1999.

FRANCELINO, P. F. A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin. *Graphos - Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB, João Pessoa*, v. 6, n. 2/1, p. 23-30, 2004.

_____. *A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

FRANÇA, J. L. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. ; JÚNIOR, J. H. M. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2010.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PEREIRA, C. C. *Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em em 26 de julho de 2016.



ESCOLHAS LINGUÍSTICAS E ARGUMENTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA ESTUDANTES DE DIREITO

Ana Lúcia Tinoco Cabral^{1*} e Manoel Francisco Guaranha^{2**}

RESUMO

As aulas de Língua Portuguesa nos cursos universitários têm entre seus objetivos tornar os estudantes proficientes na produção de textos adequados à especificidade da área de atuação do futuro profissional. Toda atividade profissional envolve, em algum momento, a escrita de textos argumentativos, sobretudo no caso do Direito, foco deste trabalho. Acreditamos que a elaboração de um texto se dá, entre outras coisas, pelo arranjo dos elementos de língua, conforme as possibilidades que a ela oferece e as limitações que ela impõe; além disso, o produtor, atuando em interação, conta com a partilha de valores com o leitor para a realização de seu projeto de dizer, numa relação intersubjetiva, em determinado quadro enunciativo. Dito isso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre língua e texto no ensino de escrita e leitura para estudantes de Direito, destacando a importância das escolhas linguísticas para a eficácia argumentativa de um texto. Recorrendo a exemplar do contexto jurídico, a decisão STF HC 106.212, de 24/3/2011, que determinou a Constitucionalidade do artigo 41 da Lei Maria da Penha, as análises focalizam escolhas linguísticas que, na sua articulação, conferem força argumentativa aos enunciados. Orientando-nos por vertentes teóricas que concebem a língua como atividade interacional, social e cognitiva, encaramos a escrita como um processo de escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido. Tal postura vai ao encontro da atual abordagem teórica da LT (Linguística Textual), na qual a produção de um texto é uma atividade de linguagem sociocognitiva situada e motivada por objetivos enunciativos, e os fenômenos da argumentação alinham-se a crenças culturais, englobando: contexto, escolhas linguísticas e organização do discurso. Esta análise associa, os postulados de Ducrot (1980; 1984), a Linguística de Texto (Koch, 2004; Coirier, Gaonac'h e Passerault, 1996; Kellogg e Whiteford, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Texto; língua; ensino; discurso; argumentação; Direito.

1 * Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, São Paulo, Brasil; altinococabral@gmail.com.

2 ** Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL, São Paulo, São Paulo, Brasil e da Faculdade de Tecnologia - FATEC, São Paulo, São Paulo, Brasil; m-guaranha@uol.com.br.

ABSTRACT

The Portuguese language classes in university courses have among its objectives to prepare students to be proficient in the production of texts to their specific professional area of expertise. Every professional activity involves, at some point, writing argumentative texts, especially in the case of law, focus of this work. We believe that the development of a text is given, among others, by the arrangement of language elements, according to the possibilities that language offers and the limitations it imposes; furthermore, the producer, working in interaction, shares values with the reader when carries out your project of saying something inside an intersubjective relationship and in a particular enunciation frame. That said, the aim of this paper is to discuss the relationship between language and text in the reading and writing classes for law school students, highlighting the importance of language choices for argumentative effectiveness of a text. Using a copy of the Brazil' Supreme court decision, HC 106 212 of 03.24.2011, which determined the constitutionality of the article 41 of the "Maria da Penha" Law, the analyzes focus on linguistic choices that, in its articulations, give argumentative force to statements. Guided by theoretical aspects that design language as interactional activity, social and cognitive, we regard writing as a process of choice, combination and organization of linguistic elements, aiming at building a whole endowed with meaning. This attitude is consistent with the current theoretical approach to TL (Textual Linguistics), in which the production of a text is a sociocognitive activity of language situated in a context and motivated by enunciative goals, and the phenomena of argumentation aligns the cultural beliefs and includes: enunciation context, linguistic choices and organization of discourse. This analysis associates the postulates of Ducrot (1980; 1984), the Textual Linguistics (Koch, 2004; Coirier, Gaonac'h and Passerault, 1996; Kellogg and Whiteford, 2012).

KEYWORDS: Text; language; teaching; discourse; argumentation; Law.

Introdução

Os ingressantes no ensino universitário passam por um exame no qual se inclui uma prova de redação que permite inferir que eles sejam redatores, senão proficientes, pelo menos eficientes. São, no entanto, frequentes as reclamações de professores universitários das mais diversas áreas, relatando que seus estudantes apresentam muitas dificuldades de escrita. Essas dificuldades, se já prejudicam o desenvolvimento dos alunos nas atividades do dia a dia, refletir-se-ão, sem dúvida, ainda mais negativamente em seu desempenho futuro como profissionais. Nesse contexto, as aulas de Língua Portuguesa nos cursos universitários das mais diversas áreas assumem como objetivo, entre outros, tornar os estudantes proficientes no que diz respeito à produção de textos adequados não apenas à atividade acadêmica, mas também à especificidade da área de atuação profissional para a qual eles se preparam. Devemos considerar que toda atividade profissional envolve, em algum momento, a escrita de textos argumentativos; tal fato é verdade sobretudo para a área de Direito, cujo sucesso depende em grande parte da argumentação e de seu desempenho linguístico, uma vez que a maioria dos atos jurídicos devem tomar a forma escrita.

Problemas de ordem linguística são frequentemente associados apenas a agressões à norma culta; esse não é o caso dos estudantes de Direito, que apresentam, em geral, um bom conhecimen-

to das regras da gramática normativa. Apesar desse domínio da língua que aparentemente possuem, não faltam queixas dos professores relativas a dificuldades para a escrita, especialmente quando se trata de escrever de forma adequada ao convencimento do outro, fator fundamental no exercício da profissão de advogado. Tais queixas refletem dificuldades com o uso da linguagem argumentativa.

Orientando-nos por vertentes teóricas que concebem a língua como atividade interacional, social e cognitiva, estabelecemos as bases para o tratamento da escrita como um processo de escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido. Alinhamo-nos aos postulados de Ducrot (1984) de que a argumentação está na língua, mas também consideramos que as escolhas linguísticas estão a serviço do querer dizer de um sujeito que atua em interação (KOCH, 2004) e é produtor de textos. Nossa preocupação é o ensino da escrita para estudantes universitários, especialmente os da área de Direito, visando à construção de textos persuasivos. Entendemos, por conseguinte, que a produção de um texto implica planejamento por parte do enunciador (cf. CABRALb, 2013, p.254), e que a elaboração de um texto se dá por um processo de escolhas também linguísticas. Assim, considerando que:

- a) o texto implica aspectos de ordem cognitiva, social e interacional;
- b) a produção textual leva em conta as intenções do produtor do texto frente a seus interlocutores e à tarefa de escrita, a representação que ele constrói de seus interlocutores, e o contexto de enunciação;
- c) a construção de um texto se dá, entre outros, pelo arranjo dos elementos de língua, conforme com as possibilidades que a língua oferece e as limitações que ela impõe;
- d) o conhecimento os elementos de argumentação na língua permite a produção de um texto de forma consciente e controlada; e
- e) o ensino de escrita pressupõe a interação entre esse conceitos,

o objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre língua e texto no ensino de escrita para estudantes de Direito, destacando a importância das escolhas linguísticas para a eficácia argumentativa de um texto e focalizando a argumentação na língua. Considerando o ensino voltado para o Direito e a importância de se pensar o interesse dos envolvidos, tornando o trabalho significativo para estudantes desta área, recorreremos a um *corpus* do contexto jurídico, a decisão STF HC 106.212, de 24/3/2011, que determinou a Constitucionalidade do artigo 41 da Lei Maria da Penha. Tendo em vista os objetivos apontados anteriormente, as análises focalizam escolhas linguísticas que, na sua articulação, conferem força argumentativa aos enunciados. Este trabalho está organizado em três partes: na primeira, refletimos sobre a proficiência em escrita para a argumentação na área do Direito; na segunda, abordamos a importância das escolhas linguísticas na organização do discurso argumentativo, focalizando a argumentação na língua; na terceira, apresentamos as análises. Nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões sobre texto, ensino e escolhas linguísticas, procurando articular as partes anteriores do trabalho.

A proficiência escritora para a atividade jurídica: saber argumentar

Refletir sobre proficiência escritora exige pensar, com Kellogg e Whiteford (2012, p.109), qual gênero de texto será produzido. Esses autores observam que podemos ser proficientes em determinados gêneros, mas não o seremos na escrita em geral: um jurista pode ser excelente produtor de petições e contestações e, mesmo assim, encontrar dificuldade para escrever um artigo. O fato é que, conforme observam esses autores, tanto o discurso quanto o conhecimento retórico variam a cada gênero; podemos complementar que os usos linguísticos também variam de acordo com as áreas de atuação em que os textos são utilizados. Assim, diante da diversidade de textos produzidos por profissionais, Kellogg e Whiteford (2012, p.109) nos levam a pensar que devemos definir qual é a proficiência escritora de que os estudantes necessitam e quais instrumentos linguísticos e textuais lhes serão úteis para tanto. É importante ter claro que eles não são profissionais e não possuem, a priori, os conhecimentos da área específica sobre a qual escolheram para escrever com *expertise*, mas podemos lhes proporcionar familiaridade com os gêneros de sua área profissional e lhes oferecer os meios para progredirem em sua competência escritora na área profissional pertinente.

Uma busca ao dicionário pelo verbete “proficiente” nos leva ao seguinte significado: “competente e eficiente no que faz” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 2306). Relativamente à proficiência escritora, Molitor-Lübbert (2010, p. 132) definem o produtor textual competente como sendo aquele que “tem habilidade de comunicar-se com os outros e de articular seus pensamentos pela escrita”. Cabral (2016, p.55) observa que a escrita na área jurídica se define por ser marcada pelo caráter argumentativo. Finalmente, relacionando essas definições à escrita argumentativa e, mais especificamente, à escrita jurídica, podemos afirmar que ser proficiente na escrita argumentativa jurídica significa articular bem os argumentos na linearidade textual de modo convencer os outros a tomar determinado posicionamento frente a um problema jurídico. Trata-se de ação extremamente complexa, que, como toda prática de escrita, de acordo com o que ensinam Gaonac’h e Fayol (2003) e Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996), envolve muitas operações, nem todas elas de ordem linguística. Nessa mesma direção, Marquesi e Cabral (2008, p. 169) destacam que a produção de um texto exige esforço produtor, que precisa “recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações; convocar esquemas cognitivos; respeitar uma estrutura tipológica, entre outros”.

As observações dessas autoras encontram respaldo em Coirier, Gaonac’h e Passerault, para quem é importante contemplar, para dar conta do texto, quatro tipos de determinações:

Determinações associadas às características do sistema da língua (...); Determinações baseadas no tratamento do domínio de referência (...); Determinações ligadas ao contexto enunciativo e mais amplamente ao contexto da tarefa (...); Determinações relativas às estruturas cognitivas postas em jogo³ (COIRIER, GAONAC’H; PASSERAULT, 1996. p. 8).

As determinações ligadas ao sistema da língua dizem respeito aos elementos linguísticos que intervêm na construção da organização textual, como os conectores, a pontuação, a delimitação

³ Des déterminations associées aux caractéristiques du système de la langue (...); Des déterminations fondées sur le traitement du domaine de référence (...); Des déterminations liées au contexte énonciatif et plus largement au contexte de la tâche (...); Des déterminations tenant aux structures cognitives mises en jeu (...) (Tradução nossa).

dos parágrafos e das partes do texto que permitem explicitar a estrutura textual. As determinações baseadas no tratamento do domínio de referência constituem os esquemas cognitivos e representações mentais que permitem descrever propriedades do mundo físico, social e subjetivo e estabelecer as relações causal, lógica e temporal. As determinações ligadas ao contexto enunciativo, e mais extensivamente ao contexto da tarefa de produção ou de leitura, referem-se à finalidade comunicativa, especialmente à adequação entre os objetivos da tarefa de produção ou de leitura e as operações utilizadas. Finalmente, as determinações referentes às estruturas cognitivas postas em jogo dizem respeito à proficiência linguística e textual dos produtores, como o nível de aquisição dos mecanismos da escrita e da leitura, a familiaridade com modelos textuais preestabelecidos, além do funcionamento da memória e do sistema que regula as fontes de atenção. Assumimos, com Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p.7), que a finalidade do discurso constitui um parâmetro central e concordamos que a unidade textual repousa sobre três bases de naturezas diferentes: a continuidade referencial; a continuidade lógica e argumentativa; e a continuidade enunciativa.

As determinações postuladas pelos estudiosos citados constituem processos que atuam de forma integrada e nos permitem justificar os dois aspectos focalizados neste artigo: de um lado, a utilização de textos da área profissional dos estudantes universitários em questão; de outro, o foco em aspectos de língua que contribuem para a construção de textos argumentativos. As duas primeiras determinações destacam a importância dos elementos linguísticos na composição textual e permitem inferir que é importante trabalhar com os estudantes a conscientização desses fenômenos. As outras duas determinações põem em foco o contexto e as questões cognitivas, levando-nos a priorizar o contexto em cuja atuação os estudantes pretendem inserir-se. Eles precisam preparar-se para essa atuação, inclusive no desenvolvimento de sua competência textual, tanto no que diz respeito à leitura quanto à escrita. Podemos assim afirmar que as quatro determinações postuladas por Coirier, Gaonac'h e Passerault corroboram nosso pressuposto de que é necessário ampliar os conhecimentos teóricos dos estudantes universitários em torno da argumentação na língua e do uso argumentativo da linguagem para torná-los capazes de utilizar a linguagem de forma persuasiva, de maneira consciente e controlada, na elaboração de seus textos.

Relativamente aos meios pertinentes e às temáticas a serem abordadas, refletindo sobre a questão do contexto enunciativo, é preciso ter claro, conforme reiteram Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p. 6-7), que o texto constitui uma "unité de langage en usage"⁴. Esse posicionamento, que é também o nosso, focaliza a importância da articulação do texto ao seu contexto enunciativo, que inclui o domínio de referência, as imposições da atividade a ser realizada, inclusive as imposições de ordem linguística.

Essa preocupação com o contexto justifica o emprego de materiais da área afim nas práticas de leitura e escrita no ensino universitário. Kellog e Whiteford (2012) destacam a importância do interesse em determinados temas para sustentar a motivação para aprender quando observam que "Sem interesse motivacional suficiente, ninguém nunca se move para além da fase de aclimação para os conceitos de domínio e do aprendizado em um nível superficial relativo"⁵ (KEL-

4 Unidade de linguagem em uso (Tradução nossa).

5 "Without sufficient motivational interest, one never moves beyond the stage of acclimating to the concepts of the domain and learning at a relative shallow level"(Tradução nossa).

LOG; WHITEFORD, 2012, p.111). Tal postulado nos coloca diante da importância de trabalhar textos da área específica da atividade profissional para a qual os universitários se preparam. Assim, para estudantes de Direito, optamos por textos oriundos da área jurídica.

É preciso levar em conta também, com Kellog e Whiteford (2012, p.109), que o conhecimento exigido relativamente ao conteúdo difere de uma disciplina para outra e de atividade profissional, assim como variam os conhecimentos discursivo e retórico de cada gênero. Cremos ser importante acrescentar igualmente a importância dos conhecimentos linguísticos exigidos em diferentes atividades, considerando a relação entre esses conhecimentos e os demais fatores que influenciam a atividade discursiva de cada atividade profissional. Assim, a atividade jurídica, cujo desempenho está fortemente ligado ao conhecimento de leis e à argumentação a partir desse conhecimento, cremos ser fundamental, para o aprendizado dessa argumentação, afinar o conhecimento metalinguístico de marcas específicas da língua que permitem articular argumentos e orientá-los no sentido desejado.

Especificamente no que diz respeito à escrita argumentativa, recorremos a Fayol, Foulin, Maggio e Lété (2012, p.144), os quais destacam que a produção textual argumentativa exige que os conceitos recuperados na memória sejam (re)organizados, ação que envolve um conhecimento estratégico de transformação e demanda certa maturidade do produtor numa tarefa que “envolve escolhas linguísticas, produção de sentenças e organização retórica”⁶. É importante ter claro que não basta selecionar as palavras e produzir frases, é preciso levar em conta a adequação ao conteúdo, ao destinatário e aos conhecimentos linguísticos do próprio produtor. Podemos assim afirmar que a produção textual envolve conhecimentos da ordem do conteúdo e do contexto enunciativo, da organização retórica e das escolhas linguísticas e sua organização linear, lembrando sempre que, para os estudos que consideram o texto a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional (VAN DIJK, 1998, p.2), ele é, antes de tudo, encarado como uma unidade de linguagem em uso, caracterizado, em primeiro lugar, pelo encadeamento de múltiplos enunciados, mas não quaisquer enunciados encadeados de qualquer forma. Por conseguinte, a elaboração de um texto se dá por um processo de escolhas linguísticas. Para isso, “as pessoas têm a habilidade de usar informações de diversos tipos, de forma flexível” (VAN DIJK, 1996, p.16). É também nesse sentido que Koch (1997, p. 30) observa que “as estratégias de ordem cognitiva têm, assim, a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão”. Com base nos postulados dos autores apresentados e de nossas reflexões em torno das ideias expostas, podemos afirmar que, ao recorrermos a estratégias que contemplem o estudo sistemático em torno dos elementos linguísticos que subsidiam a escrita argumentativa, ampliamos os conhecimentos de nossos alunos e também a sua competência escritora.

Compreendemos que a construção de um texto constitui um processo do qual participam conhecimentos de diversas categorias e também os linguísticos, lexicais e gramaticais, que serão usados pelo sujeito para escolher a melhor forma de dizer; eles correspondem ao domínio que o produtor tem da língua e às estratégias linguísticas de que pode dispor na elaboração de seu texto. Com efeito, muitas dimensões intervêm na produção de textos, sobretudo as que dizem respeito às capacidades de tratamento da língua; aos conhecimentos prévios; à habilidade para

6 “[...] involves lexical choices, sentence production, and rhetorical organization” (Tradução nossa).

controlar, avaliar e regular a expressão às especificidades do gênero em que se produz; além de conhecimentos de ordem pragmática, que permitem ao indivíduo avaliar suas escolhas de acordo com o sentido pretendido para determinada palavra ou construção num contexto específico. Fica, por conseguinte, evidente a importância da ampliação do conhecimento metalinguístico para a produção textual, especialmente no que diz respeito à escrita de textos persuasivos, buscando a ampliação de um conhecimento meta-argumentativo. Esse conhecimento, encontramos-lo na Teoria da argumentação na língua, postulada por Ducrot (1980a; 1984) e por Anscombre e Ducrot (1997), tema da próxima seção.

Instrumentos linguísticos para a argumentação

Ducrot (1980; 1984) dedica-se à pesquisa dos suportes linguísticos de argumentação, enfocando a linguagem como um fenômeno interindividual, que considera o emprego de determinado enunciado dotado de força capaz de produzir efeitos sobre aqueles a quem se fala. Na esteira desse pensamento, defendemos que a elaboração de um texto se dá pelo arranjo linguístico, tendo como base as intenções do produtor, ou seja, o efeito que ele deseja obter sobre seu interlocutor. Tal postura põe em evidência a importância de um conhecimento sólido dos conceitos referentes à argumentação na linguagem para que sua aplicação como estratégia de produção textual seja eficaz, conforme já destacou Cabral (2010, p. 139), para quem os ensinamentos de Ducrot fornecem “elementos úteis para a produção textual, pois nos mostram possibilidades de escolhas linguísticas eficazes para conferir maior força argumentativa a nossos textos”. Embora os interesses de Ducrot não se voltem para a organização do discurso, ou a argumentação retórica no dizer do próprio Ducrot (2004, p.18), não podemos deixar de considerar o papel da argumentação linguística na composição textual. Afinal, para Ducrot (1977, p.12), a função primordial da língua é oferecer aos interlocutores um conjunto de modos de ações estereotipadas permitindo que eles representem e, mutuamente, se imponham papéis. É preciso ter claro, entretanto, que esse uso implica um conhecimento aprofundado da argumentação linguística, o domínio dos fundamentos teóricos que norteiam esse conceito.

A Teoria da argumentação na Língua (doravante ADL), tal como postulam Ducrot (1980; 1984); Anscombre e Ducrot (1997) e Carel e Ducrot (1999), toma a palavra argumentação num sentido restrito à argumentação linguística, diferente da argumentação retórica, conforme explica Ducrot (2004). Anscombre e Ducrot (1997) defendem a existência de determinadas expressões cuja utilização sofre restrições impossíveis de serem deduzidas de seu valor informativo, impondo limitações em relação ao tipo de conclusões em favor das quais elas podem ser utilizadas. Os estudiosos asseveram que “os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso são ligados à estrutura linguística dos enunciados e não apenas às informações que eles veiculam”⁷ (ANSCOMBRE e DUCROT, 1997, p. 9), conceito já defendido anteriormente por Ducrot (1980; 1984).

Para Anscombre e Ducrot (1997, p.8), argumentar consiste em apresentar “um enunciado E1 (ou um conjunto de enunciados) como destinado a fazer admitir outro (ou um conjunto de

7 [...] les enchaînements argumentatifs possibles dans le discours sont liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent (Tradução nossa).

outros)”⁸. Desse ponto de vista, o próprio sentido do enunciado conduz a uma direção, que é argumentativa, porque “ele é constitutivo do sentido de um enunciado que pretende orientar a continuação do diálogo”⁹ (ANSCOMBRE e DUCROT, 1997, p. 30); isso quer dizer que a indicação da continuidade do discurso é parte do sentido do enunciado; os encadeamentos argumentativos possíveis estão ligados à estrutura linguística dos enunciados.

Ficou muito conhecido o estudo desenvolvido por Ducrot *et al* (1980) sobre o conector “mas”, concebido na gramática normativa como conjunção adversativa, “que liga dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém uma ideia de contraste” (CUNHA; CINTRÁ, 2008, p. 594). Entre as inúmeras particularidades do conectivo “mas” apontadas por Ducrot *et al* (1980) esse estudo mostrou que o contraste, ou a oposição, não ocorre entre as orações ligadas por “mas”; ela ocorre entre as conclusões para as quais esses enunciados direcionam. Assim, por exemplo, quando tecemos uma avaliação sobre um evento afirmando “Maria foi agredida pelo marido, mas ela o tinha traído com o vizinho”, de acordo com ADL, não há oposição entre o fato de Maria ter sido agredida e o fato de ela ter traído o marido. A oposição encontra-se entre as conclusões a que cada um dos segmentos do enunciado pode levar. O segmento “Maria foi agredida pelo marido” permite concluir que o marido deve ser punido pela agressão; o segmento “ela o traiu com o vizinho” permite concluir o marido não deve ser punido pela agressão.

O emprego de “mas” indica ainda que a conclusão que se encontra à direita do conector deve prevalecer, isto é, que ao afirmar “Maria foi agredida pelo marido, mas ela o tinha traído com o vizinho” estou argumentando em favor da não punição do marido da Maria. Em suma, conforme explica Cabral (2013a, p. 186) “para a ADL, *mas* marca a oposição entre duas conclusões possíveis e argumenta a favor daquela que, na construção do período, encontra-se à direita do conector”. A consequência dessa peculiaridade do “mas” reside em restrições de língua, que consistem nos limites mencionados por Ducrot (1984). Relativamente ao conector “mas”, a restrição é que não se pode acrescentar qualquer informação à direita dele cujas conclusões não sejam opostas às conclusões que a informação à esquerda permite chegar, sob o risco de tornar o enunciado todo incoerente inclusive do ponto de vista gramatical. Essa é, por exemplo, uma questão de língua importante para a produção textual.

O exemplo que expusemos para dar conta do conector “mas” nos permite abordar uma outra questão importante para a argumentação também do ponto de vista da ADL, que são os valores e as crenças, ou aquilo que não é dito, mas pode ser inferido porque invoca valores. No caso da agressão de Maria, o segundo segmento de enunciado (mas ela o traiu com o vizinho) invoca uma crença social com base na qual a mulher que trai o marido merece punição, inclusive física. Essa crença funda-se no valor de que a mulher é inferior ao homem e lhe deve respeito, podendo este puni-la quando ela age de forma que a sociedade condena.

Essas crenças e valores constituem elementos a serem levados em conta na argumentação desde a Retórica Clássica, origem do termo *topos*, *locus communis*, na expressão latina, que originou em português *lugar comum*. Os lugares comuns constituem as crenças de uma cultura que permitem raciocínio inferenciais os quais levam a determinadas conclusões e constituem elementos

8 [...] un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'énoncés) (Tradução nossa).

9 [...] il est constitutif du sens d'un énoncé de prétendre orienter la suite du dialogue (Tradução nossa).

fundamentais para os raciocínios que fundamentam as argumentações jurídicas, conforme observam Cabral e Guaranha (2014); esses autores destacam as questões da justiça, dos valores, do razoável, como fatores fundamentais nos procedimentos argumentativos.

Também para Ducrot (1984, p. 184), o *topos* propicia o acesso a uma conclusão. Baseado nesse conceito, Ducrot postula a teoria dos *topoi*, definindo-os como princípios gerais comuns tidos como aceitos por uma coletividade (DUCROT, 1980, p.11). Para Ducrot (1984, p. 184) um predicado não faz somente referência a uma propriedade do nome ao qual ele se liga; ele contém uma alusão a um *topos* que autoriza algumas conclusões em certa comunidade. Se a conclusão estiver explícita, o *topos* estabelece e torna clara a passagem do argumento para a conclusão; no caso de a conclusão não aparecer explicitada, o *topos* indica o raciocínio que permite o interlocutor inferir a conclusão. Desse ponto de vista, o *topos* é considerado “um instrumento linguístico que liga as palavras, organiza os discursos possíveis e define os discursos aceitáveis como coerentes para determinada comunidade” (CABRAL, 2013a, p. 199). É importante ressaltar que, embora Ducrot (1981 e 1984) considere o *topos* um princípio interno à própria língua, deixam claro que ele está ligado a um ponto de vista assumido pelo locutor, inserido em determinada comunidade discursiva e diante da qual tem um objetivo argumentativo. A teoria dos *topoi* busca identificar o ponto de vista argumentativo do locutor por meio do qual ele justifica as conclusões de que deseja convencer seus interlocutores. Daí importância desse conhecimento para os profissionais que têm no texto argumentativo um suporte importante para sua atividade.

Um dos princípios básicos da teoria dos *topoi* consiste na gradação, isto é, na ideia de que os *topoi* são graduais. “É o conceito que permite implicar a existência de escalas argumentativas” (CABRAL, 2013a, p. 201). O conceito de gradação e um estudo do termo “até” levaram Ducrot (1981, p.180) a propor os conceitos de Classe Argumentativa (CA) e de Escala Argumentativa (EA). Identificamos uma CA quando “um locutor – entendendo-se essa palavra por um sujeito falante inserido numa situação de discurso particular – coloca dois enunciados p e p' na CA determinada por r se ele considera p e p' como argumentos a favor de r .” (DUCROT, 1981, p. 180). É importante destacar que, ao mencionar o locutor, Ducrot (1981) atribui a ele o poder de decisão, o que quer dizer que:

[...] a determinação de uma classe é uma ação que emana da intenção discursiva do sujeito na elaboração do discurso. Ele observa que o locutor se define não apenas por sua identidade pessoal, mas também pela situação tanto ideológica quanto social ou espaço-temporal na qual ele se insere no momento de sua enunciação, o que nos aponta uma preocupação com o discurso, embora não seja esse o foco de interesse desse teórico da linguagem (CABRAL, 2013a, p. 202).

Quando o produtor marca, numa CA, uma gradação entre a força dos argumentos, evidenciando que ele considera determinado argumento mais forte que outro ou outros em relação a certa conclusão, temos o que Ducrot (1980, p.18) chamou de Escala Argumentativa (EA). O articulador “até” permite exemplificar a construção de uma EA. No exemplo anteriormente apresentado, podemos incluir mais um segmento: “Maria foi agredida pelo marido, mas ela o tinha traído com o vizinho; ela fez uma viagem romântica com o vizinho para uma praia”. Esse enunciado apresenta dois argumentos em favor da conclusão de que o marido de Maria não deve ser punido por tê-la agredido. O produtor desse enunciado pode considerar o último segmento como sendo o argumento mais forte e afirmar: “Maria foi agredida pelo marido, mas ela o tinha traído

com o vizinho, ela até fez uma viagem romântica com o vizinho para uma praia”. O emprego do marcador “até” explicita para os interlocutores que, na escala de valores do produtor, ter feito uma viagem romântica para uma praia com o vizinho constitui argumento mais forte do que trair com o vizinho. Podemos afirmar que a traição fica mais forte e justifica de modo mais incisivo, na opinião do locutor, a agressão sofrida por Maria. Quando o produtor constrói uma EA, ele explicita para o interlocutor seu ponto de vista com respeito à força dos argumentos que ele está apresentando para apoiar a conclusão da qual deseja convencê-lo (CABRAL, 2010, p.90).

Os conceitos de CA e EA nos permitem encarar a argumentação como um fenômeno gradual. É preciso lembrar, no entanto, que o caráter gradual, como ressaltava Cabral (2010), é explicitado na língua por elementos específicos, como, por exemplo, o articulador “até”; esses elementos da língua têm a função de marcar um posicionamento do produtor conforme suas intenções, permitindo que ele evidencie os argumentos que prioriza ou considera mais fortes relativamente a determinada conclusão. Isso quer dizer que cabe ao produtor decidir sobre a escolha entre apresentar uma CA com ou sem a explicitação de uma EA que envolva os elementos dela. Daí a importância desse conhecimento para a produção textual. Acreditamos que a melhor forma de compreendê-lo é observando seu funcionamento em usos concretos, conforme apresentaremos nas análises que compõem a próxima seção.

A argumentação linguisticamente marcada em torno da constitucionalidade da Lei Maria da Penha

A Lei 11.340/2006 (popularmente conhecida como Lei Maria da Penha), decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 7 de agosto de 2006, tem como objetivo implementar uma política pública de prevenção e combate à violência doméstica contra a mulher. São previstas medidas de prevenção, educativas e de endurecimento penal para aumentar o rigor das punições aos homens que agredem física ou psicologicamente a uma mulher ou à esposa, caso mais recorrente.

O nome da Lei é uma homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, vítima de violência doméstica durante 23 anos. Em 1983, o marido tentou assassiná-la duas vezes: com arma de fogo, deixando-a paraplégica; e por afogamento. Após a denúncia, o marido de Maria da Penha demorou 19 anos para ser punido e cumpriu pena em regime fechado por apenas dois anos.

Esse fato motivou a formalização de uma denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA por parte do Centro pela Justiça pelo Direito Internacional, pelo Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem) e pela vítima. A repercussão dessa denúncia propiciou a redação e aprovação da Lei pelo Congresso.

Como se trata de uma lei avançada em uma sociedade tradicionalmente machista, a sua imposição como instrumento de defesa dos direitos da mulher torna-se fator relevante para que não se coloquem no mesmo nível delitos que chegam a vias de fato entre quaisquer pessoas e entre homens e mulheres que vivem numa relação estável, já que, nestas circunstâncias, a mulher constitui, via de regra, a parte mais fraca e o ambiente doméstico serve, muitas vezes, como escondo para o homem praticar esse tipo de violência longe dos olhos da sociedade.

A constitucionalidade da Lei 11.340/2006 (popularmente conhecida como Lei Maria da Penha) foi uma questão polêmica decidida pelo plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011. Por unanimidade, o STF declarou, em 24/3/2011, a constitucionalidade do artigo 41 da Lei ao negar, também por unanimidade, a ordem de *habeas corpus* impetrado pela Defensoria Pública da União em favor de Cedenir Balbe Bertolini, que fora condenado em instâncias inferiores por agressão à mulher em ambiente doméstico. A decisão do STF impediu a aplicação do artigo 89 da Lei nº 9.099/95 para os crimes praticados com violência contra a mulher, não admitindo os institutos despenalizadores nela previstos, como a suspensão condicional do processo. O julgamento do STF favorável à Lei foi importante para reconhecer um problema social existente que é a violência doméstica e fazer com que essa legislação fosse mais amplamente debatida e aplicada em casos semelhantes.

Cumprir destacar que nosso interesse, neste trabalho, não é discutir o mérito da questão, mas a força argumentativa dos votos dos ministros a favor da referida Lei, especificamente o uso linguístico da argumentação, considerando a argumentação inscrita na própria língua, conforme os postulados de Ducrot que apresentamos na seção anterior. Nosso foco é o conhecimento metalinguístico ou meta-argumentativo que podemos oferecer a estudantes de Direito como instrumento para a elaboração de textos argumentativos para essa área profissional.

Observamos, para isso, os enunciados compreendendo-os como segmentos de discurso que se inter-relacionam de forma interdependente, isto é, o sentido dos enunciados não corresponde à soma do sentido de cada um de seus segmentos, ao contrário, ele diz respeito ao sentido assumido pela unidade da qual participam os segmentos e a relação que os une.

Assim, já no início do Acórdão (BRASIL, 2011, p. 1), podemos observar a articulação de segmentos argumentando em favor da aprovação da Lei, possibilitando-nos observar esse fenômeno:

(1) O preceito do artigo 41 da Lei nº 11.340/06 alcança toda e qualquer prática delituosa contra a mulher, **até mesmo** quando consubstancia contravenção penal, como é a relativa a vias de fato.” (BRASIL, 2011, p. 1, grifos nossos).

No enunciado (1) acima, temos como *r* as competências do artigo 41 da Lei Maria da Penha; estão inseridos nessas competências como argumentos favoráveis à Lei *p* (toda e qualquer prática delituosa contra a mulher) e *p'* (práticas que consubstanciam contravenção penal). Podemos afirmar que o enunciado apresenta uma EA, isto é, uma gradação entre os argumentos apresentados. Esta análise fundamenta-se na ocorrência do marcador argumentativo “até mesmo”, que apresenta *p'* (contravenção penal) como superior a *p* (o conjunto das práticas delituosas contra a mulher), ou seja, *p'* é, dentre toda e qualquer prática contra a mulher, a pior delas, a que autoriza de modo mais incisivo *r* (a competência da Lei Maria da Penha para julgar a agressão cometida pelo homem).

Neste caso específico, a identificação de uma EA torna-se relevante em função da matéria jurídica que se analisa. Ao solicitar que o réu, acusado de violência doméstica contra a mulher, fosse enquadrado no artigo 89 da Lei 9099/95¹⁰, na prática, a defesa intentava a suspensão do

10 Lei 9099/95: Art. 89. Nos crimes em que a pena mínima cominada for igual ou inferior a um ano, abrangidas ou não por esta Lei, o Ministério Público, ao oferecer a denúncia, poderá propor a suspensão do processo, por dois a quatro anos, desde que o acusado não esteja sendo processado ou não tenha sido condenado por outro crime,

processo. Ocorre que esse artigo não se aplicaria a casos dessa natureza por conta do que dispõe o artigo 41 da Lei 11340/06¹¹. Contra esta disposição da Lei Maria da Penha, a defesa do agressor alegou inconstitucionalidade, haja vista que o artigo 228 da Constituição prevê a criação de Juizados Especiais para casos de “infrações penais de menor potencial ofensivo¹². Ora, p' (contravenção penal) coloca-se como mais relevante em relação a p (todos os outros delitos), logo, é p' , justamente o argumento utilizado pela defesa para que o agressor não fosse julgado pela Lei Maria da Penha, aquele que foi apresentado pelo ministro relator no início do Acórdão como o mais importante na EA.

Na mesma linha argumentativa segue voto do ministro Luiz Fux, cujo pronunciamento apresenta uma CA:

(2)...na própria razão de ser da Lei Maria da Penha [...] estipula-se a criação desses juizados [Juizados Especiais] contra a violência doméstica para dar mais agilidade aos processos e para que as investigações sejam mais detalhadas. (BRASIL, 2011, p. 10).

A favor de r (criação de juizados especiais) que determina a CA, o ministro apresenta dois argumentos: agilidade dos processos (p) e investigações mais detalhadas (p'). A utilização da conector de valor aditivo explicita que o locutor atribui a p e p' pesos iguais a favor de r .

Essa mesma estrutura parece repetir-se no voto da ministra Carmen Lúcia Antunes Rocha:

(3) E esses preconceitos [contra as mulheres] dificultam muito a vida de todas nós, mulheres. Primeiro, porque o Direito não combate o preconceito – **nem** pode, **nem** tem como, o Direito combate a manifestação do preconceito. (BRASIL, 2011, p. 17, grifos nossos).

Considerando-se a conclusão r (o Direito não combate o preconceito) e p (nem pode) p' (nem tem como) como argumentos em favor de r , podemos inferir que a carência de poder é condição inferior à carência meios de combate do Direito, ou seja, p' é superior a p na escala argumentativa. Este argumento parece, à primeira vista, pouco lógico haja vista que mais importante seria o poder, depois os meios de exercício desse poder. Adquirindo-se o poder para algo (comprar um carro, por exemplo), o método de uso desse poder (o poder de dirigir) tornar-se-ia mais fácil de ser obtido, posto que depende de um sujeito já investido de poder.

No caso do tema do discurso da locutora, contudo, o que está em voga é o preconceito contra as mulheres como um valor arraigado na “cultura social”, uma instituição por assim dizer, ou um *topos*. Logo, não há uma forma de se eliminá-lo por meio de uma lei, que não se mostra suficiente para mudar os valores; um valor nocivo à sociedade deve ser combatido à medida que se manifesta.

O caso em questão é, justamente, o julgamento de uma manifestação particular de uma prática

presentes os demais requisitos que autorizariam a suspensão condicional da pena.

11 Lei 11340/06: Art. 41. Aos crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente da pena prevista, não se aplica a Lei no 9.099, de 26 de setembro de 1995.

12 Art. 98. A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão:

I - juizados especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumariíssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau.

social fundada num *topos* de valor negativo: um homem agrediu uma mulher. Punir o homem, nesse caso, é uma forma de enfraquecer essa instituição cultural (o machismo) atacando-lhe em suas manifestações. Nesse sentido, a escala argumentativa apresentada pela ministra em (3) está perfeitamente ajustada à tese com que inicia seu voto. A ministra julga um caso concreto (*p'*) que, pelo âmbito jurisdicional em que se situa, servirá de jurisprudência para todos os casos semelhantes (*p*), generalizando a especificidade do voto.

(4) neste *habeas corpus*, especificamente, se deixa apenas entrevê (*sic*) –, não é a carne de uma de nós, até porque, todas as vezes que uma de nós é atingida, todas as mulheres do mundo são (BRASIL, 2011, p. 18).

Vale dizer, a partir da leitura de (4), que a ministra, ao se posicionar a respeito do caso específico de agressão que julga, faz estender sua posição a todos os casos de agressão à mulher o que se confirma na CA (4), especialmente pela EA construída pela reiteração do articulador “nem”.

Do ponto de vista das EAs, chama igualmente a atenção, no voto da ministra Carmen Lúcia, a utilização da estrutura “não apenas...mas”. Das onze ocorrências da expressão nas trinta e sete páginas do documento que inclui o voto de todos os ministros, sete delas ocorrem no voto da ministra. Essas ocorrências serão analisadas a seguir na tentativa de descrever a função desse conjunto lexical na linha argumentativa da ministra.

(5) Nós, mulheres, conquistamos, sim, direitos, mas a eficácia e a efetividade **não apenas** jurídicas, **mas** social dos direitos, ainda é um caminho longo a percorrer (BRASIL, 2011, p. 18, grifos nossos).

Em (5) podemos dizer que *r* (a eficácia e a efetividade dos direitos conquistados pelas mulheres) não se prende apenas à eficácia jurídica (*p*), vale dizer formalmente, à letra fria da lei, mas também socialmente (*p'*). Nessa escala, tornam-se mais importantes a eficácia e a efetividade social dos direitos (*p'*) do que seu reconhecimento jurídico pela letra fria da lei (*p*).

Cumprir observar ainda em (5) dois empregos diferentes de “mas”, sendo o primeiro deles de valor diverso do analisado no parágrafo anterior. Enquanto no par “não apenas...mas”, o conector “mas” traz implícito um “também” que o acompanha, estabelecendo a escala argumentativa apontada, na primeira ocorrência de “mas”, o conector aponta para uma conclusão contrária às conclusões para as quais aponta o enunciado que se encontra à esquerda de “mas”. A afirmação de que as mulheres conquistaram direitos permite concluir que esses direitos lhes garantem, por exemplo, a tranquilidade e a segurança de que eles serão respeitados; esse enunciado seguido de “mas” dá a antever que o que vem em seguida negará essa conclusão. E assim acontece, pois ao afirmar que “a eficácia e a efetividade” ainda estão por vir, a ministra leva a concluir que a tranquilidade e a segurança do respeito aos direitos conquistados não está garantida. Seguindo seu raciocínio a ministra volta a utilizar a estrutura escalar:

(6) o artigo 41, que é aqui questionado, **não apenas** não desatende à Constituição, **mas** bem ao contrário, vem dando cumprimento à norma constitucional (BRASIL, 2011, p. 18, grifos nossos).

Em (6) podemos afirmar que *r* (o artigo 41) não apenas atende à Constituição (*p*) mas cumpre a norma (*p'*). Nesta EA, cumprir a norma é mais importante do que atender (estar de acordo com a lógica jurídica). Neste caso, *p'* apresenta-se no plano prático enquanto *p* no plano das

intenções, do papel, por assim dizer. Cumpre observar que esta CA estabelece uma EA em consonância com (5), que também apresenta o reconhecimento social da lei na prática como mais importante do que a existência dela no *corpus* jurídico.

A ministra segue argumentando em favor do artigo 41, desta vez, apoiando-se numa nova escala, em que a família se apresenta como superior ao indivíduo:

(7) (o artigo 41) protege **não apenas** a integridade física de uma pessoa, da mulher, **mas** a integridade física e moral da própria família (BRASIL, 2011, p. 18-19).

Em (7) podemos observar que, de acordo com o voto da ministra, a conclusão *r* (o artigo 41), a favor da qual argumenta, encontra guarida em não apenas proteger o indivíduo (*p*) mas a instituição familiar (*p'*), que constitui um valor maior na sociedade, um *topos*. Além disso, ao apresentar o coletivo como mais importante do que o individual, superior, o discurso da ministra mantém coerência com (3) e com (4), em que afirma o caráter mais amplo de seu voto e não restrito a um caso específico de agressão.

No excerto a seguir (8), podemos encontrar a reiteração das CAs em (5) e (6), que criam EAs as quais priorizam a prática em detrimento da formalidade jurídica.

(8) aqui falo de uma igualdade que precisa ser transformada para chegar ao mesmo patamar de **não apenas** titularizar direitos iguais, **mas** de poder usufruir dos direitos de forma igual (BRASIL, 2011, p. 19, grifos nossos).

A locutora afirma que *r* (igualdade que precisa ser transformada) equivale a não apenas “titularizar”, reconhecer (*p*), mas dar o poder à mulher de usufruir seus direitos (*p'*). Novamente, apresenta-se a ideia de que o instrumento formal é necessário, mas não suficiente para garantir os direitos femininos. Novas ocorrências de “não apenas...mas” são encontradas no voto da ministra:

(9) **Não apenas**, a meu ver, a norma é constitucional, e, portanto, impõe-se a denegação da ordem, que é como eu voto. Eu diria que – quem conhece bem a realidade das mulheres sabe, e sabe bem, **não apenas** no Brasil, **mas** o que nos atinge, nossa responsabilidade constitucional, como julgadores, é com o Brasil e com as mulheres brasileiras – qualquer caminhada nossa, em qualquer lugar deste País, faz com que o que a gente vê ainda de violência contra a mulher (*sic*), contra nós todas, ainda é de multiplicar muitas vezes as nossas dores (BRASIL, 2011, p. 19).

Em (9) encontramos duas ocorrências de “não apenas” encapsuladas, ou seja, uma estrutura dentro da outra. Esquematizando, na primeira parte, é possível afirmar que *r* (a norma é constitucional) não apenas por *p* (estar na constituição, constar como uma lei) mas também por *p'* (atender à realidade das mulheres no dia a dia). Na segunda parte, apesar da elipse que deixa o texto um tanto confuso, podemos entender que *r* (a realidade das mulheres é de violência) no mundo (*p*) e não apenas no Brasil (*p'*). Neste caso específico, o argumento *p'*, no Brasil, é o que mais pesará no voto da ministra, já que seu compromisso é com o país, como afirma em seguida. Curiosamente, mesmo em meio a enunciados confusos, ainda assim persiste a função argumentativa básica da estrutura “não apenas *p* mas *p'*” em que o *p'* é superior a *p* na EA.

(10) O fato de estarmos a julgar uma lei que dá exatamente instrumentos que possibilitam a igualação das mulheres e **não apenas** a igualdade, que é estática, mas a dinâmica da igualdade, multiplica muito a nossa esperança de que realmente tenhamos os direitos constitucionais das mulheres devidamente resguardados (BRASIL, 2011, p. 19-20).

Novamente, em (10), a estrutura apresenta argumentos em escala. Constam a favor de *r* (o julgamento favorável à lei), *p* (o neologismo “igualação”, algo mais dinâmico) e não apenas *p'* (a igualdade, que é mais estática), mas *p* (a dinâmica da igualdade). O par opositivo “estática” e “dinâmica” permite associar “dinâmica e *p* (igualação) e fazer compreender que a estrutura apresentada faz com que o conjunto *p + p'* se apresente como o argumento mais forte em favor de *r*. Dessa forma, mesmo tendo aparentemente invertido a estrutura tradicional da escala argumentativa, a ministra ainda assim a reorganizou a contento.

O uso do “não apenas *p*” implica, necessariamente, o uso do “mas também *p'*” ou do “e também *p'*”. No primeiro caso, “não apenas *p* mas também *p'*”, confere ao conector “mas” um caráter aditivo, e mais ainda, aponta para o argumento mais forte, como aconteceu nos excertos analisados. No caso de “também *p*”, fica apenas o valor aditivo. Além disso, o emprego de “não apenas *p*”, “mas também *p'* quer dizer que só a soma de *p* mais *p'* satisfazem *r*; de outro modo, quer dizer que *p* é necessário, mas não suficiente para satisfazer *r*.

Relativamente ao emprego do conector “mas”, podemos observá-lo em exemplo extraído do voto do ministro Ayres Brito, em que o conector promove a articulação argumentativa:

(11) “Art. 5º

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Mas essa igualdade só interessa às mulheres, **porque**, para proclamar a igualdade dos homens, nunca houve necessidade nem de lei nem de constituição (BRASIL, 2011, p. 24, grifos nossos).

No voto favorável à Constitucionalidade da Lei Maria da Penha, baseado na ideia da importância da Lei como forma de assegurar à mulher os direitos conquistados na Carta Magna e nem sempre concedidos pela sociedade, o enunciador apropria-se de um recorte do texto legal e o articula a um segmento do próprio discurso, que diz respeito aos fatos da realidade. A articulação se dá por meio do conector “mas”. O emprego do “mas” põe em evidência que as conclusões a que a leitura da Constituição levam vão de encontro às conclusões a que a realidade social, exposta no segundo segmento de discurso, permitem chegar. O enunciado *p* (o artigo 5 da Constituição) afirma que as mulheres têm os mesmos direitos que os homens e permite a conclusão de que a igualdade de gêneros está garantida pela Constituição e é respeitada, a vontade do homem não prevalece sobre a da mulher. A conjunção “mas” indica que o enunciado que vem em seguida, *q* (esse artigo só é relevante para as mulheres), tem como conclusão uma ideia que contradiz a conclusão sugerida por *p* (se o artigo é relevante para as mulheres, é porque elas não têm esse direito respeitado na prática).

Além disso, para reforçar a conclusão de que as ideias decorrentes do primeiro conjunto de enunciados reclamam a existência da Lei Maria da Penha como decorrência lógica dos fatos apresentados, o enunciador articula a sequência do discurso por um conector de valor explicativo “porque”, que introduz a asserção de que os homens sempre tiveram seus direitos, independente de a lei ter-lhes assegurado isso, levando a concluir que a Constituição, em si, não tem sido suficiente para garantir a igualdade de gêneros; logo, há necessidade de uma lei específica para isso. Essa afirmação corrobora o enunciado introduzido por “mas”, justificando sua ocorrência e, por conseguinte, a necessidade da Lei.

À luz dessas considerações, podemos voltar à CA (1), do ministro Ayres Brito, especialmente na segunda parte dela “...essa igualdade só interessa às mulheres, porque, para proclamar a igualdade dos homens, nunca houve necessidade nem de lei nem de constituição.” (BRASIL, 2011, p. 24). Nesse excerto, poderemos descrever a função argumentativa da reiteração do advérbio de negação “nem” em classes argumentativas e como elas determinam uma escala argumentativa.

Quando argumento em favor de r propondo que nem p nem p' , posso inferir que o argumento mais forte seria p' , uma vez que este constitui o ápice de uma cadeia de proposições, ou seja, está mais próximo do fim. Desse modo, a escala argumentativa determina que a igualdade dos homens (r), prescinde de lei (p) e até mesmo da Constituição (p'), lei maior, já que é cultural e historicamente garantida a eles. Logo, posso inferir que a mulher precisa de ambas, da lei (p) e da Constituição (p'), o que leva o interlocutor a dever aceitar a Lei Maria da Penha como parte da própria Constituição e não como algo que se opõe a ela. Isso derruba a tese da inconstitucionalidade alegada pela defesa.

Note-se que nossa leitura se confirma no voto do ministro:

(12) No plano dos fatos, os homens sempre se comportaram como se superiores fossem, levando para o campo da honra ou para o campo da dignidade intrínseca a sua vistosa superioridade física (BRASIL, 2011, p. 24).

Em (12), o ministro justifica sua decisão destacando a superioridade física do homem que lhe garante, por meio da força, os direitos que às mulheres não estão assegurados. Logo, a lacuna da força física feminina deve ser preenchida pela dupla legislação que lhe favorece.

Considerações finais

As argumentações em favor da Lei Maria da Penha, a todo momento, como se viu, apelam para o fato de que não se está a julgar um caso específico de agressão, mas um caso extensivo a qualquer prática contra a mulher. A Teoria da Argumentação na Língua foi, para este estudo, um construto teórico pertinente para evidenciar as intenções dos produtores dos votos, indicando como o sentido se constrói a partir das relações entre as palavras, das palavras com as outras, na construção dos enunciados. Trata-se, portanto, uma relação linguística que se torna também discursiva, encarando os fatos de língua de um ponto de vista das situações de comunicação em que são proferidos os enunciados em contextos concretos, ou seja, da perspectiva da palavra em uso.

Essas considerações nos permitem afirmar que, embora Ducrot defenda que os modelos de encadeamentos argumentativos estejam já presentes, a título de representações estereotipadas, na significação das palavras do léxico, e apesar de ele não se interessar diretamente pela produção textual, não se pode negar que os conceitos que ele postula participam de forma efetiva no processo de produção textual, eles representam os instrumentos linguísticos que intervêm na construção da estruturação de textos, fazendo parte das estruturas cognitivas postas em jogo na produção de um texto apontadas por Coirier, Gaonac'h e Passerault na primeira seção deste trabalho.

Além disso, a utilização de exemplos do Direito constitui elemento motivador que pode sustentar a aprendizagem e incentivar os estudantes e utilizarem esses conhecimentos em seus textos, conforme as recomendações de Kellog e Whiteford que expusemos igualmente na primeira seção deste artigo.

Acreditamos, assim, que as reflexões e as práticas apresentadas neste trabalho deixam evidente nosso posicionamento sobre a importância de se trabalharem os conhecimentos linguísticos e contemplar a área de atuação profissional específica no desenvolvimento de práticas de escrita visando à proficiência escritora no ensino universitário.

Referências:

- ANSCOMBRE, J. ; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga, 1997.
- BRASIL. Acórdão do Supremo Tribunal Federal DJe 13/6/2011 . Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=1231117>>. Acesso em: 08 mai. 2016.
- BRASIL. Lei 9099, de 25/9/1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm>. Acesso em: 08 mai. 2016.
- BRASIL. Lei 11349 de 7/8/2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 08 mai. 2016.
- CABRAL, A. L. T. *A Força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. Ducrot. In: OLIVEIRA, L. A. (org.) *Estudos do Discurso perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 183 – 208.
- _____. Plano de texto: estratégia para o planejamento da produção escrita. *Revista Linha D'Água*. 26 – 2, 2013b. pp.241-259. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- _____. Ensino de Língua Portuguesa para a formação profissional na universidade: as sequências narrativas e argumentativas no gênero petição inicial. *Revista Linha d'Água*. V. 28 n. 2. 2015, pp.122-136. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/106526/106256>>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- _____. Negação, intersubjetividade e polifonia: estudo de caso em processos civis. *Revista Letras de Hoje*, Vol. 51, n. 1. vol 51 n.1 (2016), p 55-64. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/21556/14337>> . Acesso em: 7 ago. 2016.
- CABRAL, A. L. T.; GUARANHA M. F. O conceito de Justiça: argumentação e dialogismo. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*. v. 9, n. 1, 2014, pp. 19-34. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/1265>>. Acesso em: 7 ago. 2016.
- COIRIER, P.; GAONAC'H, D.; PASSERAULT, J. *Psycholinguistique Textuelle – une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin, 1996.
- CAREL, M.; DUCROT, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française* 123, 1999, pp. 27-40.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª edição de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DUCROT, O. *Princípios de Semântica Lingüística*. (do original *Dire et ne pas dire*, Paris: Hermann, 1972) São Paulo: Cultrix, 1977.

- _____. *Les Echelles Argumentatives*. Paris: Minuit, 1980.
- _____. *Provar e dizer leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global Editora, 1981.
- _____. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.
- _____. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 17-34.
- DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- FAYOL, M.; FOULIN, J.; MAGGIO, S.; LÉTÉ, B. Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. In: GRIGORENKO, E.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. (eds.) *Writing a mosaico f new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p.141-158.
- GAONAC'H, D.; FAYOL, M. (coord.) *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris: Hachette, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KELLOGG, R.; WHITEFORD, A. The development of writing expertise. In: GRIGORENKO, E.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. (eds.) *Writing a mosaico f new perspectives*. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita. In: MICHELETTI, G. (org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008, p.148-172.
- MOLITOR-LÜBBERT, S. A escrita como um processo mental e linguístico. In: WEISSER, H. P.; KOCH, I. V. (orgs.) *Linguística Textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.121-165.
- VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. The study of Discourse. In: VAND DIJK, T. (ed.). *Discourse as Structure and Process*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 1998.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em em 26 de maio de 2016.



O RESUMO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE SOCIOINTERACIONISTA DOS MECANISMOS TEXTUAIS E ENUNCIATIVOS NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Fabiana Pincho de Oliveira¹

RESUMO

As operações de retextualização de gêneros acadêmicos foram estudadas por autores, como Matêncio (2002; 2003), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), associadas às perspectivas interacionista e sociodiscursiva dos gêneros, com filiações em Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004). Nesse campo teórico, a escrita é concebida como atividade interativa que cumpre funções comunicativas específicas, variando em decorrência dos objetivos, do papel social dos interlocutores, do veículo de circulação e dos gêneros. Ademais, exige do produtor de textos o domínio de diferentes tipos de conhecimento (linguístico, enciclopédico, interacional) e se realiza em etapas distintas e integradas. Inserido nessa visão processual da escrita, este artigo investiga as operações linguísticas realizadas na prática da retextualização do texto-fonte no resumo acadêmico, como instrumento de avaliação da compreensão leitora, elaborado por estudantes iniciantes do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especificamente, identifica e descreve como se realizam alguns mecanismos enunciativos e de textualização nas operações de selecionar as informações, construir o tópico e gerenciar as vozes do texto. Os resultados mostram que os/as estudantes apresentam sérias dificuldades para construir as macroproposições do resumo mantendo a equivalência semântica com o texto-fonte. Além disso, revelam uma tendência para o apagamento da voz do autor do texto-fonte. Esta reflexão, portanto, pode contribuir com o desenvolvimento de atividades nas disciplinas dedicadas à produção do texto acadêmico nos cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: resumo acadêmico; operações de retextualização; interacionismo sociodiscursivo.

RESUMÉ

Les opérations de retextualization de genres académiques ont été étudiées par des auteurs tels que Matencio (2002 ; 2003), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2002). Elles y sont associées à

¹ Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas; fabianaoliveira.fale@gmail.com

la perspective interactionniste et sociodiscursive des genres, en filiation avec Bronckart (2003), Dolz et Schneuwly (2004). Selon ces perspectives théoriques, l'écriture est conçue comme une activité interactive qui répond à des fonctions de communication spécifiques et qui varie avec les objectifs, le rôle social des interlocuteurs, le moyen de circulation et le genre textuel. De plus, elle exige de la part du producteur différents types de connaissances (linguistique, encyclopédique, interactionnelle) et se réalise selon des étapes distinctes et intégrées. Inséré dans cette vision du processus d'écriture, cet article étudie les opérations linguistiques à l'œuvre dans la pratique de retextualization du texte source dans le résumé académique afin d'évaluer la compréhension de lecture. Le corpus est constitué par des résumés écrits par des étudiants de première année du cours de Lettres de L'Ufal. Plus précisément, il identifie et décrit comment s'effectuent certains mécanismes d'énonciation et de textualisation dans les opérations de sélection de l'information, de construction du sujet et de progression du référent. Les résultats montrent que les élèves éprouvent de sérieuses difficultés, entre autres, pour construire les macropropositions du résumé tout en maintenant l'équivalence sémantique avec le texte source. Ce travail peut donc contribuer au développement d'activités dans les disciplines de langue portugaise qui se consacrent à la production du texte académique offertes en Licence.

MOTS-CLÉS: résumé académique; les opérations de retextualization; interactionnisme sociodiscursive.

Introdução

O/A ingressante no curso de graduação encontra-se imerso numa série de atividades de leitura e de escrita de textos científicos. Especialmente no curso de Letras, é comum encontrá-lo/a nos corredores assoberbado/a com os trabalhos para as disciplinas de Teoria Linguística e Teoria da Literatura, por exemplo. Nesse contexto, surge a necessidade de escrever resumos, resenhas, artigos, análises literárias, de participar de eventos com apresentações orais de trabalhos, entre tantas outras atividades acadêmicas.

Parte dessa dificuldade, no início da vida acadêmica, deve-se ao desconhecimento de como se faz ciência na sua área de formação, ou seja, desconhecimento de conceitos e terminologias da área, das condições de veiculação dos textos, da configuração e do funcionamento dos gêneros e, por fim, dos propósitos enunciativos dos textos do domínio acadêmico.

Dentre esses gêneros acadêmicos, este trabalho trata do resumo, entendendo-o como uma atividade de retextualização. Como o resumo pode atender a diferentes propósitos comunicativos e, dessa forma, assumir variadas formas de composição, este artigo seleciona, especificamente, um tipo de resumo que é solicitado pelo professor para avaliar a compreensão leitora do/a estudante, para registrar a leitura de determinado texto, tornando-se, muitas vezes, um instrumento de avaliação da disciplina.

Geralmente, esse tipo de resumo se aproxima muito do texto-fonte, exigindo fidelidade ao conteúdo e ao plano geral de organização. Além disso, a produção desse tipo de resumo se guia pelas regras de sumarização (VAN DIJK, 1988): o apagamento de informações secundárias e repetidas, a generalização por meio do uso de termos hiperonímicos e a construção de macro-

proposições para substituir uma sequência de proposições.

Considerando essas especificações, este trabalho investiga as operações linguísticas e enunciativas realizadas pelos/as estudantes na atividade de retextualização do texto-fonte no resumo. Para isso, são selecionadas, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias para apresentação das macroproposições e a seleção lexical; em termos dos mecanismos enunciativos, o gerenciamento de vozes e a modalização.

Para isso, faz-se uma exposição sobre o processo de escrita e a concepção de gênero adotada pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, representada por Bronckart no livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, edição de 2003. Caracteriza-se também o que se entende por atividade de retextualização, baseando-se nos trabalhos de Matêncio (2002; 2003).

A Prática da Escrita e a Concepção de Gênero Adotada

A discussão sobre concepções de escrita e suas implicações pedagógicas está presente em inúmeras publicações de pesquisadores consagrados aqui no Brasil, como Ingedore Koch, Luiz Antonio Marcuschi, Irandé Antunes, entre tantos outros nomes, além de ter sido objeto de estudo de dissertações e teses. A Linguística de Texto e os estudos sobre gêneros textuais contribuíram muito no fomento dessa discussão, repercutindo na formação e na prática dos professores, por meio da inserção dessas disciplinas nos cursos de graduação em Letras e de sua presença nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse grande número de estudos sobre a escrita resulta da importância do tema e segue variadas tendências teórico-metodológicas, influenciadas pelas diferentes concepções de língua, de texto, de sujeito e de sentido que as subjazem (KOCH; ELIAS, 2009, p. 9). Assim, a escrita pode ser entendida como uma expressão do pensamento, uma expressão artística, pode ser associada diretamente ao domínio das regras gramaticais. Todas essas concepções estão presentes no imaginário das pessoas e fundamentam as práticas escolares.

Este trabalho se situa na concepção interacionista na qual a escrita é entendida como processo de produção de textos, realizando-se em etapas distintas que vão desde o planejamento até a revisão final do texto, exigindo o domínio de diferentes tipos de conhecimentos (enciclopédico, linguístico, textual e interacional) e dialogando com outros textos.

Para esclarecer a natureza desses tipos de conhecimento, o enciclopédico trata do conhecimento de mundo acerca do tema a ser abordado no texto; o linguístico envolve o domínio do léxico, das estruturas gramaticais, da grafia, da pontuação; o conhecimento textual exige o domínio sobre os gêneros textuais, a infraestrutura geral dos textos (tipos textuais narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e dialogal) e os mecanismos de textualização (a coesão, a organização tópica, a manutenção e a progressão do tema); o conhecimento discursivo/interacional refere-se ao propósito comunicativo, ao grau de informatividade do texto, à adequação do registro à situação comunicativa, aos papéis dos participantes, entre outros aspectos da interação.

Na concepção interacionista, como apresentada acima, a escrita é um processo de produção de textos os quais variam em decorrência das exigências e especificidades dos diferentes gêneros em que se realizam, visto que é impossível pensar em comunicação sem considerar que ela se

realiza por meio de gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

Existe uma variedade imensa de gêneros nas modalidades oral e escrita da língua. Inclusive, Koch e Elias (2009, p. 102) defendem a existência de uma competência metagenérica, permitindo aos usuários da língua o reconhecimento dos gêneros que circulam nas práticas sociais, a compreensão dos textos e a escolha adequada no momento da produção oral ou escrita.

Consequentemente, também há diferentes perspectivas teóricas para o estudo dos gêneros, conforme pode ser observado no livro *Gêneros: teorias, métodos, debates*². De forma sintetizada, pode-se dizer que, entre as várias teorias de abordagem dos gêneros, há aquelas que se voltam para o ensino da língua materna, outras focalizam o ensino de língua estrangeira, algumas são influenciadas pela etnografia, pela psicologia. Dentre essas, este trabalho se insere na perspectiva intitulada de interacionismo sociodiscursivo, com forte influência das ideias de Bakhtin e Vygotsky sobre escrita e voltada para ensino dos gêneros orais e escritos na língua materna. Adiante se explicam com mais detalhes os pressupostos teórico/metodológicos desse tipo de abordagem.

O aumento de publicações de artigos, livros e traduções, além da produção de dissertações e teses, mostra que o interesse pelo estudo do gênero textual tem crescido no Brasil, tanto em relação ao seu ensino quanto ao seu uso em outras áreas de interesse.

Investigar essa área de estudo possibilita novas práticas educacionais que desenvolvam as habilidades comunicativas manifestas pelo uso de diferentes gêneros e o conhecimento crítico sobre práticas discursivas e sociais mediadas pela linguagem em diferentes contextos. Segundo Meurer e Motta-Hoth (2002, p. 10), “a maioria das pessoas não tem ideia do poder e do impacto da linguagem no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, a formação relativa ao uso de textos e sua interação com o contexto onde ocorrem deve se tornar uma prioridade na escola”.

Embora se reconheça a existência de várias e diferentes formas de entender os gêneros, inclusive com flutuações terminológicas (gênero de texto/textual, gênero de/do discurso, gênero discursivo), concorda-se com Rojo (2005, p. 185) quando diz que as designações gêneros de discurso (ou discursivo) e gêneros de textos (ou textuais) apontam objetos teóricos diferentes. Sob o título de gêneros textuais, podem ser nomeados os trabalhos de Marcuschi (2008), Bronckart (2003) e Adam (1999) porque se centram na descrição da materialidade textual, apesar de constar nesses trabalhos alguma menção a Bakhtin (1992). A expressão gêneros discursivos deve ser usada em trabalhos que privilegiam a orientação desse autor, ou seja, centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, para depois buscar as marcas linguísticas (aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos).

O interacionismo sociodiscursivo é um quadro epistemológico, desenvolvido por um grupo de pesquisadores (BRONCKART, 1985, 1996, 2003; SCHNEUWLY, 1985; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, entre outros) da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, empregado no estudo da psicologia da linguagem e no ensino de línguas.

Essa abordagem, seguida e divulgada pelo grupo de Genebra, tem como projeto fazer com que

2 Organizado por José Luiz Meurer, Adair Bonini e Desirée Motta-Roth, este livro faz excelente exposição das diferentes perspectivas teóricas dos gêneros textuais.

a psicologia considere as ações humanas em suas dimensões sociais e, portanto, tenha uma concepção diferente sobre as relações existentes entre o mundo, o pensamento e a linguagem. Por isso, procura desvendar o surgimento e o funcionamento do pensamento consciente e sua relação com o mundo e a linguagem.

O trabalho de Bronckart (2003) inscreve-se na psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, uma vez que concebe a unidade linguística como uma conduta humana, produzida num processo de socialização: “é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares, e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos” (BRONCKART, 2003, p. 13).

Utilizando os trabalhos de Vygotsky (1985; 1994; 1999), embora identificando algumas limitações, Bronckart acredita que o conhecimento surge das atividades coletivas mediadas pelas interações verbais. A capacidade de representação lógica do mundo é adquirida nas práticas acionais e discursivas.

Todas essas noções são acionadas e definidas ou redefinidas (nesse caso, as formações sociodiscursivas) para ajudar a compreender o papel dos gêneros na ação de linguagem. No caso específico da obra *Atividades de linguagem, textos e discurso* (2003), o autor apresenta um quadro teórico e metodológico que analisa as condições de produção dos textos, inclusive indicando os problemas da classificação dos gêneros, e as operações em que se baseiam seu funcionamento. O objetivo maior é compreender o papel dos gêneros na ação de linguagem.

Bronckart defende que a produção de texto é uma ação de linguagem que envolve o empréstimo do intertexto (o gênero como um protótipo) e a situação de ação em que se encontra o agente-produtor (singularidade). Essa interface gera um texto empírico que é sempre “um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de textos” (BRONCKART, 2003, p. 108). Nessa abordagem, o gênero é uma realidade sociocognitiva.

Nesse sentido, é muito importante compreender a diferença entre atividade e ação. Sob o domínio da dimensão social e histórica da conduta humana, encontra-se a atividade de linguagem, entendida como o lugar ou o nível mais amplo, mobilizado por um coletivo, no qual a linguagem se organiza em discursos ou em textos.

O termo ação é compreendido como a unidade de análise da dimensão psicológica da conduta humana. Assim, a ação de linguagem é uma conduta atribuída a um indivíduo particular, produzida a partir de suas intenções, motivações e representações que tem das situações sociais. O texto empírico é a forma de materialização da ação de linguagem.

O termo atividade é mais amplo porque designa um agir mobilizado pelas intenções e motivações de um coletivo organizado. A atividade é constituída de ações, motivadas e orientadas por um sujeito particular, embora mantenha o estatuto social. Tanto a atividade de linguagem quanto a ação de linguagem integram o quadro das atividades sociais.

Os gêneros de textos são produtos da atividade social da linguagem. Trata-se de um conjunto de textos o qual serve de modelo de referência, sujeito a avaliações sociais. Esses modelos servem para produzir uma ação de linguagem que é propriamente um texto empírico, singular.

Dentro desse quadro, Bronckart (2003) adota uma perspectiva metodológica externa³ para análise das condições de produção e do funcionamento dos textos. Inicialmente, ressalta a existência de uma variedade de espécies de textos que pode estar condicionada ao surgimento de novas motivações sociais, novas circunstâncias de comunicação ou a novos suportes de comunicação. Depois, destaca que essa diversidade de textos desencadeou um interesse pelo estabelecimento de classificações que, por sua vez, tornaram-se divergentes e superficiais.

As variações na classificação do gênero se dão em decorrência da possibilidade de empregar diferentes critérios, como o tipo de atividade humana (gênero literário, gênero científico), o efeito comunicativo (gênero épico, poético, lírico), o suporte utilizado (livro, artigo de jornal), o tema (ficção científica, romance policial, receita culinária). Além disso, a classificação pode diversificar em função da natureza fundamentalmente histórica dos gêneros, pois alguns tendem a desaparecer como o gênero épico, por exemplo, e outros gêneros surgem, como o e-mail, o blog⁴, devido à presença de novos suportes, como o computador e o telefone celular, por exemplo.

Por causa dessa mobilidade, é difícil categorizar um texto como pertencente a determinado gênero. Há gêneros facilmente identificados, como a bula de remédio, a ata, entre outros. Há os que não possuem contornos definidos, como a crônica e o ensaio, e outros que podem ter realizações muitas diversificadas, influenciadas pelas condições de produção, como a resenha, o resumo, a piada, a carta, entre outros gêneros.

Diante disso, Bronckart (2003) adota a expressão **gênero de texto**⁵ para designar um conjunto de textos o qual apresenta características relativamente estáveis, produzido em função dos interesses das formações discursivas e que se torna modelo indexado para ser usado pelas gerações posteriores; e chama de texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2003, p. 75).

Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, decorrentes da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. Nesse caso, as condições externas de toda produção de linguagem envolvem também a situação de ação do agente-produtor.

Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 91) apresenta as ações que um sujeito realiza para produção de um texto, chamadas de **parâmetros materiais da ação de linguagem**. Segundo o autor, qualquer escritor recebe influências do contexto e do conteúdo para produzir um texto. Esses dois fatores exigem a mobilização de representações do sujeito sobre três mundos: o físico, o social e o subjetivo⁶.

3 Em oposição a interno: estudo da língua enquanto sistema.

4 Não é consensual o reconhecimento do e-mail e do blog como gêneros. Para alguns autores, eles são considerados suportes pela possibilidade de veicular diferentes gêneros como bate-papo, carta, notícia, entre outros.

5 Embora este trabalho se fundamente na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, representada nos trabalhos de Bronckart, emprega-se também o termo gênero textual como equivalente ao termo gênero de texto, adotado na obra *Atividades de linguagem, texto e discurso* (BRONCKART, 2003).

6 Segundo Habermas (apud BRONCKART, 2003, p. 34), os signos designam representações coletivas que se agrupam em três configurações de conhecimento, chamadas de mundos representados: o mundo objetivo refere-se a aspectos do meio físico, como tempo e lugar da produção; o mundo social representa valores, normas e convenções sociais e o mundo subjetivo representa as características individuais, como habilidades e crenças do sujeito.

As representações do mundo físico, por exemplo, influenciam a produção de um texto oral ou escrito ao determinar o lugar e o momento de produção do emissor e do receptor. Quanto aos mundos social e subjetivo, o contexto de produção manifesta os valores, as crenças e as normas sociais e a imagem que o sujeito tem de si mesmo e do receptor. Nesse caso, apontam o lugar social da produção do texto (escola, igreja, exército...), a posição social do emissor (professor, pastor, padre, amigo...), a posição social do receptor, o objetivo da interação, além do ponto de vista do enunciador e do efeito que o texto pode produzir.

Bronckart (2003, p. 93) ainda faz uma distinção entre o estatuto do emissor e do receptor (entidades físicas responsáveis pela produção e recepção dos textos que representam o ponto de vista do mundo físico) e do enunciador, também chamado de emissor-enunciador, agente-produtor ou autor (refere-se ao papel social assumido pelo emissor na produção de um texto, representando os pontos de vistas social e subjetivo).

O conteúdo, também denominado de referente, é definido como o conjunto de informações apresentadas no texto. Não há relevância na distinção do conteúdo, em relação aos três mundos formais, pois um texto pode ter como tema um objeto, um ser do mundo físico (descrição de um animal, de uma casa...), pode discutir um tema referente ao mundo social (valores e normas de convivência na sociedade moderna) e pode apresentar temas de natureza mais subjetiva.

Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem (BRONCKART, 2003, p. 97-98).

A ação de linguagem, enquanto unidade psicológica, pode ser definida como a mobilização, por um agente, dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático para fazer uma intervenção verbal. A descrição da ação de linguagem que constitui o gênero resumo, selecionado para esta investigação, a partir da identificação dos valores atribuídos a cada parâmetro do contexto e ao conteúdo temático, será apresentada no início da seção 3 – Análise dos Dados.

Além dos parâmetros do contexto de produção, Bronckart (2003, p. 119) mostra que a arquitetura interna dos textos contém três níveis: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa descrição se baseia na análise das propriedades linguísticas, que possibilitam identificar as configurações e as estruturas de cada nível, como também conceituar as operações psicológicas em que se fundamentam os fenômenos linguísticos.

A infraestrutura geral do texto é o nível de organização mais profundo, constituído pelo plano geral do texto (refere-se à organização do conteúdo), pelos tipos de discurso (diferentes segmentos que compõem o texto), pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso (encaixamento, fusão de segmentos) e pelas sequências (modos de planificação de linguagem – sequências narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais e injuntivas, além dos *scripts* e das esquematizações)⁷.

7 Os aspectos que compõem a infraestrutura geral do resumo não são abordados neste artigo. Para um breve esclarecimento, os tipos de discursos são classificados em discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração e não se confundem com as sequências textuais (narração, exposição, argumentação, injunção e diálogo). Em consequência deste limitado espaço para discussão, recomenda-se a leitura do livro *Atividades de linguagem, texto e discurso* (BRONCKART, 2003) aos que tiverem interesse em aprofundar o estudo dessa diferença entre tipos

Os mecanismos de textualização são recursos linguísticos que organizam o conteúdo garantindo a progressão temática e, conseqüentemente, a coerência do texto. Subdividem-se em conexão e coesão (nominal e verbal).

A conexão é a operação de articulação da progressão temática, realizada por unidades, chamadas de organizadores textuais que marcam relações entre frases (coordenação e subordinação), como também pontuam as transições entre os tipos de discursos e entre as fases de uma sequência.

A coesão é a operação que marca as relações de dependência e/ou descontinuidade entre constituintes internos de uma frase, como o predicado e os argumentos. Os mecanismos de coesão nominal, por exemplo, expressam as relações de dependência entre argumentos correferentes. Sintagmas nominais e pronomes (pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos) são organizados de forma a construir cadeias anafóricas que assumem as funções de introdução e de retomada do referente.

Portanto, os mecanismos de textualização são organizadores textuais que explicitam as relações lógicas, espaciais, temporais que estruturam a informação do texto, além de garantirem a unidade temática e sua progressão.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelos posicionamentos, pela avaliação e pela orientação interpretativa prevista para o destinatário. Esses mecanismos nem sempre estão explícitos no texto, cabendo ao leitor fazer inferências, mas podem também ser expressos no uso de alguns pronomes, construções nominais e modalizações.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelo estabelecimento da coerência pragmática do texto, porque revelam as apreciações valorativas expressas em relação ao conteúdo, como também manifestam as instâncias responsáveis por essas avaliações, ou seja, o posicionamento enunciativo.

As operações de linguagem não são produzidas exclusivamente pelo autor empírico do texto. Existem instâncias formais de enunciação que podem atuar na distribuição das vozes e na marcação das modalizações.

O autor, enquanto pessoa física, de um texto oral ou escrito é o agente-produtor responsável pelo texto. No entanto, não se pode negar a existência de uma instância enunciativa coletiva que reúne as representações individuais (do autor empírico) e coletivas acionadas na produção do texto.

Ao produzir um texto, o autor mobiliza um vasto conhecimento que envolve informações sobre o conteúdo temático, o contexto físico e social, suas intenções e motivações. Todas essas informações constituem representações que foram adquiridas na interação do agente com as ações e com os discursos de outros agentes. Por mais singular que seja um texto, sempre existe um traço dialógico, como diz Bronckart (2003, p. 321): “Quer se tratem de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e negociá-las”.

Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 319) também defende a existência dos mecanismos enunciativos, que são as vozes e as modalizações, que funcionam como uma instância enunciativa coletiva para onde se transfere a responsabilidade pelo que é enunciado.

de discurso e sequências tipológicas ou sequências textuais.

As vozes são compreendidas como entidades (uma pessoa, uma instituição social, uma personagem) a quem são atribuídas a responsabilidade pelo que é enunciado no texto. São identificadas vozes neutras (do narrador, nos discursos da ordem do **Narrar**; e do expositor, nos tipos da ordem do **Expor**), vozes das personagens (pessoas, animais ou qualquer ser que atue como agente nas ações que constituem o texto), vozes de instâncias sociais (personagens, instituições sociais, pessoas que são mencionadas para trazer uma avaliação externa) e a voz do autor do texto (agente-produtor que pode intervir para comentar algum aspecto do conteúdo tratado no texto).

Essas vozes são classificadas, ainda, como diretas, quando estão sempre explícitas, em forma de turnos, como nos discursos interativos dialogados; ou como indiretas que podem aparecer em qualquer tipo de discurso, mas que nem sempre estão explícitas por formas linguísticas, como “De acordo com X”, “Segundo Y”, entre outras formas, sendo necessário inferir do texto.

As modalizações são recursos que explicitam, independente do tipo de voz enunciativa, as avaliações emitidas sobre algum aspecto do conteúdo temático. Segundo Bronckart (2003, p. 330), “as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. As estruturas linguísticas que marcam a modalização são alguns tempos verbais (como o futuro do pretérito, gostaria, diria...), os verbos auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário, poder), advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente...) e orações impessoais (é provável que, admite-se que...).

Inspirado na teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (2003, p. 330) apresenta quatro funções de modalização: lógica, deontica, apreciativa e pragmática. A modalização lógica apoia-se no mundo objetivo, por isso avalia o conteúdo temático em relação às suas condições de verdade; a modalização deontica, por apoiar-se no mundo social, apresenta uma apreciação valorativa do conteúdo do ponto de vista da conformidade com as normas em uso; a modalização apreciativa origina-se do mundo subjetivo, da voz responsável pelo julgamento do conteúdo de acordo com o seu ponto de vista; por último, a modalização pragmática explicita as intenções, as razões, as restrições da entidade que funciona como agente de ações que constituem o conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2003, p. 334), a presença da modalização é mais uma contingência do gênero do que do tipo de discurso. Dessa forma, gêneros como artigos científicos e resenha, por exemplo, certamente terão muitos modalizadores por causa do conteúdo temático que é posto em discussão e, portanto, sujeito à avaliação. Enquanto os gêneros, como manual de instrução, dicionário e enciclopédia, apresentarão menos modalizadores.

Depois de caracterizada a escrita como processo dentro da perspectiva do interacionismo socio-discursivo, na próxima seção, discute-se o processo de retextualização que assinala a produção do gênero resumo.

O Processo de retextualização

No domínio acadêmico, o gênero resumo, objeto desta investigação, assume variados propósitos comunicativos, como uma técnica de estudo, um instrumento de avaliação da compreensão leitora, bastante utilizado pelo professor, uma componente pré-textual de trabalhos monográficos, um instrumento para inscrição em eventos acadêmicos, entre outros propósitos.

Em decorrência disso, assume variadas formas: um parágrafo único com aproximadamente 350 palavras no qual se apresentam as etapas desenvolvidas numa pesquisa; um texto mais longo a depender da sumarização do texto-fonte e dos objetivos de sua produção. Por exemplo, esse resumo mais longo pode ser entregue ao professor como uma atividade avaliativa (e então o professor pode estabelecer o número de linhas ou páginas) ou pode integrar a fundamentação teórica de um trabalho monográfico ou de uma resenha (nesse caso, o produtor do texto estabelece o número de linhas).

Este trabalho estuda o tipo de resumo que é produzido a partir de um texto-fonte cujo propósito de elaboração seja a sumarização das suas ideias principais e, conseqüentemente, a manifestação da compreensão leitora. Nesse sentido, entende-se o resumo como uma atividade de retextualização, que se deu a partir da leitura de um texto-fonte e da aplicação de procedimentos de sumarização, entre outros, resultando um novo texto.

Embora reconhecendo que o termo retextualização tenha sido fortemente marcado pelos trabalhos de Marcuschi (2001), na descrição e análise das operações de natureza linguística, textuais e discursivas da passagem do texto oral para o texto escrito⁸, esta investigação se apoia nos estudos de Matêncio (2002; 2003), para quem a retextualização também pode ser entendida de uma maneira bem específica como a produção de um novo texto a partir da leitura de outros, como por exemplo, os gêneros resumo e resenha. Não se trata, portanto, das práticas da reescrita ou da editoração.

A retextualização mobiliza o conhecimento linguístico por meio de operações, como a construção do tópico do texto, o grau de informatividade e a progressão do referente; mobiliza o conhecimento textual, exigindo domínio das sequências textuais (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção e diálogo) e do esquema global do texto; e mobiliza o conhecimento discursivo/interacional, que diz respeito ao propósito comunicativo e aos mecanismos enunciativos (modalização e gerenciamento de vozes).

Na prática da reescrita, o sujeito também opera os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos para produzir uma nova versão do mesmo texto. No entanto, a diferença está no objetivo pretendido pelo autor da reescrita: aprimorar a 1ª versão do texto, atendendo a determinado padrão de avaliação.

Ademais, na retextualização, o produtor do resumo mostra como se apropria de conceitos, como compreende os procedimentos metodológicos e como verbaliza essa nova prática discursiva. Segundo Matêncio (2003, p. 6), a prática da retextualização de resumos acadêmicos revela as relações entre o *saber fazer* e o *saber dizer* do domínio científico.

Segundo a autora, para entender a relação entre o saber-fazer e o saber-dizer, é preciso antes compreender as especificidades do discurso científico, como se constrói a argumentação, como se expõem os conflitos teóricos e metodológicos, como se dá a influência dos veículos de divulgação.

A compreensão das condições de produção, recepção e divulgação do texto-fonte são determinantes porque o produtor, na retextualização, precisa identificar a infraestrutura textual, os mecanismos textuais e enunciativos do texto-fonte para produzir um novo gênero, situado em outro contexto de produção.

8 Para Marcuschi (2001, p. 69), a passagem de um texto oral para a modalidade escrita ativa processos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos, envolvendo desde a eliminação de marcas interacionais até a ordenação dos tópicos, o tratamento estilístico, entre diversas operações.

A análise das práticas de retextualização mostra como ser possível manter a equivalência semântica entre o texto-fonte e o resumo, além disso como o produtor do resumo compreende essa nova prática textual e como ele verbaliza a construção de conceitos no domínio acadêmico/científico.

Na próxima seção, apresentam-se os resumos selecionados para descrição e análise dos mecanismos enunciativos e de textualização nas operações de selecionar as informações, construir o tópico e gerenciar as vozes do texto.

Análise dos Dados

Para início da análise, apresenta-se o texto-fonte que motivou a produção dos resumos. A seguir, expõem-se os parâmetros materiais da ação de linguagem e a análise dos mecanismos de textualização e enunciativos.

Texto-Fonte

Escrever, argumentar, seduzir

Todos nós, mortais, temos a impressão de que os escritores nascem sabendo escrever bem: seus textos saltam prontos da imaginação privilegiada para as páginas impressas de um livro. Por mais que eles insistam em afirmar que escrever significa mais transpiração que inspiração, que o processo é um eterno “pisar em grilos”, exigindo rigorosa disciplina, ficamos com a sensação de que isso tudo só vale para os que não nasceram escritores. Para poetas e prosadores natos, basta preencher as folhas brancas com palavras, frases, parágrafos que, magicamente, materializam-se em histórias, personagens, espaços, paisagens, mundos cativantes. Nada de releituras, emendas, trocas de palavras, eliminação de excessos, inclusão de trechos, correção de deslizes.

Ledo engano. A atividade da escrita é um processo trabalhoso, exigindo de seu empreendedor bem mais que talento. Independentemente de sua finalidade, escrever requer observação, conhecimentos, vivência, pesquisa, planejamento, consciência das formas de circulação, muita paciência e, conseqüentemente, leituras, releituras, construção e reconstrução. Com os grandes escritores, podemos identificar parte dos esforços exigidos por essa atividade, surpreendendo alguns momentos em que eles demonstram a forte e ambígua relação que mantêm com seus textos, expondo a maneira como administram os detalhes que envolvem a escritura e, também, após a publicação, o interesse pelas formas de recepção. E essas exposições entreabrem uma fresta para que os demais “escreventes” conheçam alguns percursos e percalços do escrever, do dar acabamento a um texto, das formas de vê-lo correr mundo.

Em meio a muitos, escolhemos Graciliano Ramos, escritor brasileiro famoso por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa como tratava seus originais, submetendo-os a “revisões impiedosas”. Em *Memórias do Cárcere*, conjunto de quatro volumes publicados postumamente, Graciliano relata suas agruras na prisão e, em meio a elas, a preocupação com o acabamento e publicação de um de seus textos. [...] (BRAIT, 2005, p. 34)

Parâmetros do contexto de produção

Como já explicitado anteriormente, o planejamento, a organização e a produção do texto são influenciadas por um conjunto de fatores contextuais de ordem física, social e subjetiva. Sendo assim, podem-se descrever os parâmetros materiais desta produção, objeto de estudo neste ar-

tigo, como um resumo escrito por estudantes do 2º período do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. A atividade foi solicitada por um professor da disciplina Organização do Trabalho Acadêmico no início do semestre letivo com o objetivo de verificar o domínio dos aspectos composicionais do gênero, assim como identificar as principais dificuldades em relação ao domínio dos aspectos textuais e normativos da língua.

A turma era formada por 35 alunos do fluxo padrão do curso e a disciplina era obrigatória. A faixa etária variava entre 18 e 50 anos e apenas uma aluna tinha concluído outra graduação. Embora todos os alunos tivessem cursado a disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa no 1º período, eles afirmaram não terem estudado o gênero resumo de forma sistemática.

A situação de produção do texto deu-se nas seguintes etapas: (1) distribuição do artigo de opinião, intitulado *Escrever, argumentar e seduzir*, escrito por Beth Brait e publicado na revista Língua Portuguesa em 2007. O artigo, organizado em 3 parágrafos, defende que a escrita é um processo trabalhoso que exige planejamento, muita leitura, releituras, pesquisa, observação e revisão num processo incansável para dar acabamento final ao texto.

(2) Após solicitação das leituras silenciosa e oral, o professor identificou, com a participação dos alunos, o tema do texto e sua forma de organização: a autora inicia expondo as concepções de escrita que circulam na sociedade, destacando a compreensão de escrita como dom. Em seguida, contrapõe-se, defendendo a escrita como trabalho, sem negar, contudo, a existência da inspiração. Para concluir, utiliza como argumento a análise de trechos do livro *Memórias do Cárcere*, nos quais identifica as preocupações de Graciliano Ramos com o trabalho de editoração e com a recepção de seus textos⁹.

As etapas seguintes foram (3) elaboração de um resumo sem orientação prévia sobre as especificidades do gênero e (4) apresentação de sequência didática do gênero, incluindo a refacção do texto.

Informa-se que os textos apreciados neste artigo são a primeira versão do resumo, produzida na terceira etapa descrita acima. Acrescenta-se, ainda, que os exemplos apresentados foram submetidos à revisão gramatical, incluindo ortografia e pontuação, uma vez que os desvios dessa natureza podem prejudicar a compreensão dos textos e não são objetos desta investigação.

Passa-se diretamente para a análise de alguns procedimentos realizados no processo do retextualização. Para este trabalho, são selecionadas, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias para verbalização das macroproposições e a seleção lexical; em termos dos mecanismos enunciativos, tem-se a descrição do gerenciamento de vozes e da modalização.

Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são operações de linguagem que estabelecem relações entre orações, períodos, parágrafos por meio da utilização de mecanismos da conexão e da coesão verbal e nominal. Geralmente, essas relações são exercidas por algumas categorias gramaticais, como os advérbios, as locuções adverbiais, sintagmas preposicionais na função de conexão; pronomes e nomes na construção da cadeia referencial na função da coesão nominal e os tempos e modos verbais na coesão verbal.

⁹ Neste artigo, foi suprimida a parte final do texto-fonte onde se encontra a análise feita por Beth Brait do texto de Graciliano Ramos.

Neste artigo, apresentam-se dois procedimentos de textualização: a composição da macroproposição do resumo e a seleção lexical.

Apresentação da macroproposição

Grande parte da turma compôs o resumo com dois ou três parágrafos, mantendo a organização retórica do texto-fonte (concepção de escrita como dom, contraposição da autora e argumento). Esperava-se que, no início do resumo, encontrassem-se a apresentação do texto-fonte (O texto *Escrever, argumentar e seduzir*, escrito por Beth Brait e publicado...) e a indicação do tema ou a organização geral do conteúdo (a autora aborda o processo de escrita...)

No entanto, os/as estudantes utilizaram estratégias diferentes que se intercambiavam em dois tipos: ora escolhiam manter uma relação explícita com a proposição do texto-fonte, como pode ser vista no exemplo 1, no qual o/a aluno/a copia a estrutura sujeito + aposto + verbo; ora o/a aluno/a inicia o resumo com uma proposição mais geral que parece indicar a organização global do texto, conforme o exemplo 2.

Exemplo 1

Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**, os quais, de alguma maneira, acabam seduzindo e encantando seu público-alvo (grifo nosso).

Exemplo 2

Beth Brait inicia o texto “Escrever, argumentar, seduzir” apontando as dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto.

No 1º tipo de estratégia, exemplo 1, o/a aluno/a substitui a construção “Todos nós, mortais, temos a impressão de que os escritores nascem sabendo escrever bem: seus textos saltam prontos da imaginação privilegiada para as páginas impressas de um livro” por “Todos nós, meros leitores, temos a visão de que os escritores são seres superiores capazes de produzirem rapidamente textos fantásticos”.

Para evitar a cópia literal, faz algumas escolhas lexicais, como trocar *mortais* por *meros leitores*, *impressão* por *visão*. É curioso verificar que existe uma associação semântica entre os termos escolhidos: *meros leitores* e *visão*; *seres superiores* e *textos fantásticos*. Assim, percebe-se que o/a estudante atribui a produção de um texto fantástico a um autor superior, talvez, divino. Enquanto isso, a figura do leitor foi associada ao sentido da visão, o leitor vê, enxerga, lê com os olhos, embora a palavra *visão*, nesse contexto, também signifique ponto de vista, concepção.

No exemplo 2, emprega-se a 2ª estratégia, ou seja, inicia-se o resumo com uma macroproposição que, no entanto, extrapola o conteúdo informacional. Como pode ser visto no texto-fonte, em nenhum momento Beth Brait trata das dificuldades específicas da escrita, como deixa entender o/a estudante no resumo, revelando incompatibilidade semântica entre “escrita como processo trabalhoso” e “dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto”.

A equivalência semântica entre a proposição inicial do texto-fonte e o resumo pode ser vista nos exemplos 3 e 4. Entretanto, foi escolhida outra estrutura sintática para textualizá-la, distanciando-se um pouco do texto-fonte. Nos exemplos 3 e 4, escolhe-se a palavra *dom* para caracterizar a concepção de escrita presente no 1º parágrafo do texto fonte. Essa estratégia repetiu-se em vários resumos.

Exemplo 3

Há uma crença que só os grandes escritores possuem, como dom natural, facilidade para colocarem no papel seus pensamentos, emoções e imaginação.

Exemplo 4

Popularmente, tende-se a imaginar que os escritores nascem com o “dom” da escrita e que por isso não necessitam de esforço algum para produzir seus textos...

No 2º tipo de estratégia, iniciar o resumo com uma proposição mais geral, exemplo 2, citado anteriormente, os/as alunos/as escolhem estruturas que mostram a organização global do texto, atribuindo ações ao autor do texto-fonte, como pode ser visto no exemplo abaixo.

Exemplo 5

O texto mostra o que é preciso para desenvolver um bom texto e que, através do processo da escrita e de palavras bem colocadas de forma esclarecedora, deixará fácil seu entendimento para o leitor.

Essa segunda estratégia é a mais esperada pelo professor que irá avaliar o resumo, porque ela demonstra autonomia do produtor do texto. O/A estudante lê o texto-fonte, identifica as macro-proposições e as apresenta no novo texto, mantendo as mesmas relações lógicas e atribuindo-as ao autor do texto-fonte, sem acréscimos de informações nem julgamentos de valor.

No entanto, não é o que acontece nos exemplos colhidos. Parece que o/a aluno/a, ao iniciar o resumo de forma diferente do texto-fonte ou na tentativa de mostrar sua macro-organização, não consegue reproduzir as ideias da autora, apresentando como proposição principal uma informação que não tem equivalência semântica com o texto-fonte.

Nesses exemplos, há um completo distanciamento da macroproposição do texto-fonte ao dizer que “O texto mostra o que é preciso para desenvolver um bom texto”, e “Beth Brait inicia o texto ‘Escrever, argumentar, seduzir’ apontando as dificuldades de muitas pessoas ao escrever um texto”. A grande questão é descobrir se essa dificuldade se deve à compreensão leitora ou ao domínio dos mecanismos enunciativos e de textualização, ou seja, o distanciamento semântico é proveniente da não compreensão da ideia geral do texto-fonte ou da forma escolhida para textualizar a informação? Eis uma questão para ser discutida em outro trabalho.

Identificação da organização retórica do texto-fonte e seleção vocabular

A autora do texto-fonte, Beth Brait, escolheu como estratégia argumentativa, para discussão sobre o processo de escrita, o confronto de concepções. De um lado, estão os que acreditam que escrever é um dom restrito a privilegiados, determinado pela inspiração e pelo talento; de outro, Brait defende a escrita como processo, um trabalho.

A leitura atenta dos resumos mostra que todos os alunos conseguiram identificar esse conflito e reproduziram-no em seus resumos, assim como conseguiram identificar o exemplo apresentado pela autora como argumento para sua tese (Graciliano Ramos submete seus textos a revisões impiedosas). No entanto, a forma como os alunos verbalizam esse confronto de ideias demonstra dificuldade com o emprego de uma terminologia corrente para expressar conceitos, para nomear categorias na área e para retomar o objeto de discurso do texto-fonte. Talvez, tudo isso se deva a pouca familiaridade com essa nova prática acadêmica. A seguir, apresentam-se mais exemplos para análise.

Exemplo 6

[...] Trata-se de domínio de técnicas, foco, disciplina e muito estudo para que se alcance **tal nível cognitivo** em relação ao uso da escrita na **formação de qualquer tipo de discurso**. (...) Beth Brait escolheu Graciliano Ramos para **argumentar** em relação a este assunto, pela sua preocupação **ao modo como o leitor recebe seu texto** e pela sua dedicação e competência ao escrever e escrever muito bem (grifo nosso).

Exemplo 7

A escritora deixa claro que não é bem assim. Antes de o texto ser publicado, o autor **“quebrou bastante a cabeça”**. Rabiscou, escreveu, reescreveu, até sair no papel o que ele realmente queria passar para o leitor (grifo nosso).

Exemplo 8

[...] O que não passa de uma ilusão, e até uma forma romantizada de pensamento, quando na verdade a atividade de escrita exige muito trabalho e dedicação **em cima de leitura**, releitura para de fato **passar argumentos ricos em detalhes demonstrando clareza e entendimento ao leitor...** (grifo nosso).

A pouca experiência com textos que mostram como se constrói o conhecimento científico da área e como ele é verbalizado, conforme Matêncio (2003) chamou de *saber fazer* científico e *saber dizer*, faz com que o aluno busque termos novos e culmine com o estabelecimento de relações de sentido incompatíveis com o texto-fonte, tornando inclusive o resumo incoerente. O exemplo 6, acima apresentado, traz algumas expressões, como “domínio de técnicas”, “tal nível cognitivo” e “formação de qualquer tipo de discurso”, que não se encaixam no contexto da discussão presente no texto-fonte. Parecem escolhas lexicais influenciadas pela leitura de outros textos e que, trazidas para o resumo, criam outro objeto de discurso.

Nos exemplos 7 e 8, destacam-se algumas marcas de um registro informal, próximo da oralidade, como “quebrou bastante a cabeça”, “trabalho e dedicação em cima de leitura”, “quando na verdade...”, “passar argumentos”, “...ao escrever e escrever muito bem”, “ao modo como o leitor recebe seu texto”. Essas ocorrências talvez se devam à falta de revisão do texto e à dificuldade do *saber dizer*, pois o/a aluno/a sente dificuldade para incorporar o modo de dizer acadêmico.

Ainda no exemplo 7, salienta-se a ocorrência da construção “quebrou bastante a cabeça”, aspeada pelo/a estudante. As aspas podem revelar que o/a aluno/a estranhou o seu uso, reconheceu ser inadequada a sua utilização nesse contexto. Também se observa que a construção “quebrou bastante a cabeça”, embora de registro informal, serve como estratégia para encapsular, de forma prospectiva, as etapas do processo de escrita (rabiscar, escrever, reescrever, até sair no papel...).

Mecanismos Enunciativos

Como já discutido na seção 2 deste artigo, as operações de linguagem não são produzidas exclusivamente pelo autor do texto. Existem instâncias formais de enunciação que podem atuar na distribuição das vozes e na marcação das modalizações para construir o posicionamento enunciativo do texto. A seguir, descrevem-se como essas operações de linguagem são realizadas na retextualização do resumo.

Gerenciamento das vozes

A estratégia de retextualização mais utilizada no *corpus* pesquisado é iniciar o resumo repetindo as mesmas informações e a mesma organização retórica do texto-fonte, promovendo com isso o apagamento da voz da autora Beth Brait e atribuindo essa autoria ao/à produtor/a do resumo. A consequência imediata é a perda de autonomia do resumo em relação ao texto-fonte, tornando-se incompreensível por si mesmo, tendo de ser acompanhado do texto-fonte, como pode ser visto abaixo.

Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**, os quais, de alguma maneira, acabam seduzindo e encantando seu público-alvo (grifo nosso).

Nesse trecho, confundem-se as vozes de Beth Brait, autora do texto-fonte, e do/a autor/a do resumo (“Todos nós, meros **leitores**, temos a **visão** de que os escritores são **seres superiores** capazes de produzirem rapidamente **textos fantásticos**”).

Em outro resumo, o/a estudante consegue iniciar apresentando o texto-fonte a partir da citação de sua autoria “O texto de Beth Brait expõe, de maneira curta e direta, as diferenças entre o que se pensa do processo de escrita e o que ele realmente é”. Nesse trecho, a voz do/a aluno/a destaca-se ao fazer uma avaliação da maneira “curta e direta” com a qual a autora discute o tema. Isso mostra também que o/a estudante não está familiarizado com a escrita desse gênero acadêmico, uma vez que todas as orientações voltadas para a produção do resumo insistem na ausência de comentários e avaliações.

Outro tipo de ocorrência de apagamento da voz da autora do texto-fonte, incluindo uma mistura de vozes, é o exemplo a seguir:

Exemplo 9

É **comum** ter-se a impressão de que escritores nascem sabendo escrever, que há privilégios e inspiração, porém a atividade de escrita exige estudo e dedicação. É **necessário** saber que, escrever requer além de talento, é **preciso** observar, pesquisar, ler e planejar (grifo nosso).

Entre tantos nomes, **temos** Graciliano Ramos escritor brasileiro, escritor brasileiro conhecido por sua contundente literatura e pela maneira rigorosa que lidava com seus originais, havia a preocupação com o acabamento e publicação de seus textos (grifo nosso).

Observe como o/a estudante inicia o resumo sem atribuir as ações à autora do texto-fonte para dar voz a uma instância superior com expressões modalizadoras, composta pelo verbo ser + adjetivo: “é comum”, “é necessário”, “é preciso”, que orientam a interpretação do leitor, mostrando como a proposição deve ser compreendida.

O 2º parágrafo do mesmo resumo inicia-se de forma diferente: o/a estudante usa a 1ª pessoa do plural e sumariza as principais proposições do texto-fonte, reproduzindo-as literalmente. A quebra do paralelismo na indicação das vozes do texto, talvez, deva-se à intenção de manter a equivalência semântica entre os textos e à dificuldade de se apropriar de uma nova forma de dizer.

A leitura cuidadosa dos resumos produzidos pelos/as estudantes do curso de Letras também apontou a existência de outras vozes que se manifestam na defesa de determinadas concepções de escrita. Na tentativa de reproduzir a proposição mais importante do texto-fonte (a concepção de escrita defendida por Beth Brait), os/as estudantes expressam suas próprias concepções.

Em trechos como “Escrever é sem dúvida uma arte”, não apenas se reproduz uma concepção de escrita que aparece no texto de Beth Brait, posição contrária a que ela defende, como também reforça essa concepção com a expressão “sem dúvida”. Vários trechos a seguir mostram como os/as estudantes assumem concepções sobre escrita que talvez tenham sido adquiridas em suas experiências na vida escolar, inclusive a concepção já comentada, exemplo 1, que atribui a produção de “textos fantásticos” a “seres superiores”. Os exemplos a seguir também ajudam a conferir essas diferentes instâncias enunciativas trazidas para o resumo.

Exemplo 10

O texto mostra o que é preciso para desenvolver **um bom texto** e que, através do processo da escrita e de **palavras bem colocadas de forma esclarecedora**, deixará **fácil** seu **entendimento** para o leitor (grifo nosso).

Exemplo 11

Escrever bem não está somente em um dom, e sim, no trabalho de ler bastante, dar opiniões do que se foi lido, **tentar entender o que um autor quis transmitir em um livro** (grifo nosso).

Exemplo 12

Uma **boa escrita** é resultado de uma **grande** determinação e leitura, de anos de estudo, para então obter êxito, é tudo uma questão de prática que até Graciliano Ramos, nosso gênio da escrita, teve de passar, afinal, a prática leva a perfeição, e todos nós somos capazes de ser **grandes** escritores (grifo nosso).

As expressões em negrito mostram a quantidade de adjetivos utilizada para caracterizar o processo de escrita ou seus componentes, como texto, palavras, leitura, escritor, em termos de bom, grande, fácil, esclarecedor, além dos advérbios bem e bastante. Interessante identificar no resumo 11 a visão de sacralização do livro, o reconhecimento da escrita associada aos livros. Inclusive, esse mesmo exemplo também apresenta as concepções de leitura e de escrita com foco no autor/escritor. Nesse sentido, ler é captar as informações deixadas pelo autor do texto e escrever é representar o pensamento. No exemplo 12, os adjetivos, em negrito, e a expressão “anos de estudo” intensificam a valoração da escrita, de seu produto e do sujeito produtor.

Conclusão

O estudo realizado busca comprovar que a retextualização é uma prática complexa que envolve a realização de procedimentos cognitivos, linguísticos, textuais e discursivos. Os resultados da descrição e da análise dos resumos mostram que os/as alunos/as apresentam sérias dificuldades para construir as macroproposições do resumo mantendo a equivalência semântica com o texto-fonte.

Em decorrência disso, no âmbito dos mecanismos de textualização, as estratégias mais utilizadas são a repetição idêntica de trechos do texto-fonte e a construção de uma nova proposição que não corresponde ao texto-fonte, além da utilização de escolhas lexicais que criam um novo objeto de discurso no resumo.

No âmbito dos mecanismos enunciativos, a dificuldade encontra-se no gerenciamento das vozes do texto. Ao usar a estratégia de repetir literalmente a macroproposição ou de repeti-la com pequenas alterações, o/a aluno/a apaga a voz da autora do texto-fonte, não indicando as ações realizadas por ela. Ao usar uma estratégia textual que se distancia do texto-fonte com o objetivo

de apresentar sua organização global, o/a estudante diferencia a voz da autora da voz do produtor do resumo, mas produz relações diferentes, muitas vezes distanciando-se completamente da macroproposição do texto-fonte.

Com isso, pode-se concluir que conhecer essas dificuldades pode ajudar o professor a pensar em procedimentos metodológicos para o ensino do gênero resumo. Ademais, este trabalho confirma a necessidade de se manter disciplinas no início da graduação em que se trabalhe de forma sistemática a escrita de gêneros acadêmicos.

Referências

- ADAM, J-M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAIT, B. Escrever, argumentar, seduzir. *Revista Língua Portuguesa*, n.25, ano 3, 2007, p. 34.
- BRONCKART, J-P. et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- BRONCKART, J-P. Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistique. *Voies livres*, n. 78, 1996.
- _____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós, 1988.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel* (tomos I et II). Paris: Fayard, 1987.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. *Signum*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, 2005.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem., 2002.
- _____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, 2003.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B. Le texte intermédiaire: un espace qui éclate. In: BRONCKART, J-P. et al. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985. p. 101-144.

VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1985.

_____. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Tradução francesa de F. Seve, *Société française*, n. 50, 1994.

_____. *La signification historique dela crise de la psychologie*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1999.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 27 de julho de 2016.



DA CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL PARA A SÓCIO- DISCURSIVA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Angela Marina Bravin dos Santos¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma mediação didático-pedagógica para a produção escrita de alunos universitários com base na associação entre a abordagem de gênero discursivo como evento sócio discursivo (MARCUSCHI, 2002), prática reflexiva da gramática (GORSKI; COELHO, 2009) e concepção de letramento crítico (NORTON, 2007; BRASIL, 2006). Trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com alunos de Ciências Contábeis, cujo objetivo foi o de desenvolver a competência discursiva do graduando a fim de levá-lo a selecionar estruturas linguísticas que possibilitam a mescla de vozes em resenhas críticas. Os resultados mostraram-se positivos, uma vez que se pôde constatar mudança na produção textual dos estudantes envolvidos na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico; gênero discursivo; variação; escrita acadêmica.

ABSTRACT

This article presents a didactic-pedagogic mediation for college students' written production based on association among discursive genre approach as a socio-discursive event (MARCUSCHI, 2002), grammar reflective practice (GORSKI; COELHO, 2009) and conception of critical literacy (NORTON, 2007; OCEM, 2006). It is an action-research, developed with accountancy students at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, which main goal was to develop the undergraduate's discursive competence, in order to lead them to solve linguistic structures that allows the combination of voices in critical reviews. The results were positive since the individuals under investigation revealed significant improvements in their written production.

KEYWORDS: Critical literacy, discursive genre; variation; academic written.

¹ Professor Adjunto III de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Introdução

A escrita acadêmica exige uma prática constante por parte do universitário, porque o leva a acionar múltiplas operações de letramento, sendo, portanto, complexa. Ler, entender e parafrasear composições do âmbito científico pode tornar-se mais simples se houver o apoio de um bom material didático seja para quaisquer áreas do conhecimento. Este artigo apresenta uma proposta de mediação didática que busca facilitar a escrita acadêmica por alunos universitários, sobretudo a de paráfrases em resenhas. Trata-se do desenvolvimento de estratégias linguísticas que os levem a escrever sobre o discurso de outros autores sem, contudo, cair na armadilha de simplesmente repeti-los.

A ideia é a de desenvolver a competência discursiva do graduando de modo que alcance, satisfatoriamente, a habilidade de mesclar vozes na sua organização discursiva. Para tanto, parte-se do pressuposto de que ele deve tomar consciência não só das construções gramaticais que lhe permitem essa mescla, mas também dos efeitos sociais de sentido que elas promovem. Em função disso, considera-se discurso o espaço da interação (KOCH, 1992). Segundo essa autora, a linguagem é o lugar onde as pessoas praticam os mais diferentes tipos de atos para exigirem do outro determinados comportamentos. Nesse sentido, a mediação distancia-se do ensino que privilegia um individualismo gerado por uma concepção de língua homogênea que, durante muito tempo, ficou subjacente ao ensino do Português no Brasil.

Esta mediação didática centra-se em aulas de Ciências Contábeis. Parte-se da hipótese de que o aluno deve ter consciência das formas linguísticas, dos gêneros discursivos em uso nos diferentes eventos de fala e escrita, bem como do poder de negociação e mudança social de um texto (NORTON, 2007), o que é considerado prática de letramento crítico (LC). Para tanto, desenvolve-se um trabalho de reflexão sobre as características das formas linguísticas que ele deve ou não usar em sua escrita, a depender do evento de letramento em que se insere e da natureza do texto a ser produzido. Este texto apresenta justamente resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi o de criar estratégias de letramento acadêmico que possibilitassem, a 25 alunos de uma turma do quarto período de Ciências Contábeis da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil, a conscientização dos usos linguísticos e sociais de construções de indeterminação do sujeito gramatical, do ponto de vista da gramática normativa, em comparação com outras estratégias utilizadas no português brasileiro, além de desenvolver a conscientização dos elementos constitutivos da resenha.

Este artigo mostra primeiramente o ponto de partida do trabalho: a relação entre o que os participantes da pesquisa dominavam no tocante aos textos acadêmicos e o que se espera de fato do comportamento linguístico social de um universitário. Trata-se do que foi considerado diagnóstico. A diretriz metodológica que orientou a pesquisa está desenvolvida na segunda seção. Na terceira, são apresentados os pressupostos teóricos relacionados à variação das construções de indeterminação; na quarta, aos gêneros discursivos e ao conceito de LC. Por fim, a quinta parte dedica-se aos resultados das etapas do trabalho e às estratégias de produção de textos científicos.

Diagnóstico

A entrada do estudante na universidade não é garantia do domínio da habilidade leitora geradora de textos escritos em que a voz do escritor se entrecruza com as vozes dos autores lidos por

ele, num jogo, portanto, polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2003). Essa habilidade desenvolve-se durante todo o percurso acadêmico, porque consiste num processo cognitivo que alcança níveis mais elevados de amadurecimento à medida que aumenta o número de leituras exigidas pelo curso. A apropriação de formas linguísticas que possibilitam tal jogo consiste igualmente num processo de aprendizagem.

Nas primeiras aulas com a referida turma de Ciências Contábeis, nas dedicadas ao ensino de resenha crítica, observou-se significativa dificuldade no emprego de estratégias linguísticas que permitam a separação da voz do resenhador da do texto resenhado em consequência, justamente, do desconhecimento tanto das características de tal gênero quanto dessas estratégias, ocorrendo quase sempre, por conta disso, a reprodução literal do texto lido. Na verdade, a reprodução aparecia como uma continuidade da voz do resenhador, o que em determinadas redações acabava por imprimir incoerência à significação pretendida, além de estabelecer conexões indevidas. No Quadro 1, demonstra-se uma resenha crítica de um artigo sobre contabilidade ambiental, desenvolvida, sem nenhuma explicação prévia, para o cumprimento de uma atividade de sala de aula.

Quando *a gente* fala de problemas que degradam a natureza o primeiro agente a ser lembrado como causador são as empresas. *Acho* que as questões ambientais são decorrência da atividade fim da empresa que passam, *a meu ver*, a ser decisões de ordem estratégica. O crescimento da consciência ambiental constitui uma das mais importantes armas em defesa do meio ambiente essas ações tendem a reforçar ainda mais a consciência ambiental, criando um círculo virtuoso, na qual a atuação mercadológica, marketing verde, como querem alguns, torna-se um instrumento de educação ambiental.

Quadro 1: Texto desenvolvido nas primeiras aulas de Língua Portuguesa para Ciências Contábeis

Esse trecho da resenha consiste praticamente numa cópia de um fragmento do artigo lido. A voz do autor da resenha revela-se apenas pelo uso de *a gente*, pelo verbo *achar* na 1ª pessoa do singular e pela expressão *a meu ver*. Trata-se de uma maneira de o aluno considerar que o texto foi escrito por ele, desconstruindo-se, pois, o caráter de cópia. As opções linguísticas selecionadas pelo resenhador são marcas de subjetividade tanto em *a gente* quanto nas demais formas. Enquanto esse caráter subjetivo se manifesta claramente em *acho* e *a meu ver*; em *a gente*, o *eu* é ampliado para o **não eu** (receptor) e a **não-pessoa: ele** (LOPES, 1998). Entretanto, a simples prática de inserir tais expressões em um texto já em circulação não anula a apropriação indevida da voz presente nesse primeiro discurso, o que, contudo, configura uma busca pela identidade acadêmica e não propriamente um plágio. Trata-se do que Bezerra (2015) considera relação entre imitação e modelagem da identidade.

Nesse processo, portanto, de modelagem da identidade acadêmica, o que se espera do graduando é que ele aprenda a selecionar as possibilidades linguísticas que lhe permitam atuar como participante de contextos institucionais específicos para contracenar, de maneira reflexiva, com as relações de autoridade e poder que os próprios eventos de letramento acadêmico impõem.

Diretriz metodológica

Esse diagnóstico é parte da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) desenvolvida no primeiro semestre de 2014, com 25 alunos do quarto período do Curso de Ciências Contábeis da UFRRJ. Durante seis

semanas, foi desenvolvido um trabalho de reflexão linguística e discursiva que partiu das próprias redações dos alunos. Como se destacaram formas linguísticas de 1ª pessoa do singular e do plural para introduzir a voz do resenhador, optamos por iniciar as reflexões por essas estratégias em comparação com outras estruturas com as quais poderiam competir, como, por exemplo, as de indeterminação do sujeito, tanto as prescritas pela gramática normativa, como a de Cunha e Cintra (1985), quanto as descritas pelas pesquisas sociolinguísticas (BRAVIN DOS SANTOS, 2014).

Procedeu-se, portanto, inicialmente, a uma prática reflexiva sobre formas gramaticais (GORSKI; COELHO, 2009) a fim de, a partir daí, desenvolvermos um trabalho voltado para o LC associado à concepção de gênero discursivo como instância geradora de interação sócio-discursiva. Resgatamos por essa diretriz metodológica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, (cf. MENEZES SOUZA; MONTE-MÓR, 2006) propostas pelo Governo Federal, tanto no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Não se perde, pois, de vista o trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, mas avança-se no sentido de esperar mais autonomia, ou autoria, por parte do discurso produzido pelos alunos universitários.

Indeterminação do sujeito e variação linguística

A opção por iniciar as reflexões linguísticas pela descrição do sujeito indeterminado deve-se, além do que já foi mencionado na seção anterior, ao fato de essa categoria linguística estar passando por uma mudança no português brasileiro (PB), sendo preferencialmente realizado, na fala, por formas pronominais plenas como *nós*, *você*, *a gente* e *eles* (BERLINCK et al., 2009). No caso de *nós*, trata-se de uma realização não prescrita pelas gramáticas normativas, mas que, por outro lado, não recebe nenhum estigma social, sendo, por isso, muito frequente, em sua forma nula, em artigos acadêmicos, como se vê, no destaque, em (1):

(1) Também apresentamos uma experiência numérica do método com dados provenientes do perímetro irrigado de Gorutuba. (*Revista Universidade Rural, Serie Ciências Exatas e da Terra*, v. 26)

No caso de *você* e *a gente*, Cavalcante (2002) atribui o traço (arbitrário) à transitoriedade de um processo de gramaticalização, que se inicia com as reestruturações das formas nominais e pronominais. A pesquisa de Bravin dos Santos (2000, 2012), em textos escolares de alunos do Ensino Médio, revelou que essas estratégias inovadoras de referência arbitrária, bem como a forma *eles*, aparecem também na escrita monitorada, conforme em (2), (3) e (4):

(2) Quando você estuda passa a fazer parte de uma elite. (Texto escolar)
 (3) Eu sei que nós não devemos viver a vida que a gente tem. (Texto escolar)
 (4) A outra rede de televisão é o SBT. Lá eles utilizam uma câmera escondida. (Texto escolar).

Nessa pesquisa, a autora chegou à conclusão de que a forma nula da 1ª pessoa do plural é a preferida pelos alunos, enquanto as demais estratégias (*você*, *a gente* e *eles*) se apresentam com baixa frequência, o que já era esperado, pois se trata de realizações mais usadas na fala. O curioso, entretanto, é que os mecanismos de indeterminação do sujeito prescritos pelas gramáticas tradicionais quase não aparecem nos textos analisados. No caso da norma padrão, em sentenças finitas, há duas construções em jogo: uma que privilegia a combinação de *se* com verbos intransitivos e transitivos indiretos, como em (5) e (6), respectivamente, e outra com verbos na terceira pessoa do plural, como em (7):

- (5) Discute-se muito nesta reunião.
- (6) Fala-se também em questões pessoais.
- (7) Desviaram dinheiro dos cofres públicos.

Cavalcante (1999), em textos jornalísticos de diferentes épocas, mostra que tais construções competem com outra estratégia de indeterminação: a que combina o pronome *se* com verbos transitivos diretos no singular e o sujeito no plural:

- (8) Compra- se livros.

Pela prescrição da norma gramatical (FARACO, 2008) do português, a estrutura em (8) é considerada “errada” por apresentar ausência de concordância verbal, uma vez que as gramáticas tradicionais interpretam livros como sujeito do verbo em voz passiva sintética. Assim, estando o sujeito no plural, o verbo deveria ser realizado no plural. Entretanto, a pesquisa de Cavalcante (1999), assim como a de Duarte e Lopes (2002), atesta que as realizações do tipo da que ocorre em (8) apresentam, de fato, outro mecanismo de indeterminação do sujeito no PB. Tal confirmação já se faz presente na *Gramática do português culto falado no Brasil* (2009). Duarte (2007) atribui essa expressão do sujeito de referência arbitrária a uma recuperação do uso do clítico *se*, que, de certa forma, se revela como uma estratégia a destoar da tendência geral do PB: a da marcação plena do lugar do sujeito pronominal.

Essa breve discussão sobre prescrição gramatical e uso das formas de indeterminação, apresentada na íntegra em Bravin dos Santos (2014), revela uma situação de conflito entre o uso das formas de indeterminação do sujeito consideradas pela norma gramatical, ainda ensinada nas aulas de português, e as estratégias presentes na comunidade de prática dos estudantes. A pesquisa buscou justamente intervir nessa situação para levar os alunos de Ciências Contábeis a refletirem sobre as estruturas gramaticais de indeterminação do sujeito em um contexto mais amplo em que se privilegia o letramento acadêmico por meio da conscientização de que usamos as formas linguísticas em gêneros discursivos para atuarmos socialmente. Nesse sentido, o trabalho apoia-se no conceito de letramento crítico.

Gêneros discursivos e letramento crítico

As relações humanas são conduzidas e mediadas por gêneros discursivos como evento sociodiscursivo (MARCUSCHI, 2002), que sempre busca a interação entre os personagens de uma situação comunicativa. Segundo esse autor, os gêneros não se caracterizam por marcas linguísticas e estruturais específicas, mas por suas propriedades comunicativas, cognitivas e institucionais, sendo condicionados por aspectos sócio-pragmáticos. Por esse viés, o trabalho com o letramento acadêmico, sobretudo na esfera da produção de resenhas, situa-se também num espaço de conflito, já que, ao mesmo tempo em que se esperam do aluno autonomia e autoria, são impostos a ele modelos padronizados de textos em função da necessidade de compartilhamento das mesmas situações sociais, porque as pessoas necessitam se expressar de maneira semelhante em contextos semelhantes para que a interação ocorra.

O letramento acadêmico, em função disso, deve se desenvolver de modo crítico, inclusive no que se refere à variação linguística das formas em competição na comunidade de prática do alu-

no e do próprio professor que, quase sempre, não se apresentam nos textos do domínio científico, predominantemente inseridos na modalidade escrita da língua, em que se revela um sistema linguístico-cultural homogêneo. Matos e Valério (2010, p.142) entendem que esse sistema deve ser “identificado, dominado e compreendido como elemento transformador”, sendo mais uma fonte de análise e observação em comparação com outros sistemas linguísticos e socioculturais para que se torne elemento de negociação social (NORTON, 2007).

Sustentar uma mediação didático-pedagógica associando práticas de letramento crítico a uma abordagem sócio-discursiva de gênero e à prática reflexiva da gramática implica mostrar ao aluno que ele pode ser protagonista da sua produção para negociar sentidos a partir de uma tomada de consciência das circunstâncias que envolvem não só os contextos extralinguísticos, mas os linguísticos também. O aluno é levado a refletir sobre como seu texto e o do autor lido se desenvolvem linguística e discursivamente, atentando para a percepção de por que, para quem e segundo interesses de quem os textos lidos e produzidos são materializados. Não há, dessa perspectiva, nenhuma construção de sentido ingênua, pois negociamos sentidos para promover comportamentos sociais, seja de oposição aos nossos próprios interesses, seja de concordância com eles.

A produção de resenhas no domínio acadêmico exige essa tomada de consciência por parte do estudante a fim de que ele escape da armadilha da cópia. Esse gênero discursivo consiste, por excelência, na produção de um texto em relação a outros textos. Trata-se, portanto, da apropriação da voz alheia não só para conhecê-la, interpretá-la como também para avaliá-la (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), utilizando-se, principalmente, de paráfrases (WILSON; ABREU, 2010). Ora para avaliar e interpretar um texto faz-se necessário por parte de resenhador conhecimento tanto do assunto quanto do *saber fazer* a mescla de vozes. Como mencionado anteriormente, essas práticas exigem aprendizado. A descrição e discussão desta proposta de mediação mostram uma tentativa de *ensinar a fazer* mescla de vozes nas aulas de Ciências Contábeis, área em que se privilegia o conteúdo da disciplina em detrimento da produção dos textos que deveriam apresentar a relação entre o que o aluno lê e o que ele, de fato, entende.

Nesse sentido, estamos estendendo o conceito de resenha, porque não limitamos os estudos ao tipo prototípico de resenha, ensinado nas aulas de escrita acadêmica, embora tenha sido também objeto de análise e de ensino. Consideramos resenha, no âmbito acadêmico, o texto que interpreta um outro texto. Por isso, além das resenhas tradicionais padronizadas, trabalhamos com os alunos trechos de artigos, de dissertações, de teses em que se verifica apropriação da voz de um autor para avaliá-la e interpretá-la.

Mediação didático-pedagógica

Mostramos, no diagnóstico, a tendência de os alunos copiarem, quase que integralmente, o texto lido. Para interferir nesse problema, iniciamos a mediação a partir da prática reflexiva da gramática, esquematizada no Quadro 2, adaptado de Mattos e Valério (2010, p.151).

	O que vocês sabem sobre indeterminação do sujeito?	
--	--	--

	Como vocês identificam esse sujeito na oração?	
Ativação, por meio de perguntas, do conhecimento das formas de indeterminação do sujeito prescritas pela norma gramatical.	Quais são as formas linguísticas que expressam esse tipo de sujeito?	
	Vocês utilizam essas formas?	
	Quais as que vocês mais utilizam?	
	Em que situações elas são usadas?	
	Como a gente chega a um título criativo?	
Ativação, por meio de exemplos produzidos pelos próprios alunos, das estratégias de indeterminação em uso na escrita e na fala.	A pessoa discute, discute, mas não cai a ficha.	
	Nós pensamos numa forma mais direta de lidarmos com a contabilidade ambiental	
	Para que se estude o processo de gestão	

Quadro 2: Prática reflexiva da gramática: estratégias de indeterminação do sujeito

Essa prática reflexiva ocorreu por intermédio de uma metaconversa que resultou em comparações entre as formas de indeterminação do sujeito prescritas pela norma gramatical e as estratégias em uso tanto na modalidade falada quanto na escrita. Numa dinâmica colaborativa em que um aluno apoia o outro no desenvolvimento de atividades didáticas, foi proposta a organização de uma amostra de artigos da área de Ciências Contábeis, contendo quatro textos, para procederem a um levantamento das estratégias de indeterminação do sujeito. Embora, nessa atividade, o foco fosse o reconhecimento dessas estratégias, os textos selecionados pelos alunos serviram de base para o estudo e preparação das resenhas a partir igualmente de reflexões críticas.

	Por que nos apropriamos da fala de outro autor?
	Em que momentos do seu texto essa apropriação seria mais adequada?
	Em que se situa a dificuldade em interpretar a fala de outro autor?
Reflexão crítica para a consciência sócio-discursiva e negociação interativa.	Como interagir com a fala de outro autor sem copiá-lo?
	Por que a cópia configura apropriação indevida?

	Há maneiras de produzirmos um texto sem nos apropriarmos da fala de outro autor?
	Que efeitos sociais a reprodução fidedigna da voz de outro autor causa?
	Quais as características do texto que interpreta um outro texto?
	Como contrapor a sua voz à voz do outro autor?
	Para que contrapor essas vozes?
	Com que propósito o texto primeiro foi escrito?
	Quais são seus prováveis interlocutores?
	O que ele problematiza?

Quadro 3: Reflexão crítica para a consciência sociodiscursiva e para a negociação interativa

O Quadro 3 reflete uma prática reflexiva que, concomitantemente, prepara o aluno para desvendar as características sócio-discursivas de textos que partem de outros textos e leva-o a pensar sobre a relação dessa polifonia com a sua participação cidadã na comunidade em que está inserido. Dessa forma, fica claro para o estudante o caráter de negociação dos textos produzidos no âmbito acadêmico. Não se escreve simplesmente para alcançar um coeficiente de rendimento, mas para alcançar efeitos comportamentais com consequências benéficas para a sociedade. Nesse processo, a consciência linguística deve ser sempre acessada para que as formas gramaticais aprendidas, ou em uso, sejam mais um apoio para a negociação. O Quadro 4 resume uma prática reflexiva para a consciência linguística.

	Há diferença de sentido entre um texto escrito em 1ª pessoa do plural e um escrito em 1ª do singular?
	Que forma você prefere e por quê?
	Há outras estratégias que você pode usar para se inserir no texto?
Reflexão crítica para a consciência linguística.	Como você pode separar a sua voz da voz do autor lido?
	Que conteúdo se manifesta em “a gente” no exemplo “Quando a gente fala de problemas”?
	Nesse contexto, “a gente fala” poderia ser substituído por “se fala”?

	Que efeito de sentido essa troca causaria?
	Nessas duas formas, há a voz de vocês?

Quadro 4: Reflexão crítica para a consciência linguística.

Essa reflexão foi sendo desenvolvida nos momentos de produção das resenhas solicitadas pelo professor-pesquisador, sempre após a leitura de um dos artigos selecionados pelos alunos. Na verdade, essas perguntas acionam o que foi refletido na prática reflexiva da gramática e na prática reflexiva para a consciência sócio discursiva. Embora tenham sido práticas pensadas para serem realizadas separadamente, elas sobrepõem-se, o que se configura no resultado esperado. O Quadro 5 mostra a reescritura do texto apresentado no quadro 1, desenvolvida ao final da mediação.

Quando se fala de problemas que degradam a natureza, o primeiro agente a ser lembrado como causador são as empresas. Consideramos que as questões ambientais são decorrência da atividade fim da empresa que passam, a meu ver, a ser decisões de ordem estratégica.

Na visão de Barbieri (1997, p. 199) : “...o crescimento da consciência ambiental constitui uma das mais importantes armas em defesa do meio ambiente essas ações tendem a reforçar ainda mais a consciência ambiental, criando um círculo virtuoso, na qual a atuação mercadológica, marketing verde, como querem alguns, torna-se um instrumento de educação ambiental...”

Quadro 5: Reescritura de uma resenha produzida no início da mediação.

Apesar de o produtor dessa resenha ter optado pela citação literal, o que não favorece a observação do desenvolvimento da consciência de interação do estudante, já se nota um avanço no que se refere às marcas linguísticas que permitem separar a voz do resenhador da voz do texto resenhado. Trata-se de um avanço, pois não ocorre apropriação indevida da fala do outro. Em função disso, considera-se a mediação apresentada uma maneira de conscientizar o aluno, por meio de práticas reflexivas, para ações cidadãs que extrapolam o espaço da universidade, já que o respeito pela fala do outro é garantia de ações benéficas para a sociedade.

Considerações finais

A reescritura apresentada revela que, se por um lado, alcançamos um resultado parcialmente positivo, por outro, observa-se a dificuldade de levarmos o graduando a interpretar e avaliar, com consciência e autoria, a voz de um outro autor. Essa habilidade não é, pois, tão simples como parece ser. A mediação apresentada buscou, por meio da associação entre a abordagem de gênero discursivo como evento sócio-discursivo, prática reflexiva da gramática e letramento crítico, facilitar ao aluno o acesso aos recursos que lhe possibilitam desenvolver tal habilidade.

Seguimos, para tanto, um raciocínio que, num primeiro momento, resgata o estudo das regras prescritas pela norma gramatical, sem, contudo, descontextualizá-lo da realidade sócio-histórica em que tanto professores e alunos estão inseridos. Esse procedimento não só promoveu o entendimento de estratégias de indeterminação do sujeito em desuso no português brasileiro como também preparou o ambiente para a reflexão sobre as características sócio-discursivas do gênero discursivo resenha, resultando numa mediação didático-pedagógica, a qual subjaz uma concepção

de linguagem em uso, de linguagem que promove ações de cidadania, cujo resultado é a formação de indivíduos conscientes da necessidade de por limites entre a sua voz e a voz do autor lido.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BERLINCK, R.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 101-188.
- BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 15, n. 1, 2015, p. 61-76.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. v. 1, Brasília: SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2016.
- BRAVIN DOS SANTOS, A. M. *O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- _____. O estudo do sujeito indeterminado nas escolas brasileiras. In: BRAVIN DOS SANTOS, A. M.; PALOMANES, R. (org.). *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 75-89.
- _____. *Variação em construções com se: um desafio para o ensino de português*. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 27, n. 1, jun. 2014, p.73-86.
- CAVALCANTE, S. *A indeterminação do sujeito na escrita padrão: a imprensa carioca dos séculos XIX e XX*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. Formas de indeterminação na imprensa carioca dos séculos XIX e XX. In: ALKMIN, T. (org.). *Para a história do português brasileiro*. v. 3. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 197-219.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUARTE, M. E. L. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita padrão. *Linguística- Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística/ UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2007, p. 89-115.
- _____; LOPES, C. Realizaram, realizou-se ou realizamos...? In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D. (orgs.). *Para a história do português brasileiro*. v. 4. Rio de Janeiro: Faperj/UFRJ, 2002. p. 155-165.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.
- KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Cam-

pinas: Editora da Unicamp, 2009.

KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LOPES, C. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *DELTA* [online]. 1998, vol.14, n.2, p. 405-422. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000200006>>. Acesso em 05 de maio de 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book>>. Acesso em 07 de maio de 2016.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2007. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk/images/journal>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

WILSON, V.; ABREU, A. R. Letramento acadêmico: a construção de paráfrases em resenhas. *SOLETRAS*, São Gonçalo: UERJ, Ano X, N. 20, p. 76-90, jul./dez.2010.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

Silvane Aparecida de Freitas¹ e Geraldo José da Silva²

RESUMO

Nesta pesquisa, teve-se o objetivo de mobilizar reflexões sobre a importância da prática de análise linguística para ampliar a capacidade de leitura e escrita do estudante em formação. Assim sendo, fez-se um levantamento em textos didático-científicos, objetivando verificar as concepções teóricas que subsidiam a prática de análise linguística, assim como analisou-se um livro didático, com o fito de verificar como as concepções de análise linguística são apresentadas. Após análise desse manual didático, constatou-se a presença de iniciativas de se levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, a analisar um texto levando em consideração a construção do sentido. Também encontramos outras atividades superficiais sem fazer ligação com o uso linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: análise linguística; leitura; produção textual; linguagem; livro didático.

ABSTRACT

In this research, we had the purpose of mobilizing reflections on the linguistic practice analysis importance to increase the reading and writing students' training skills. Thus, we carried out a survey on educational and scientific texts in order to verify the theoretical concepts that support the linguistic practice analysis. It was also analyzed a textbook, aiming at verifying how the linguistic analysis of concepts are presented. After examining this didactical manual, we found out the presence of initiatives to lead the student to reflect on the linguistic uses to analyze a text taking into account the construction of the text's meaning. We also found out superficial activities without connection with the linguistic use.

KEYWORDS: linguistic analysis; reading; writing; language; textbook.

1 Doutora em Letras (UNESP); pós doutora em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP), docente da graduação em Letras, da Pós-Graduação Scrito Sensu em Educação, Letras e Profletras da UEMS, silvaneafreitas@hotmail.com

2 Doutor em Letras (UFRGS), docente da graduação e pós-graduação da UEMS; geral.silva@terra.com.br

Introdução

A linguística e o ensino de línguas têm sido parâmetros, pauta de discussão e reflexão teórico-metodológica para todos profissionais envolvidos com o ensino, realidade na qual também nos inserimos. As considerações tecidas neste artigo são frutos de debates e experiências enquanto agentes de letramento.

Consideramos que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e sempre em constituição.

Nessa perspectiva, temos como objetivo fazer uma reflexão sobre o surgimento do termo *Análise linguística* (AL) no Brasil, seus pressupostos e filiações teóricas, bem como verificar como este termo foi apropriado por um livro didático de língua portuguesa. Isso porque defendemos o princípio de que a prática de análise linguística é uma prática fundamental para a ampliação da competência discursiva de nossos estudantes.

Sabemos que muitos professores já têm certa consciência da importância de se trabalhar o texto na sala de aula, e, segundo os documentos oficiais de ensino, este é o ponto de partida e de chegada para todas as atividades do ensino de língua materna. No entanto, ao deparar com o resultado da produção de seus alunos, o professor constata os problemas linguísticos, textuais e discursivos, mas não sabe o que fazer para amenizá-los, possuem dificuldades em mediar um processo ensino/aprendizagem que leve o produtor do texto a refletir sobre suas dificuldades de escrita, levando em consideração o contexto situacional, o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos do texto.

Assim, o professor passa a trabalhar as três práticas de ensino de língua materna de forma completamente desvinculadas, dando ênfase às atividades gramaticais, como se isso fosse sinônimo de ensino de língua, um ensino fragmentado em leitura, redação, literatura e gramática. Sendo que essa fragmentação não propicia condições para que o aluno possa refletir sobre os usos linguísticos, superar os problemas de leitura e escrita e ampliar sua competência comunicativo-discursiva, que é o principal objetivo do ensino de língua. (GERALDI, 1984).

Partimos da hipótese geral de que o ensino gramatical (gramática de frases e de nomenclatura), ainda, tem sido um dos fortes pilares no ensino de língua portuguesa. Essa 'tradição' passou a ser sinônimo de ensino de língua. Por isso, os livros didáticos, em sua grande maioria, seguem esse modelo, trazem atividades gramaticais desvinculadas das demais; e muitos professores seguem somente os conteúdos ditados por esses manuais.

Vale lembrar que o termo Análise linguística (AL) foi cunhado por Geraldi (1984) e no final dos anos de 1980 e início de 1990, esse termo começa a ser disseminado por diversas Diretrizes Curriculares de alguns Estados, como por exemplo: Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já se apresentavam com o propósito de dar um norte para os procedimentos do ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, temos como objetivo, neste artigo, fazer um estudo sobre como o termo aná-

lise linguística ou reflexão sobre a língua foi otimizado em textos acadêmicos da área de Linguística, Linguística Aplicada e por um autor de livro didático, ressaltando a relevância da prática de AL para o ensino de língua materna e para a formação de sujeitos que saibam atuar ativamente na e pela linguagem.

2. A Prática de Análise Linguística: um percurso histórico

Sabemos que o paradigma do ensino ‘tradicional’ ainda impera em nossa sociedade. O ensino gramatical (gramática de frases, nomenclatura, classificação), ainda tem sido um dos fortes pilares do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, da prática do professor (MENDONÇA, 2006).

Com o surgimento de novos paradigmas científicos nos finais do século XIX, as línguas começam a ser consideradas como objetos de conhecimento. Essa mudança de perspectiva tem a preocupação de definir o objeto-língua e o esforço de elaborar métodos para descrever esse objeto com o máximo de rigor. As regras gramaticais passam a ser consideradas como reflexo da linguagem. Com isso, a terminologia gramatical tradicional, também, vai sofrer alteração: em vez de partes do discurso, fala-se de categorias gramaticais, de classes, de funções sintáticas. Nesse período que se prolonga até hoje, a frase é o objeto de reflexão do ensino gramatical. Foi assim com a teoria estrutural e com a teoria gerativa (FIGUEIREDO, 2005).

Posteriormente a essas correntes, segundo essa pesquisadora, as teorias da enunciação e das gramáticas textuais trouxeram seus contributos. O apelo à atividade reflexiva do aluno, que se ficava pelo sistema da língua, passa a ocorrer sobre a diversidade de seus usos. Em oposição ao dogmatismo das regras, ativa-se e adota-se o estudo de curiosidade e de pesquisa: formular hipóteses, verificá-las, construir pelo raciocínio um percurso científico de construção gramatical.

A partir de 1980, no Brasil, temos em circulação uma perspectiva de ensino visando a entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, assumida por Geraldi (1984, 1993, 1996) e Franchi (1977, 1987), entre outros, partindo da reflexão sobre o modo de como o sujeito constrói o conhecimento sobre a língua.

No Brasil, o termo prática de Análise Linguística (doravante AL) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi (1984), no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* (1984/1997), objetivando se contrapor ao ensino tradicional de gramática, visando a firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica.

Essa corrente insiste em um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição de interlocutores, assim como no privilégio de uso efetivo da língua, já que só se aprende língua operando com ela, comparando expressões, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo nas formas linguísticas de significação (BRITTO, 1997).

Assim, temos, mais precisamente com Geraldi (1984), uma reorientação do ensino de língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de Análise Linguística, em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva).

A esse respeito, cabe ressaltar o que Figueiredo (2005) destaca:

[...] o aluno precisa produzir e reproduzir os seus próprios textos, comentá-los e reescrevê-los. Assim, a sua **competência gramatical** vai-se adquirindo na prática da escrita-leitura e na reflexão sobre o **funcionamento da língua** aquando na produção-recepção de textos, sejam eles orais ou escritos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 109).

Como se vê, é função da escola/professor ampliar o saber linguístico que o estudante já tem consigo. É na escola que muitos de nossos alunos terão chances de ter contato direto com as convenções da escrita e, além disso, com os diversos outros gêneros discursivos. Por isso, é de suma importância que os professores da área de Língua Portuguesa assumam seu verdadeiro papel, que é o de propiciar condições para que os aprendizes saibam fazer uso adequado da língua, conforme a situação sócio-interativa.

Partindo dessa concepção, é cabível que o professor de língua materna se preocupe em desenvolver competências em seus alunos. Nesse contexto, a competência assinala, segundo Figueiredo (2005, p. 37), um ser que sabe e que tem aptidões para fazer e manipular os fatos com finalidade. No caso de esses fatos ser a língua, o sujeito competente é aquele que é capaz de interpretar e produzir discursos escritos e orais em situações de comunicação diversas (incluindo o discurso estético, formal e informal). Essa pesquisadora argumenta, ainda, que delimitar a noção de competência ao domínio do ensino/aprendizagem de língua materna é delimitá-lo ao inventário das capacidades linguísticas que se traduzem sempre por capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Isso porque a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática), seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização, normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, apenas à descrição gramatical é limitar-se a um de seus componentes. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações (ANTUNES, 2007).

Assim, é desejoso que o professor de língua materna não faça do conhecimento gramatical o único fundamento de sua autoridade, até porque a língua excede a gramática (ILARI & BASSO, 2006, p.234). O professor de língua materna precisa estar preparado para levar o estudante além da função simplista da linguagem, ele precisará não só motivar a expressão oral e escrita, mas também e, sobretudo, explicitar a articulação entre situações motivadoras que criam as marcas que, correlativamente, surgem nos enunciados oral e escrito, nas suas diversas modalidades e variantes, dialógicas e não dialógicas. “*Produção e análise de discursos* constituirão, pois, as atividades básicas na aula de língua materna” (FONSECA &, 1994, p. 155).

Uma análise desse tipo, segundo Fonseca & Fonseca (1977), vai impulsionar a produção e o produto obtido pode, por sua vez, ser analisado. Nessa esteira de reflexão, cabe ressaltar o que aborda os autores:

Análise e produção de textos constituem-se assim como dois momentos complementares da actividade didáctica na sala de língua materna, situando-se como dois pólos de um mesmo processo pragmático: no primeiro caso, parte-se do texto a analisar para uma reconstituição das coordenadas situacionais e da sua adequação a elas; no segundo caso, parte-se das situações para levar a uma (re) criação do texto, a uma produção que procure adequar-se às circunstâncias previamente dadas. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 123).

Nesta ordem de ideias, o texto, segundo esses autores, deverá ser sempre encarado, na aula de Português, antes de todo e qualquer tipo de utilização, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, da adequação às finalidades próprias do momento de comunicação, das várias ações cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal. É pela sensibilização a essas marcas, que tornará específico o texto, que poderá levar-se o aluno a aperceber-se da especificidade de situações de comunicação e adequar o seu discurso às variantes situacionais (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 107).

Para Fonseca (1994), é preciso inscrever o comportamento verbal no quadro do comportamento global. No entanto, isso não pode significar que a pedagogia do ensino de língua materna deixe de ter um caráter predominantemente linguístico. O estudo dos textos terá, pois, como objetivo central, no ensino de língua materna, suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade dos discursos.

A pedagogia de língua materna torna-se, assim, para essa pesquisadora, sinônimo de pedagogia discursiva. Isso implica à abertura da aula de língua materna à pluralidade de discursos, o que requer, sobretudo, uma forma de tratamento desses discursos que leve o aluno à compreensão e apropriação que possa ser garantia de ampliação de sua competência discursiva.

Segundo Fonseca (1994), numa pedagogia discursiva,

[...] o peso das considerações de ordem ideológica, sociológica, estética não pode, apesar de sua importância, relegar para segundo plano o processo de construção linguística dos discursos. [...] é imprescindível alargar o seu âmbito (competência discursiva) e conceber a competência linguística também na sua *dimensão textual* (apropriação dos mecanismos linguísticos da construção do texto). [...] Torna-se indispensável considerar, para além da gramática da frase, uma gramática do texto e proceder a uma exploração pedagógica dessa gramática que se oriente para uma ainda mais alargada gramática da comunicação, do funcionamento dos discursos. (FONSECA, 1994, p. 108). (Grifos da autora).

Isso não significa centrar a preocupação do ensino nas necessidades comunicativas do tipo imediato, pois isso acarretaria ao ensino da língua um caráter “utilitarista” que o empobreceria. O ensino de língua materna precisa ser entendido como uma “atividade que se insere num processo de aprendizagem que começou antes da escola, e que continuará para além dela” (FONSECA, 1994, p. 113).

A exploração do texto na aula de língua materna será constituída, fundamentalmente, pela tentativa de levantamento das marcas do processo enunciativo, das ações e interações nele presentes. O levantamento dessas marcas conduzirá à determinação das características específicas dos textos ou da especificidade dos discursos em conformidade com a situação comunicativa.

Obviamente, uma análise que pretende abarcar todos esses aspectos presentes no ato verbal e, desse modo, explícita ou implicitamente concretizados no enunciado, não poderá restringir-se aos elementos linguísticos constituintes do texto, antes terá de alargar-se à consideração dos dados extralinguísticos, situacionais. Para isso, é imprescindível, incluir na reflexão metalinguística áreas até hoje bastante marginalizadas ou contempladas de forma fragmentada, dispersa e não estruturada, nomeadamente a semântica textual (LOPES, 2005).

O trabalho ao nível do componente semântico da língua permite uma interface permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura *vs* uso. A compreensão dessas dimensões, segundo Fonseca & Fonseca (1977), assentará a clara aceitação por parte do professor de Português que implica uma inequívoca tomada de consciência de que adquirir linguagem, desenvolver e estruturar a competência comunicativo-discursiva significa integração atuante e crítica na práxis social, pois é na linguagem que o homem se assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens e continuamente atua sobre eles. Nessa perspectiva, todas as atividades, na aula de língua materna, estão ligadas à exploração do texto.

No que tange à linguagem em uso, numa perspectiva interativa, considerando a práxis social, os autores asseveram que:

Todas elas partem de um texto e/ou conduzem a um texto, pelo que temos bem consciência de que ao propor uma nova forma de explorar o texto, estamos a sugerir algo que vai mexer com todo tipo de actividades didácticas praticadas na aula de língua materna. [...] trata-se, pois, mais do que propor práticas totalmente novas, de sugerir formas de alargamento das práticas já existentes. [...] o mais importante, o mais fecundo, parece-nos ser começar por, utilizando os mesmos meios, dar a essa utilização uma intencionalidade diferente e, logo, um diferente rendimento. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 125).

Por isso muitos autores, partindo de princípios vygotksyanos, defendem a importância da interação verbal no processo de construção da escrita, uma vez que ela permite distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo, verbalizar os problemas que se colocam, deles tendo consciência, e, conjuntamente procurar caminhos para resolvê-los. Por fim, e relativamente a este último aspecto, favorece a capacidade de falar “sobre” a língua que se está a produzir: “actividade metalingüística que parece imprescindível para o controle dos processos complexos de produção discursivo-textual” (CAMPS, 2003, p. 211).

Segundo Fonseca (1994), o trabalho com um texto analisado pode ser a base de atividades várias e bem conhecidas como reprodução, reescrita, resumo, paráfrase. Com muitas variantes possíveis: desconstruir um texto, mudando a ordem das frases e outras unidades constituintes e propor ao aluno que o reconstrua é uma atividade intermediadora entre leitura e escrita.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2005) argumenta que é preciso mudar as representações do ato de escrever, erigir para si o postulado de que o saber escrever integra o saber fazer uma leitura crítica do próprio texto. Porém proceder uma leitura para apreender o funcionamento que integra um dado texto, parece colidir com a representação mais comum do ato de ler – obter informação sobre o conteúdo. Desse modo, a autora argumenta que

[...] tanto a detecção de erros que o texto comporta como depois a activação de estratégias de resolução desses erros de escrita [...] são dificultadas pela necessidade de uma releitura dos textos que o próprio escrevente neutralize informações privilegiadas que detém, mas que o leitor virtual não possui. [...], este aspecto permite-nos compreender os problemas da ambigüidade referencial das retomadas anafóricas em muitos textos dos alunos; estes não fornecem muitas explicações, porque não sabem representar para si o desconhecimento daqueles que o lêem. (PEREIRA, 2000, p. 153).

De fato, o que algumas investigações demonstraram, segundo essa pesquisadora, é que só um trabalho sistemático sobre a revisão - reescrita pode ser transformador dos modos de pensa-

mento e ação dos alunos, visando a gerar neles a adoção de um olhar crítico sobre os textos que redigem e conseguir que a operação de revisão não seja uma simples “*operação cosmética*”.

Nessa perspectiva, a prática da análise linguística em sala de aula visa à reflexão sobre a linguagem e a direção dessa reflexão tem por finalidade o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o autor do texto está inserido. Por meio dessa construção consciente, o aluno poderá se tornar sujeito de seu dizer e melhor se inserir nesse mundo competitivo (GERALDI, 1993). Para isso, faz-se necessário formar leitores e escritores capazes de compreender e inferir as mensagens que remetem e as que lhes são endereçadas, é preciso ter cidadãos com um domínio mais amplo das atividades de leitura/releitura, escritura/reescritura de textos, fazendo uso adequado das normas linguísticas. É preciso que haja diálogo entre texto e autor. Por isso a atuação do professor nesse processo é de fundamental importância. Será por meio de sua mediação que o aluno melhor poderá se desenvolver enquanto autor de seus próprios textos.

Enfim, centrada na reestruturação, a prática de análise linguística/reflexão sobre a língua é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

A linguagem, nesta perspectiva, é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e sempre em constituição (GERALDI, 1996, p. 67).

Com isso, há, então, o direcionamento do eixo do ensino de língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da língua com um fim em si mesma) para o plano de uso da língua, articulada por sujeitos em interação. Incluem-se, assim, nas atividades de AL, as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais.

No lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. De acordo com os princípios da AL, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância no processo de reflexão, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Já que as atividades metalinguísticas

[...] sistematizam e descrevem a gramática da língua e resultam de um processo dinâmico de abordagem das frases e palavras de que se compõem os textos. Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem caminha do lingüístico (uso da língua) para o metalingüístico (conceitos e classificações), e da evidência prática (interação com textos orais e escritos) para a construção da teoria (reflexão sobre os fatos gramaticais). Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar em definições e classificações, e desenvolveria o uso das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos alunos. (PISCIOTTA, 2000, p. 95).

Por meio dessas atividades, o aluno estará fazendo uma busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem.

É importante ressaltar que, inicialmente, Geraldi (1984) mencionava a questão da reflexão linguística sempre a partir do texto do aluno, como reescrita de texto. No entanto, com o transcorrer dos anos, encontramos em Geraldi (1996, p. 66) uma ampliação dessa visão, ao afirmar

que a reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor.

A construção dessa proposta está intimamente ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações. Dentre as implicações teórico-metodológicas desse tipo de enfoque, temos algumas que são de grande relevância para melhor compreensão do todo. Destacaremos aqui a substituição do termo *redação* pelo de *produção*, com o que se pretende um comprometimento com a ideia de processo de permanente elaboração, para a qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares (JESUS, 1997, p. 100).

Na esteira dessas concepções, Mendonça (2006, p. 2004) argumenta que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Nesse sentido, Franchi (2006) propõe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que o estudante amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos. Isso não exclui o aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade.

Defendemos o princípio de que o problema não está na sistematização gramatical em si, o problema está no paradigma de gramática utilizado, na concepção de ensino de gramática que se tem, pois esse mesmo autor defende que

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. (FRANCHI, 2006, p. 48).

Trabalhar nesta concepção não significa abandonar a gramática da língua ou a norma padrão, uma vez que não podemos nos esquecer que há normas a serem aprendidas pelo aluno, tais como: pontuação, ortografia, maiúsculas, segmentação de palavras, frases e parágrafos, adequação dos tempos verbais (dentre outras). Ao professor caberá explicitá-las, por meio de atividades de linguagem (muita leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem (reescrita de textos, reestruturação de frases e parágrafos) e não só de metalinguagem (ensino de nomenclatura).

3. A Prática de Análise Linguística no livro didático “Português: uma proposta para o letramento”

Mediante essas considerações, analisamos um livro didático (LD) de Língua Portuguesa *Português: uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares (2002), adotado por professores de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso do Sul. Nosso objetivo de análise foi o de verificar se os autores desse LD têm começado a incorporar as noções de reflexão sobre a língua, ou da prática de análise linguística, se há preocupação em levar os educandos a refletirem sobre os usos da língua, com o fito de propiciar condições facilitadoras à compreensão e produção textual.

Na Unidade I desse livro, página 9, tem-se a apresentação do texto para leitura: *Onde estão os ETs?* de Marcelo Gleiser, publicado na *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, de 29 de julho de 2000. Logo após o texto, são propostas as atividades de interpretação escrita do texto, a produção do texto, as atividades sobre o vocabulário e finalmente, na página 15, a parte de “reflexão sobre a língua”, que é objeto de nossa análise.

Na primeira atividade desta parte, encontramos a apresentação de um trecho do texto para que os alunos reflitam sobre algumas questões que vêm a seguir.

1. “Se, um dia, recebermos uma transmissão de lá, ela saiu há 50 anos. Se nós a respondermos, eles só receberão em 50 anos”

Compare com esta outra forma:

Se, um dia, recebêssemos uma transmissão de lá, ela teria saído há 50 anos. Se nós a respondêssemos, eles só a receberiam em 50 anos.

a. Identifique qual dos dois trechos:

- expressa a hipótese de que os fatos – receber e responder – poderiam acontecer, mas não é provável que aconteçam;

- expressa a hipótese de que os fatos ainda não aconteceram, mas podem vir acontecer.

b. Considerando o trecho tal como ele aparece no artigo, conclua: o autor admite, ou não, a possibilidade de recebermos uma transmissão de outro planeta e de a respondermos?

Verificamos que esta atividade exige reflexão sobre a adequação da linguagem em diferentes situações, levantamento de hipóteses, comparação de usos de tempos verbais e isso amplia o desenvolvimento cognitivo do aluno. Segundo Figueiredo (2005), preparar o aluno para a reflexão linguística, levando a que ele formule hipóteses e as verifique, construindo e reconstruindo a língua, é prepará-lo para o hábito de se questionar sobre a língua, sobre a interação comunicativa e sobre os fatos do cotidiano por meio da prática da observação.

Na segunda atividade, temos uma atividade de comparação de orações:

Se **recebermos** uma transmissão de lá, **responderemos** (pode ser que aconteça).

Se **recebêssemos** uma transmissão de lá, **responderíamos** (mas provavelmente não receberemos).

Em seu caderno, escreva e complete as frases de cada dupla abaixo. Em seguida, indique qual das duas frases expressa o **seu** ponto de vista.

a. Se houver vida inteligente em outros planetas,

b. Se houvesse vida inteligente em outros planetas, ...

Em situações escolares/letramento, as atividades de reflexão sobre a língua e/ou funcionamento da linguagem podem se tornar um exercício mecânico de completar frases, se não apresentarem o desafio do novo e não avançarem para a apropriação de novos conceitos e novas formas linguísticas; essas atividades se esvaziam de significado. Isso é patente quando da produção textual do educando. É necessário saber a norma e aplicá-la linguístico-discursivamente.

Apesar de se ter na atividade anterior, uma proposta que vise ao emprego dos tempos verbais, nela, o aluno não precisa refletir para completar as orações, basta ele seguir o modelo, não é o uso real da língua, pois além das orações citadas, são apresentadas mais seis orações de completar, seguindo o mesmo modelo. Desse modo, essa atividade pode se dar de forma linear em que o aprendiz apenas transpõe a estrutura de uma oração para outra, mas sem relacionar com

o uso efetivo da língua, apenas segue o modelo. Defendemos o princípio de que a escrita não poderia ser considerada apenas como “[...] uma ferramenta de transcrição dos saberes, mas sim um princípio de elaboração e de constituição de saberes” (BAUDRY et alli 1997, apud BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 42).

Na terceira atividade dessa unidade do LD, temos uma proposta que explora o texto em suas diversas possibilidades de uso.

3. Já foi comprovado que existem, no planeta Marte, condições favoráveis para que haja vida: há água, e há carbono na camada de ar que envolve o planeta. Considerando essas informações, escolha e escreva em seu caderno, a frase que poderia ser dita ou escrita por alguém:

- . se houvesse água e carbono em Marte, poderia haver vida;
- . se houver água e carbono em Marte, poderá haver vida;
- . se há água e carbono em Marte, pode haver vida.

Esse tipo de atividade poderá propiciar momentos para o aluno contemplar “[...] a diversidade de situações comunicativas, neste percurso, associa-se o uso, pela consideração das condições pragmáticas, a análise, pela reflexão sobre o que são as características de cada tipo” (CASTRO, 2005, p. 47). Podemos afirmar que há diversas formas de dizer, mas levando em consideração a situação comunicativa mencionada pelo autor do LD, apenas uma alternativa estará em consonância com o texto em estudo.

Reafirmando essa questão, tem-se na atividade a seguir, mais uma ratificação de uma atividade em que se trabalha a linguagem em funcionamento:

4. Recorde as informações apresentadas no artigo *Onde estão os ETs?* e, com base nelas, escolha e escreva em seu caderno:

- . a frase que **não** poderia ser dita ou escrita por alguém;
- . a frase, entre as outras duas, que você diria ou escreveria.
 - a. Se chegassem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderíamos acreditar na existência de extraterrestres.
 - b. Se chegaram à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, podemos acreditar na existência de extraterrestres.
 - c. Se chegarem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderemos acreditar na existência de extraterrestres.

Nesse percurso metodológico de trabalho, não se põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, a questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos. A questão anterior, além de levar o aluno a pensar, refletir sobre os usos da linguagem conforme a situação sócio-comunicativa, propicia que o aluno reflita sobre a adequação dos tempos verbais e isso é uma atividade epilinguística; o aluno trabalha a língua, pensa, para depois fazer uso, sem pensar em nomenclatura, classificações, em certo e errado.

Na página 23, após as atividades de interpretação da reportagem *A hora do encontro*, da Revista *Super Interessante*, tem-se novamente atividades de reflexão sobre a língua, em que são solicitados:

1. Leia este texto que aparece na capa da revista – reveja a capa na p. 17:
“Ninguém sabe onde eles estão nem como são. Mas os cientistas já não têm dúvidas de que nos próximos 100 anos, vamos encontrar ETs, sejam micróbios ou gênios.”

Compare com este outro texto, que aparece no Sumário da revista – reveja a cópia reduzida do Sumário na p. 17:

REPORTAGEM DE CAPA

Cientistas importantes afirmam que vão encontrar extraterrestres no próximo século.

Observe as duas maneiras diferentes de se referir a cientistas:

Na capa: *Mas os cientistas já não têm dúvidas...*

No sumário: *Cientistas importantes afirmam...*

a. Na capa, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente. Compare: *Mas os cientistas já não têm dúvidas...*

Mas cientistas já não têm dúvidas...

Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

b. No sumário, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente.

Compare:

Cientistas importantes afirmam...

Os cientistas importantes afirmam...

. Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

c. Conclua: capa e sumário se referem de forma diferente a cientistas; qual é a diferença?

d. Qual das duas formas de se referir a cientistas – a da capa ou a do sumário – está mais de acordo com o que diz a reportagem? Por quê?

Não se pode negar a importância da aquisição do saber linguístico na questão anterior, pois muito mais que levar o aluno a reconhecer os artigos em um texto, são apregoados os efeitos de sentido de uma oração com artigo definido e de outra, sem o artigo. Nesse sentido, podemos afirmar, assim como Pereira (2000, p. 282), que a tendência atual vai no sentido de se considerar que há uma interferência positiva entre a aquisição de um saber linguístico – e de um saber metalinguístico.

Nas atividades de *análise da comunicação* que deve ocupar um lugar importante na aula de língua materna, é fundamental a tentativa de sistematização de aspectos que dizem respeito à relação entre a língua e a sua utilização, entre a linguagem e o universo de locutores e seus comportamentos. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 115).

Na página 53, do livro sob análise, tem-se o poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, em que são trabalhadas a leitura oral, interpretação oral e a passagem da língua oral para a escrita. Verificamos que, neste último tipo de atividade, temos diversas proposições de atividades de reflexão sobre a língua, em que se trabalha a metalinguagem associada ao processo de construção de significados do texto, tal como a atividade a seguir, da página 59 do LD em estudo.

1. Ouçam a terceira estrofe – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta.

3ª estrofe

“... o homem desce em Marte

Pisa em Marte

Experimenta

Coloniza

Civiliza

Humaniza Marte com engenho e arte”

Última estrofe

“... pôr o pé no chão

Do seu coração

Experimentar

Colonizar

Civilizar

Humanizar

O homem”

. comparem a forma como cada um desses trechos está escrito com esta outra, em que os verbos deixam de constituir cada um, um verso – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta, prestem atenção na diferença de ritmo e de entoação:

. Concluem: que efeito cria a apresentação dos verbos cada um em um verso, como é feito no poema?

Sabe-se que os textos envolvem normalmente uma sequência de frases, os valores temporais e aspectuais revelam-se instrumentos cruciais para a distinção entre sequências textuais. A seleção de tempos verbais nas narrativas e descritivas é de fundamental importância na significação textual, pois a sequência temporal típica do texto narrativo constrói-se com base na seleção de determinados tempos verbais e de determinadas classes aspectuais de ações predicativas. Segundo Lopes (2005, p. 154), o que permite “[...] a representação dos eventos que se sucedem no eixo cronológico e configuram a história contada são recursos lingüísticos/gramaticais, de natureza semântica”. Essas observações tendem a evidenciar que é possível e importante uma real articulação entre prática de leitura e de escrita, centradas no texto e reflexão sobre a língua, na sua dimensão semântica.

Diante do exposto, podemos afirmar que no livro *Português: uma proposta para o Letramento*, há predomínio de atividades que visam à reflexão sobre o uso lingüístico. O emprego do uso efetivo da linguagem demonstra ser uma preocupação da autora do livro, apesar de uma vez ou outra deixar transparecer algumas atividades visando ao emprego de estruturas frasais, por meio de exercícios de completar, da repetição por várias vezes da mesma estrutura frasal.

Considerações finais

Consideramos que, em todos os níveis de ensino da língua materna – desde o mais elementar – a linguagem deveria ser encarada pelo professor na totalidade das suas funções, visando ao uso efetivo da linguagem na prática social dos indivíduos sempre no intuito de ampliar a competência lingüístico-discursiva.

Nossa intenção, nesta pesquisa, foi a de mobilizar reflexões sobre a finalidade do ensino de língua materna e a importância da prática de análise lingüística para ampliar a capacidade de leitura e escrita do estudante em formação, no intuito de que ele possa realizar ações com a linguagem, uma vez que o homem ao se pronunciar interage com o mundo, estabelece compromissos com seus interlocutores. Por isso, é preciso refletir sobre nosso dever de educadores, o de não negar ao aluno o acesso ao mundo letrado, não lhe negar o direito à palavra.

Mediante análise desse livro didático, pudemos verificar que embora a utilização do termo análise lingüística não seja uma constante, há uma certa apropriação das noções de reflexão sobre a língua, a autora propõe algumas atividades que levam os educandos a reconhecerem os termos gramaticais, com o fito de propiciar condições facilitadoras para a produção de sentidos do texto. Oferece atividades que levam a refletir sobre os usos lingüísticos, sobre a significação de palavras, que refletirão sobre a significação global do texto.

Consideramos que não há atividade melhor para se refletir sobre os usos lingüísticos do que levar o estudante a perceber as diversas maneiras de dizer o mesmo: inverter, parodiar, enfatizar, resumir, estender, refutar, usar figuras de linguagem, adequar de acordo com diversos registros

e circunstâncias. Isso é fazer reflexão sobre a língua, é fazer análise linguística. Será por meio das atividades de AL que poderemos refletir sobre nossa língua(gem) e tudo isso é reflexo de nossas ações. Será no interior das atividades de leitura e produção de textos que essa atividade se efetivará.

Portanto, é de suma importância levar o aluno a reelaborar o que escreveu, transformar e refletir sobre sua escrita, pois assim ele estará trabalhando com a gramática em uso, a partir de suas próprias dificuldades. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, dessa forma, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclames imediatos da gramática pela gramática.

Nessa perspectiva, não interessa muito se o texto eleito para a análise ou estudo é o do aluno ou outro texto modelar, o que interessa é como se dará a exploração desse texto escolhido, que poderá servir tanto para o estudo sistematizado sobre o funcionamento da língua, exploração da estrutura e a expressividade do texto, quanto para o aperfeiçoamento da competência comunicativo-discursiva do aprendiz.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, M. L. G. C. (org.). *Ensino de língua materna: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.
- BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS, C. (org.). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- CASTRO, R. V. O português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, M. L. & CASTRO, R. V. *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Lisboa: Almedina, 2005.
- FIGUEIREDO, O. *Didáctica do Português língua materna dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA, 2005.
- FONSECA, F. I. ; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FONSECA, F. I. *Gramática e Pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 9, p.5-45,1987.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 2. reimp. São Paulo: Ática, 1997.

ILARI, R. ; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-118. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

LOPES, A. C. M. O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, M. L. ; CASTRO, R. V. (orgs.). *O Português nas escolas*. Coimbra: Almedina, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

MAGNANI, M. R. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, S. A. F. *O Professor iniciante: seu trabalho com o texto*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2002.

_____. Ensino gramatical: nomenclatura ou uso linguístico. In: *Inter ação*. Revista das Faculdades Integradas de Paranaíba. Vol. 3. n. 1. jan/jun. 2004.

MATEUS, M. H. M. *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares: uma proposta para a educação de Mato Grosso do Sul - Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Campo Grande, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau. Campo Grande, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura 1º e 2º graus. Belo Horizonte, MG, 1987.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARANÁ. Secretaria de estado de Educação. Superintendência de educação: Departamento de ensino de primeiro grau. *Currículo básico para a escola do Paraná*. Curitiba, 1992.

PEREIRA, M. L. A.. *Escrever em Português didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA, 2000.

PISCIOTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. B. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB / Mercado de Letras, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4ª ed.* São Paulo: SE/CENP, 1991.

SILVA, L. M.; MOYSÉS, S.; FIAD, R. S.; GERALDI, J. W. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.* São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento.* São Paulo: Editora Moderna, 2002.

TAKAZAKI, H. H. *Língua Portuguesa: ensino médio.* São Paulo: IBEP, 2004.

Recebido em 10 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVO-DISCURSIVA DE MECANISMOS REFERENCIAIS DÊITICOS PRONOMINAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Maria Margarete Fernandes de Sousa¹ e Ana Cátia Silva de Lemos²

RESUMO

Investigar as relações textuais que são construídas pelos elementos dêiticos é fundamental para o ensino, pois apreender essas relações pode auxiliar os alunos na sua proficiência de leitor e de escritor. Dessa forma, entendemos que é crucial para a aprendizagem que o material de ensino observe o vínculo dos elementos dêiticos com os contextos discursivos. Assim, neste artigo, analisamos como os livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades sobre os elementos dêiticos pronominais, consideram as circunstâncias social, cognitiva e discursiva que se relacionam com os processos dêiticos da linguagem e como as atividades orientam para a compreensão adequada dos mecanismos de referência dêítica. Esta pesquisa tem caráter indutivo, pois, para observar as peculiaridades do fenômeno da dêixis, nas atividades de análise linguística, partimos de constatações particulares, fornecidas pelas teorias de base (MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2000, 2011; KOCH, 1993, 2004; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; MARCUSCHI, 2008; COSTA, 2007, entre outros autores relevantes para a área), que podem sinalizar para constatações mais abrangentes, generalizantes. Com respeito à análise das atividades, pautamo-nos na teoria da competência comunicativa defendida por Habermas (1989), que dialoga com a abordagem de ensino sociocognitivo-discursiva (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Assim, averiguamos, no *corpus* selecionado, se o ensino dos mecanismos dêiticos corrobora com a abordagem teórica na qual nos embasamos, com a qual concordamos. Para isso, analisamos atividades de cinco coleções didáticas, selecionadas no manual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de cujos livros selecionamos 29 atividades de análise linguística que tratam do ensino de pronomes pessoais e de tratamento. A análise nos mostra que esses livros didáticos do Ensino Médio adotam um tratamento essencialmente gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêíticas e tangenciam as

1 Professora Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas/GETEME/UFC*.

2 Professora da rede particular de ensino em Fortaleza-Ce, Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Integrante do Grupo de Pesquisa *Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas/GETEME/UFC*.

funções enunciativas que compõem a essência desses mecanismos. Dessa forma, atribuímos ao ensino de língua portuguesa apresentado pelos livros didáticos do Ensino Médio analisados um caráter, predominantemente, normativo da língua, privilegiando esse aspecto em detrimento do caráter funcional da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação; dêixis; livro didático.

RÉSUMÉ

Pour examiner les relations textuelles qui sont construites par les éléments dêiticos sont fondamentales pour l'enseignement, parce qu'appréhender ces relations il peut aider les étudiants dans sa/sa compétence de lecteur et d'auteur. De cette façon, nous avons compris qu'est crucial pour la relation apprenante que le matériel pédagogique observe le lien des éléments dêiticos avec les contextes discursifs. De cette façon, nous avons analysé comme les livres de texte de l'Enseignement de Moyen, dans leurs activités sur les éléments dêiticos pronominais, ils considèrent les circonstances : social, cognitif et discursif, que ils liez avec les processus dêiticos de la langue et si les activités collaborent pour la compréhension appropriée des mécanismes de referenciação dêitica. Cette recherche a le caractère de recherche inductif, parce que, pour observer les particularités du phénomène du dêixis dans les activités d'analyse linguistique, nous sommes partis de vérifications privées, fournies selon la théorie de base et nous avons cherché pour découvrir, dans le *corpus* choisi, si l'enseignement des mécanismes dêiticos corrobore avec l'approche théorique dans le que nous avons nous basé. Nous avons analysé cinq collections didactiques, choisies dans le manuel du Programme national du livre Didactique, (PNLD) dans ces livres que nous avons surlignés et nous avons analysé 29 activités d'analyse linguistique qui examinent l'enseignement de pronoms personnels et de traitement. Dans la défense pour un enseignement des processus de reference dêitica qui considère ces aspects, nous avons assumé la perspective de reference protégé pour Mondada et Dubois (2003), Cavalcante (2000 2011), Koch (19932004), Beaugrande et Dressler (1981), Marcuschi (2008), Costa (2007). En ce qui concerne l'analyse des activités, nous sommes décidés pour la théorie de la compétence communicative augmentée créée par Habermas (1989), qu'elle dialogue avec l'approche enseignante (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). L'analyse dans l'affichage que quelques livres didactique de l'Enseignement de Moyen adoptent un traitement essentiellement grammatical concernant l'enseignement des structures referenciais dêiticas et tangenciam les fonctions enunciativas, que vous composez l'essence de ces mécanismes. De cette façon, nous avons attribué à l'enseignement de langue portugaise présentée par le livre de texte du Moyen Enseignant un caractère, principalement, normatif de la langue, favorisant cet aspect au détriment du caractère fonctionnel de la langue.

MOT-CLÉS: Reference; dêixis; livre didactique.

Introdução

Os estudos e as reflexões sobre referenciação nos mais diversos gêneros (e-mails, cartas, anúncios etc.) vêm ampliando, consideravelmente, o material teórico e metodológico dessa área de estudo. Como exemplos dessa realidade, citamos os trabalhos de Marcuschi (2008), Koch (2004), Cavalcante (2000, 2011, 2013, 2014) que têm expandido o conhecimento sobre esse assunto para além do ambiente acadêmico.

Apesar disso, as pesquisas nesse campo podem ser mais bem exploradas, sobretudo, no meio escolar. Haja vista que professores e o próprio livro didático (LD) parecem, ainda, muito confusos quanto à abordagem dessas teorias, através de relações pouco conhecidas dos profissionais de ensino, logo, pouco praticadas também.

As relações textuais de sentido são estabelecidas por diversos elementos estruturais da língua que ajudam a marcar as situações construtoras dos sentidos do texto, dentre eles destacamos o mecanismo da dêixis, marcador de pessoa, de espaço, de tempo e das relações hierárquicas estabelecidas no discurso em que os textos são construídos, os quais denominamos de dêiticos pessoais, espaciais, temporais e sociais.

Investigar as relações textuais que são construídas por esses elementos, é fundamental para o ensino, pois apreender essas relações pode auxiliar os alunos na sua proficiência de leitor e de escritor. Dessa forma, entendemos que é crucial para a relação de aprendizagem que o material de ensino observe o vínculo dos elementos dêiticos com os contextos discursivos.

O livro didático é uma ferramenta que auxilia a prática dos profissionais em sala de aula. E, embora reconhecendo que a aula de português não se faz apenas com o uso do livro didático, sabemos que um bom material de apoio, como o LD, ainda é motivo de reivindicação da classe do magistério, por isso enfatizamos a importância do material didático se renovar com novas teorias e abordagens do ensino de Língua Portuguesa que promovam a reflexão no uso dos mecanismos da língua no processo de construção dos sentidos de textos.

Como processo de construção textual, destacamos a Referenciação que, segundo Cavalcante (2013, p.102, grifos da autora), é a “**ação de referir**”. Essa ação envolve processos referenciais, como a anáfora e a dêixis. A atenção deste trabalho centra-se nos processos referenciais dêiticos e na maneira como eles são abordados nos LD por serem, também, mecanismos importantes na estrutura textual, bem como, por comporem a coesão e a coerência dos textos. Além disso, julgamos que o ensino dessas estruturas, no Ensino Médio, deixa de lado alguns aspectos importantes da referenciação para sua compreensão, como o traço da subjetividade mencionado por Ciulla (2008), ao qual retornaremos posteriormente.

Como apontamos, a perspectiva de Mondada; Dubois (2003) credita aos processos de referenciação uma relação entre os aspectos sociais, cognitivos e discursivos da linguagem, caracterizando a referenciação como um processo dinâmico em construção com os participantes da interação discursiva.

Na busca por um ensino dos processos de referenciação dêitica que considere esses aspectos, assumimos a perspectiva de referenciação defendida por Mondada; Dubois (2003), Cavalcante (2000, 2011), Koch (1993,2004), Beaugrande; Dressler (1981), Marcuschi (2008), Costa (2007), que defendem a referenciação como um processo discursivo, cognitivo, construído discursivamente, a partir da interação.

Assim, pretendemos com esta pesquisa defender uma abordagem de ensino sociocognitivo-discursiva quanto aos elementos referenciais dêiticos, uma vez que a apropriação do uso, bem como a compreensão desses elementos dá-se a partir do conhecimento contextual desses mecanismos, pois compreender o uso dos elementos dêiticos de forma simplista, predominan-

temente gramatical, sem encará-los como mecanismos construídos sociocognitivamente no discurso pode interferir na formação de leitor e, conseqüentemente, do escritor competente levando o aluno a escrever textos sem a clareza e sem a objetividade necessárias, duas características indispensáveis à textualidade.

Assim, examinamos se os livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades de análise linguística, consideram o caráter sociocognitivo-discursivo dos elementos dêiticos pronominais, sobretudo dos dêiticos pessoais, em suas circunstâncias: social, cognitiva e discursiva, que se relacionam com os processos dêiticos da linguagem e se as atividades orientam o aluno para a compreensão adequada dos mecanismos de referenciação dêítica.

Enfim, pretendemos expor como se dá nos LDs do Ensino Médio, a apropriação dos mecanismos referenciais dêiticos, a fim de verificar se os LDs disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) mantêm-se atuais com as novas abordagens de ensino da língua portuguesa. Para tanto, analisamos cinco coleções didáticas do Ensino Médio brasileiro, disponibilizadas pelo MEC, as quais foram as mais escolhidas pelos professores da rede pública, quando do Programa do Livro Didático de 2012 (PNLD — 2012). Destas, selecionamos e analisamos 29 atividades a partir da abordagem sociocognitivo-discursiva e dos critérios de análise para elaboração de atividades de análise linguística desenvolvidos por Campos (2014).

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa está baseado no desenvolvimento das competências do aluno. Apresentamos melhor nossa concepção de competência no decorrer deste trabalho, debatendo conceitos que orientam nossa análise, bem como, os que são indicados pelos Parâmetros Curriculares.

No intuito de clarificarmos o conceito de competência comunicativa com o qual trabalhamos nesta pesquisa, apresentamos a seguir a teoria da Ação Comunicativa proposta por Habermas (1989).

Competência comunicativa e dêixis

O ensino básico brasileiro é incentivado, através dos documentos oficiais, a desenvolver as competências e habilidades dos alunos e é norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como mencionamos anteriormente, os parâmetros do ensino brasileiro indicam que a aprendizagem deve ser pautada pelo conhecimento prévio dos alunos e, a partir dele, o professor deve desenvolver e utilizar a linguagem nos três níveis de competências sugeridas pelos PCNs: interativa, gramatical e textual.

É importante frisar que, em linguagem, o termo competência remete a teorias que se propuseram a estudar e defender abordagens diferentes, nesta pesquisa, os pressupostos de Habermas, Chomsky e a abordagem pragmática dos atos de fala³ nos interessarão mais detalhadamente. Apesar desta pesquisa não ter como foco principal analisar essas teorias, acreditamos que é necessário compreender como se dá a apreensão da competência na linguagem, sobretudo, no tocante à análise dos mecanismos dêiticos, uma vez que esses elementos mantêm estreita relação

3 Chama-se Teoria dos Atos de Fala o estudo iniciado pelo filósofo da linguagem Wittgenstein sobre a validade das sentenças na linguagem, cuja pesquisa foi ampliada pelos estudos dos filósofos J. R. Searle e J. L. Austin, quando a teoria ganhou essa denominação e passou a ser definida como o estudo “sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes” (ARMENGAUD, 2006, p.100), em uma definição mais simples, consideramos essa teoria como o estudo dos usos dos vocábulos em diferentes contextos linguísticos que determinam seus sentidos.

com os processos enunciativos que permeiam a linguagem.

Essas teorias estão inseridas no âmbito das abordagens estruturalistas, gerativistas e funcionalistas da linguística, que consideram a competência linguística tanto no âmbito mais gramatical, quanto no âmbito da ação comunicativa. Quanto ao primeiro aspecto, somos defensores, conforme Baltar (2004), de que o domínio do conhecimento humano ultrapassa os limites do formalismo gramatical; por outro lado, também acreditamos que a competência linguística não reside apenas no caráter morfológico da linguagem, mas, principalmente, no caráter comunicativo e interativo da linguagem.

O termo competência em linguística remete quase que, instantaneamente, para os estudos de Chomsky (1959), para quem a competência tem relação com a capacidade de falantes ideais dominarem um sistema de regras e, a partir delas, gerarem sentenças infinitas. A teoria do linguista americano propõe que a linguagem não seja observada como um fenômeno coletivo, mas como o resultado dos usos e da criatividade de cada falante, a linguagem para Chomsky (1959) é uma maneira de exprimir pensamentos e não um sistema social.

Por não considerar os aspectos sociais relevantes para sua teoria, Chomsky (1959) recebeu muitas críticas, que o fizeram remodelar sua proposta e, mesmo deixando de lado aspectos pragmáticos e semânticos, ampliou sua teoria e desenvolveu a dicotomia competência *vs* desempenho. A partir dessa nova perspectiva, o conceito de competência comunicativa ganha novos parâmetros, pois a definição de Chomsky (1959) passa a ser considerada, para muitos pesquisadores, uma problemática na obra do linguista americano, por isso, muitos estudiosos da linguagem tentaram reparar essa falha. Um deles é Habermas (1989), que criou a teoria da competência comunicativa.

Comungamos com essa teoria, pois acreditamos que a chave para a compreensão dessa abordagem é a subjetividade discursiva, encontrada nas práticas cotidianas da linguagem. Por isso, defendemos que a teoria da Ação Comunicativa de Habermas colabora para a compreensão dos elementos dêiticos pronominais, que são essencialmente subjetivos.

Espelhando-se na Teoria dos Atos de Fala, Habermas utiliza critérios pragmáticos e baseia-se nessa teoria para afirmar que a linguagem se concretiza a partir de implicações pragmáticas, que seriam as condições para desempenho do discurso que falante e ouvinte precisariam considerar. Segundo Bouffleur (1996), com quem concordamos, Habermas entende o processo de compreensão, a partir das relações sociais estabelecidas pelo discurso. Nas palavras de Bouffleur (1996), a proposta habermasiana requer que:

Para entender-me linguisticamente com alguém sobre algo, eu espero que esse alguém me compreenda e reconheça que falo conforme a verdade dos fatos, de forma sincera, isto é, conforme minha convicção, e que aquilo que digo é justo, ou seja, que estou autorizado a pedir que nossos comportamentos e relações sejam de acordo com o dito. O ato de fala, desse modo, transforma-se na sede de uma racionalidade em que o falante apresenta pretensões de validade, preenche as condições das mesmas e pressupõe ter razões capazes de resgatá-las discursivamente (1996, p.37).

Habermas (1989) acredita que, no ato de realização, as frases deixam de ter apenas um caráter linguístico e passam a exercer um poder sobre o contexto e a interação, por isso, ele julga que a competência não é apenas linguística, como afirma Chomsky, posto que ela exerce influência no ato comunicativo. Por isso, o filósofo caracteriza a competência como uma atividade comu-

nicativa, ao considerar que ela é uma ação comunicativa. Habermas (1989) estabelece que a competência é uma ação realizada a partir de aspectos intersubjetivos que permeiam a linguagem, dessa forma, a competência comunicativa é construída em um processo partilhado pelos falantes; assim, afirma:

O peculiar deste mecanismo que é o entendimento intersubjetivo é que ego [...] pode motivar racionalmente suas ofertas, quer dizer, pode motivá-lo porque está disposto a respaldar com razões a pretensão que levanta ou faz valer. Em lugar de sanções ou gratificações com que na ação estratégica pode influir sobre a situação de decisão do outro, na ação comunicativa o que há detrás das pretensões de validade, reciprocamente levantadas não são armas, nem bens, mas razões potenciais (HABERMAS, 1989, p. 460).

Segundo o autor (1989), as mudanças ocasionadas pelos estudos pragmáticos e pela reviravolta linguístico-pragmática⁴ geraram uma transformação no paradigma da linguagem, fazendo com que esta passe a ser considerada como “uma relação intersubjetiva” (HABERMAS, 1989, p.392). Dessa forma, pensar na linguagem deixa de ser um fato considerado solitário e passa a ser observado como um processo compartilhado por indivíduos que se situam em uma mesma cultura e sociedade. Esse pressuposto habermasiano implica que as interpretações de uma determinada sentença ou de uma forma linguística, que se apoia nos contextos de uso, como os dêiticos, por exemplo, variam conforme as crenças, os valores e os contextos social e cultural nos quais os indivíduos se situam.

Com isso, ele cria sua teoria da ação comunicativa, unindo os pressupostos pragmáticos e a teoria dos atos de fala com a filosofia hermenêutica, pois essas correntes de pensamento consideram que a compreensão do enunciado é realizada mediante a dimensão da linguagem, uma vez que a compreensão dos enunciados só poderá ser concretizada diante da intersubjetividade que está na linguagem.

Acreditamos ser importante considerar a perspectiva habermasiana em nossa análise dos elementos dêiticos, pois esses elementos ganham sentido conforme o contexto e a prática de usos, o valor semântico dessas formas é dependente das relações sociais, culturais e discursivas estabelecidas no contexto, na situação de fala.

Habermas (1989) considera a situação de fala como uma âncora entre falante e ouvinte, para ele: “um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente” (1989, p.40), assim, acreditamos que só é possível chegar ao valor significativo dos elementos dêiticos, quando se reconhece essa “expressão” que Habermas (1989) identifica.

Habermas articula a teoria dos atos de fala, restaurando-a com o conceito de “mundo vivido”, criado por ele. A teoria de Habermas (1989) demanda que o sistema social coloniza o saber vivenciado por cada indivíduo em sociedade, o que faz esse saber ser compartilhado e ser capaz de conduzir ao entendimento dos significados. Para Habermas (1989), ponto de vista com que concordamos, o “mundo vivido” é o local onde os falantes constroem a compreensão, portanto, ele é uma condição no processo comunicativo. Oliveira (1996) define o “mundo vivido” em Habermas como:

[...] o horizonte de possibilitação no qual já sempre se situam os que agem

4 Também conhecida como virada linguística, a reviravolta linguística pragmática foi o momento histórico, ocorrido durante o século XX, em que a linguagem ganhou destaque e passou a ser concebida como objeto central necessário para todo e qualquer saber humano.

comunicativamente: ele é o pano de fundo não explicitado do agir comunicativo e, enquanto tal, o depósito cultural de convicções de uma comunidade humana, o lugar onde se movimentam os que agem comunicativamente. Portanto, as estruturas do mundo vivido estabelecem as formas de intersubjetividade (1996, p. 335).

Habermas (1989) ainda esclarece que o mundo vivido é composto por dimensões que estabelecem e dão razão à sua existência, essas dimensões fazem parte do aspecto cultural, social e cognitivo da linguagem, características que marcam os critérios da análise dos elementos dêiticos nesta pesquisa e que, segundo ele, criam condições para a prática da linguagem, nas palavras do autor:

O mundo é “dado” para nós como um mundo “idêntico para todos”; a prática linguística nos leva a essa constatação, o sistema linguístico é estabelecido por essas convenções sociais, o contrato social que intermedeia as relações linguísticas é único em cada cultura, pois depende de traços socioculturais (HABERMAS, 1989, p.39).

As dimensões que compõem o mundo vivido, mencionado por Habermas (1989), podem se relacionar com o conhecimento referencial ou comunicacional, citado por Carvalho e Sousa (2014), pois para essas autoras a competência comunicativa está associada ao desenvolvimento de três grandes sistemas de conhecimentos, quais sejam: Conhecimento linguístico; Conhecimento referencial; Conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais.

Para Carvalho e Sousa (2014), o conhecimento linguístico está relacionado ao reconhecimento das estruturas da língua em funcionamento na linguagem, englobando os conhecimentos gramatical e lexical, “Sendo assim o responsável pela articulação entre som e sentido da língua” (2014, p.93). O conhecimento referencial é, para esta pesquisa mais relevante, pois “associa-se aos saberes sobre o mundo”, esse conhecimento considera o saber que o indivíduo tem, ao chegar no ensino escolar, uma vez que, ao iniciar o ensino escolarizado, o aluno já domina o sistema da língua, desconhecendo, em alguns casos, o código linguístico, por isso, julgamos esse aspecto mais relevante, para esta pesquisa, pois os elementos dêiticos têm seus sentidos construídos em situações de uso, dado que o aluno, quando chega à escola, já os conhece, mas desconhece, em alguns casos, os usos instituídos pela norma que em muitos livros didáticos predominam. O conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais envolve os conhecimentos que se relacionam ao reconhecimento de gêneros e tipos textuais, uma vez que o indivíduo não alfabetizado, mas detentor da competência comunicativa pode reconhecer gêneros textuais em seus contextos de uso.

Portanto, utilizamos o suporte teórico da teoria da ação comunicativa, idealizada por Habermas (1989), bem como os conhecimentos mencionados por Carvalho e Sousa (2014), para observar se a atenção com a competência comunicativa está, de alguma forma, inserida nas atividades de análise linguística dos livros didáticos, uma vez que a competência comunicativa fornece autonomia aos falantes para se posicionarem e dominarem adequadamente as formas linguísticas em diversos contextos ou “mundos vividos”.

Certamente por julgarem importante a apropriação adequada da competência os PCNs trazem esse critério como um dos que devem nortear o ensino de língua materna, assim, os PCNs abordam a questão do desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas de língua portuguesa.

Os avanços nos estudos de Linguística de Texto colaboraram com essa visão, assim, o texto não pode ser considerado um objeto estanque, sem relação com as experiências interacionais e pes-

soais do falante. É importante ressaltar que os PCNs não desaconselham e nem desprestigiam o ensino da gramática normativa, consideram-no relevante em contextos específicos de uso, pensamento que partilhamos e com o qual concordamos.

Destacamos que considerar importante o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos também deve ser um aspecto da formação dos professores que vão lecionar língua materna, pois, de acordo com Carvalho e Sousa (2014, p. 93):

[...] é ainda muito pouco trabalhada [a noção de competência comunicativa], na formação de professores, o que é uma pena, uma vez que reflexões sobre a construção da competência comunicativa lhe permitiriam compreender os processos de aprendizagem da linguagem em relação ao processo global [de aprendizagem], considerando os pontos de articulação entre o cognitivo (o individual) e o social (o coletivo), assim como a base social a partir da qual são construídas as representações individuais como a capacidade de interagir em diferentes situações e, portanto, de produzir e receber textos.

Logo, o ensino das estruturas dêiticas, bem como dos demais processos de referenciação, deve considerar os contextos de usos adequados para que sua compreensão atinja e amplie a competência comunicativa dos alunos. No tópico seguinte, demonstraremos como o conhecimento do contexto é fundamental para a apreensão adequada dessas estruturas, focando nos elementos dêiticos, objetos de estudo desta pesquisa e na abordagem sociocognitivo-discursiva em que nos embasamos.

Referenciação e construção de sentidos

Com os estudos mais críticos a respeito da língua, a linguagem passou a ser pesquisada cientificamente, buscou-se métodos e procedimentos coerentes com esse tipo de abordagem. Uma das operações utilizadas na observação da língua como ciência foi a delimitação dos elementos através da segmentação e da substituição das formas linguísticas; com essa operação, o texto era observado em suas partes, as quais eram divididas em classes de fonemas e nas relações sintagmáticas presentes, com isso, os estudos sobre a linguagem avançaram até alcançarem um ponto em que os aspectos da enunciação ganhavam ênfase na análise da língua.

A partir da virada pragmática, os estudos linguísticos passam a olhar os fatos da língua sob a ótica do sentido, do significado — apesar do sentido ser fundamental para demarcar as diferenças básicas em que se norteiam estudos estruturalistas e formalistas, por exemplo, antes da virada podemos considerar o sentido como coadjuvante nas abordagens que focavam suas pesquisas na ordenação e sistematicidade da classificação da língua, sobretudo, o aspecto social do sentido, dado que este se constrói pelo uso nativo da língua (BENVENISTE, 1976, p. 137).

Nessas práticas de interação dos sujeitos estão inseridos os procedimentos enunciativos mencionados por Benveniste. Essas características mantêm relação com os processos referenciais, objeto de nossa pesquisa (os dêiticos), dado que esses elementos são instaurados no processo enunciativo; dessa forma, apoiamos os fatos a seguir citados, mencionados por Geraldi (1996, p. 13), nos quais estão elencados os acontecimentos que orientam a enunciação:

O fato de que, depois da enunciação, a língua efetua-se numa instância do discurso;
O fato de que, uma vez se declare locutor e assumo a língua, o locutor implanta o outro diante de si;
O fato de que, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo;

O fato de que a mobilização e a apropriação da língua se dão pela necessidade de o locutor referir, pelo discurso e para o alocutário, a possibilidade de co-referir identicamente, “no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor”.

Acreditamos que essas características, citadas por Geraldi (1996), estão imbricadas nos processos de referir e na apropriação desses processos pela linguagem como uma prática de negociação intersubjetiva frente à construção de sentidos pelos indivíduos.

Podemos atestar isso com Benveniste (1976) para quem a ordenação do sistema linguístico obedece a normas sociais determinadas pela comunicação intersubjetiva, através das quais os falantes consideram os usos da língua em seus contextos sociais e culturais. Com isso, a realidade, inerente ao processo dialógico dos falantes, reflete uma troca na qual a linguagem não reproduz a realidade pela qual os objetos do mundo são referidos (BENVENISTE, 1976, p.26).

Dessa forma, o sistema da linguagem insere, no processo de se referir a algo, um filtro nas mentes de seus usuários, através do qual cada indivíduo reflete sua experiência com o mundo: “A referência passa a ser considerada uma relação ligada ao enunciado [...] aplicada às expressões em contexto” (LYONS, 1977a, p.171). Esse processo é denominado por Mondada;Dubois (1995) como referenciação. Com essa definição, os estudos sobre essa temática evoluíram e superaram a perspectiva lógico-filosófica de que os objetos estão postos no mundo e que têm uma significação pré-definida.

De acordo com Mondada;Dubois (2003), os processos referenciais são práticas que envolvem aspectos de ordem cognitiva, social e discursiva. Esses processos estão relacionados com todo sujeito incluído em um universo de linguagem, como afirmam os autores:

Estas práticas não imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (2003, p.20).

Acreditamos que o aspecto discursivo soma-se aos aspectos cognitivo e social, mencionados pelos autores acima citados, pois marca a cena enunciativa e os componentes linguísticos do discurso; estes são importantes para nós, pois serão analisados, conforme o contexto das atividades dos livros didáticos. Outro importante aspecto da referenciação é mencionado por Leal (2015, p. 25), que relaciona as características dos processos referenciais com as práticas de ensino, para a autora:

O advento dessa teoria trouxe ao meio escolar um entendimento primário da importância dessas relações textuais, menos pela prematuridade de seus fundamentos, e mais pelos efeitos reducionistas ainda hoje presentes em alguns livros didáticos que privilegiam apenas o aspecto sintático-semântico dessas relações sem considerar que os elementos do texto e do discurso são interligados e coabitam o mesmo plano, compondo a própria dimensão discursiva.

É possível notar a preocupação da autora com a maneira pela qual a teoria proposta por autores como Mondada;Dubois (2003) foi apreendida no ambiente escolar. Concordamos com Leal (2015) e acreditamos que a apreensão do conteúdo na maioria dos livros didáticos analisados referentes às práticas de referenciação se deu de forma reduzida, deixando de lado aspectos importantes desses processos, como o caráter enunciativo dos dêiticos, por exemplo. Assim, reconhecemos a importância de considerar essa abordagem teórica também defendida por Silva (2014, p. 125-126):

Sob essa perspectiva, a referência nunca é acessada anteriormente à interação; dar-se-á mediante uma coconstrução referencial dos participantes em uma enunciação. Por isso, essa perspectiva nega a ligação direta entre linguagem e realidade, em que aquela funcionaria como um espelho desta, para defender a construção referencial como dependente de um momento enunciativo em que se encontram presentes, em um contexto específico, sujeitos constituídos sócio-histórico e culturalmente, por isso, sujeitos ideológicos.

Dessa forma, a perspectiva de referenciação que adotamos considera a construção dos processos referenciais um processo no qual estão inseridos os aspectos cognitivos, sociais, culturais e discursivos. Entendemos que somente com a atuação interdependente desses elementos é possível acessar o sentido dos processos referenciais, que é construído nessa relação. Por isso, também nos apoiamos em Costa (2007, p. 34), para quem: “a interação entre o uso individual da linguagem e as práticas sociais não pode ser rompida, pois **a língua se materializa na práxis**” (grifo nosso). Portanto, esses níveis reúnem características enunciativas, sem as quais não é possível, para o falante, compreender o uso de certas estruturas, como as estruturas dêiticas.

Para Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014), por não separar esses dois níveis (Cognição e Social), a designação mais apropriada para essa proposta será Sociocognitivo-discursiva, pois a construção de sentido dos textos perpassa o meio social, o cognitivo e o aspecto do discurso estabelecido; com que concordamos, uma vez que não a consideramos conflitante com a perspectiva defendida por Mondada; Dubois (2003), por isso, a consideramos complementar e, portanto, também será adotada por nós.

Assim, nosso foco recai, prioritariamente, na compreensão dos elementos referenciais desses autores, que nos propomos a estudar, pois suas propostas estão galgadas na relação dos valores enunciativos, que reconhecemos nos elementos dêiticos, perspectiva também apoiada em outros importantes teóricos, como Bronckart (1999, 2012), que associa a linguagem a um lado da vida social, perpassado por outros elementos da esfera cultural. De acordo com este autor, as relações e interpretações da linguagem são configuradas como:

Representações pessoais referentes às normas sociais e à imagem que convém dar de si mesmo orientam a escolha dos signos dentre as diversas possibilidades que uma língua oferece para semantizar um mesmo referente; em outros termos, orientam a seleção dos signos no interior dos paradigmas de unidades que, em língua, remetem a um mesmo universo de referência (BRONCKART, 2012, p.47).

O posicionamento de Bronckart coaduna com a postura de Apothéloz (2001), para quem a construção dos processos referenciais depende da interação do meio social, pois é a partir dela que ocorre a negociação para a escolha das “possibilidades que a língua oferece”, como observa Bronckart (2012).

Por considerar o que esses autores asseveram, julgamos que preocupações meramente estruturais nas análises de textos perderam espaço para abordagens como essas que encaram o texto e seus mecanismos de forma crítica, como um “processo em seu contexto de enunciação” (MOTTA-ROTH, 2007b, p. 4).

É dessa forma que pretendemos identificar os processos de referenciação, neste trabalho: como mecanismos que surgem nos processos enunciativos e marcam as intenções dos sujeitos envolvidos nessas relações. Logo, os elementos referenciais emergem de situações sociais, construídas por sujeitos que estabelecem esses mecanismos, a partir do universo sociocultural em que estão inseridos. Como asseveram Mondada; Dubois (2003, p. 21):

Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito “encarnado”, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais [...].

Essa abordagem é caracterizada por marcar os processos que envolvem a referenciação pelo meio sociocognitivo, que demonstra a dinamicidade desses processos. Neste trabalho, preocupamo-nos com a importância dessa característica para o ensino das formas dêiticas pronominais já sentida por Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014), como podemos constatar em suas palavras:

A natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter marcadamente dinâmico do processo. Esse dinamismo deve ser trabalhado pedagogicamente, de modo que os alunos sejam estimulados a produzir e ler os textos atentando para as operações cognitivas que regulam tal processo. Uma vez que percebam que qualquer texto é naturalmente incompleto, eles poderão usar isso a seu favor, empregando mecanismos que possibilitem a recuperação de informações implícitas. Isso implica trazer para a sala de aula uma prática que considere a importância dos conhecimentos prévios para o uso linguístico (2014, p.41).

Dentre os elementos de referenciação utilizados nessa *re-construção* do mundo a que os sujeitos fazem uso, destacam-se os elementos referenciais dêiticos, que são elementos referenciais que recuperam informações do enunciado, em um plano extralinguístico; segundo Ciulla (2008, p. 56), dêiticos caracterizam-se por dois traços específicos:

1) Os dêiticos são indicadores de ostensão, isto é, indicam os limites do objeto referido no tempo e no espaço, tomando como base o posicionamento do falante no momento do ato comunicativo; e 2) também apresentam uma condição de subjetividade, que é manifestada pelo vínculo entre os participantes do discurso e a situação enunciativa.

Assim, como referido pela autora, esses elementos mantêm estreita relação com os aspectos enunciativos, mencionados pelas abordagens citadas, pois são construídos a partir da posição dos sujeitos envolvidos no momento da comunicação, bem como esses mecanismos participam do processo de interação desses indivíduos com o mundo, a cultura e a sociedade em que estão inseridos.

A marca de ostensividade mencionada por Ciulla (2008) já fora observada por Lyons ([1995], 1997) como uma característica que coloca os elementos dêiticos em uma fronteira delicada: entre o contexto da enunciação e as marcas não verbais, expressas na oralidade. O autor define a ostensão como: “[...] A referência não verbal, gestual, destinada a cumprir uma função essencial na definição das expressões linguísticas que, quando têm êxito, assim são compreendidas⁵” (LYONS, [1995], 1997, p.328, tradução nossa).

Os mecanismos dêiticos têm, portanto, estreita dependência com aspectos extralinguísticos, bem como, com a esfera social, tão cara para os pesquisadores mencionados, pois os elementos dêiticos como podemos observar estão diretamente relacionados com o processo enunciativo e têm por base o posicionamento dos sujeitos, que estão inseridos nesse processo; qualquer falha na localização dos elementos ou na identificação da subjetividade, marcada por esses mecanismos, pode ocasionar uma interpretação duvidosa. Para melhor compreensão de como esse processo ocorre em nossas práticas com a linguagem apresentamos, mais detalhadamente, esse

5 “[...] la referencia no verbal, gestual, destinada al cumplimiento de una función esencial en la definición de las expresiones linguísticas, y, cuando tiene êxito, entendida así?”

processo de referenciação no tópico seguinte.

Processos de referenciação: a dêixis

Entre os processos mais utilizados para a construção e reconstrução textual estão as anáforas e os dêiticos; para este trabalho, nosso interesse será focado no uso de dêiticos, por isso apresentaremos abaixo alguns dos dêiticos mais usuais. A apresentação desses processos se dará apenas para melhor definição dos processos escolhidos para serem analisados neste artigo.

O processo em que aparecem elementos dêiticos depende, exclusivamente, dos enunciatários dos discursos. Segundo Apothéloz (2003, p.66), “As expressões linguísticas cuja interpretação se apoia nos parâmetros de lugar, tempo e pessoa da situação de enunciação são chamadas de dêiticas”.

Dessa forma, a relação dos elementos dêiticos deve submissão ao contexto “espácio-temporal” mantido pelo ato da enunciação. Outra peculiaridade desses elementos é o objetivo que eles têm em deslocar o campo de atenção dos interlocutores para um referente, característica apontada por Bosh (1983 *apud* APOTHÉLOZ, 2003, p.68), como uma das principais diferenças entre dêixis e anáfora. Enquanto esta mantém a atenção sobre um referente, aquele desloca o campo da atenção para o referente.

Essa característica marca, segundo Bühler (1982), as coordenadas discursivas nas quais os interlocutores se baseiam para guiarem sua enunciação. Por isso, para o autor, essa característica dos dêiticos é a sua principal diferença em relação a outros processos referenciais, como a anáfora. Para Leal (2015, p.78), “é a partir das coordenadas indicadas pelos processos dêiticos que o significado dessas formas será orientado para um campo de significação”.

Outra importante distinção dos elementos dêiticos em relação aos elementos anafóricos encontra respaldo nos trabalhos de Lyons (1977), para quem a marca principal dos mecanismos dêiticos é a relação destes com momentos da enunciação, sobretudo, com as noções de pessoa, espaço e tempo. Para o autor, a coordenada básica na qual os falantes se baseiam, no momento da enunciação, está na indicação da pessoa em que o discurso acontece, essa é, para ele, o “ponto-zero” da enunciação.

Lyons (1977) retoma a noção de coordenadas mencionadas por Bühler (1982) e destaca as noções de pessoa, espaço e tempo como marcos para ocorrer a localização dos falantes nos processos de referenciação, durante a enunciação. O ponto de vista de Lyons (1977) é especialmente importante para nossa pesquisa, pois, como será expresso no próximo tópico, partimos do pressuposto de que essas noções dispostas por Lyons são as marcas principais e essenciais a todos os tipos de dêiticos. O teórico apresenta seu conceito, portanto, de dêiticos como um termo que define:

[...] A identificação do referente por meio de algum gesto corporal pelo falante. (‘Dêixis’ significa *indicar ou mostrar* em grego; ‘index’ é a palavra latina para o dedo indicador, como a espanhola ‘índice’. A identificação mediante um gesto corporal, que pode ter origem natural, biológica, institucionalizada com esta função em muitas culturas). Qualquer expressão referencial que tenha as mesmas propriedades lógicas que um gesto corporal será dêitica por este motivo⁶ (LYONS, [1995], 1997, p. 329,

6 [...] la identificación del referente por Médio de algún gesto corporal por parte del hablante. (‘Deixis’ significa *indicar o mostrar* em grego; ‘index’ es la palabra latina para el dedo señalador, igual que la española ‘índice’. La indentificación mediante um gesto corporal, que puede tener um origen natural, biológico, institucionalizado com

grifos do autor, tradução nossa).

Dessa forma, acreditamos que independentemente das diferenças entre os elementos dêiticos, todas as espécies desses mecanismos manterão essas características, que orientam o discurso dos falantes e, obviamente, a instância da enunciação. Ressaltamos, ainda, o caráter indicial dos termos dêiticos, destacados por Lyons ([1995], 1997), cuja marca é fundamental para indicar as pessoas, o tempo e o espaço em que ocorre a enunciação.

Esses três sinais denotam os tipos de dêiticos mais comuns no discurso: pessoal, temporal e discursivo. No entanto, posteriormente aos estudos de Lyons (1977), Fillmore (1982) expande as pesquisas sobre dêiticos e discrimina mais duas espécies de dêiticos — dêiticos sociais e discursivos, que, para ele, são tipos de dêiticos secundários aos apresentados por Lyons.

Fillmore ([1984], 1997 *apud* LEAL, 2015, p.85) apresenta os dêiticos como formas de enunciados “que são determinadas por certos aspectos do ato da comunicação em que as declarações em questão podem desempenhar um papel e que são interpretadas pelo conhecimento”. O autor acredita que as características essenciais desses elementos estão resguardadas pelas funções eminentemente enunciativas que eles exercem no discurso.

Por isso, ele não altera as marcas de pessoa, tempo e espaço mencionadas por Benveniste (1976) e por Lyons ([1995], 1997), para este, consideradas coordenadas a serem seguidas pelos interlocutores do discurso. Mantendo essas relações, Fillmore ([1984], 1997 *apud* LEAL, 2015, p.85) define esses mecanismos dêiticos da seguinte forma: “(1) a identidade dos interlocutores em uma situação de comunicação, denominada pelo termo *dêixis de pessoa*; (2) o lugar ou lugares em que esses indivíduos estão localizados, para o qual temos o tempo *dêixis de lugar*; (3) o tempo em que o ato de comunicação toma lugar (...)”.

Como mencionamos, Fillmore ([1984], 1997) apresenta mais dois tipos de dêiticos, os sociais e os discursivos. Para o autor esses mecanismos se distinguiriam dos demais por terem maior ênfase no traço da subjetividade. Sobretudo, os dêiticos sociais que marcariam as escolhas dos interlocutores frente ao jogo do processo enunciativo.

Os elementos que indicariam “partes difusas do discurso” (CAVALCANTE, 2000, p. 49) seriam os dêiticos discursivos ou textuais, como mais tarde a literatura linguística passou a denominá-los. Fillmore ([1984], 1997) cria essa nova nomenclatura para marcar a diferença entre esses elementos e as anáforas; atualmente, Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014, p.94) consideram que os elementos nomeados como dêiticos textuais sempre ocorrem em um processo de hibridismo, “que mistura uma função anafórica (ou de introdução referencial) com uma função dêitica. É dêitico porque considera o ponto de origem do locutor; é anafórico (ou introdutório) porque sempre vai estabelecer uma cadeia com outro referente do texto”.

Seguindo com essas considerações acerca dos elementos dêiticos, Sousa (2005) apresenta um breve resumo, citando Castro (2010), em que destaca os elementos dêiticos que marcam a pessoa, o tempo e o espaço do discurso. Transcrevemos, a seguir, essas considerações por considerarmos que, como Lyons, essas marcas são coordenadas da instância da enunciação:

esta función em muchas culturas). Cualquier expresión referencial que tenga lãs mismas propiedades lógicas que um gesto corporal será deíctica por este motivo.

a) Dêixis Pessoal: esse tipo de dêitico, segundo Castro (2010), trata especificamente da inscrição do sujeito no ato comunicativo. Para o autor, os dêiticos pessoais tratam diretamente da codificação do papel dos participantes no evento de fala, no momento da enunciação [...] Dêixis Textual: De acordo com Apothéloz (2003), esse mecanismo designa o emprego de determinadas expressões que tem o objetivo de se referir a segmentos, a lugares ou a momentos do próprio texto em que essas expressões são utilizadas [...] (CASTRO, 2010, apud, SOUSA, 2005, p.113).

A seguir apresentamos como essas relações são apreendidas nos materiais didáticos selecionados e como as atividades de análise linguística podem colaborar para a construção de um aprendizado coerente com a abordagem sociocognitivo-discursiva.

Atividades de análise linguística: como os livros didáticos tratam o fenômeno dêitico

Nesta pesquisa, nos propusemos a analisar cinco manuais didáticos, como mencionados anteriormente. Nesta seção, apresentamos nossas considerações acerca da análise realizada nessas coleções, expomos nosso julgamento realizado a partir dos objetivos e das hipóteses que nos levam a afirmar a importância desta investigação para a linguística e para o meio escolar, pois compreender como ocorrem as relações cognitivas e sociais que envolvem o fenômeno da dêixis é fundamental para leitores e escritores proficientes, o que é indispensável para alunos do nível médio, para quem se destinam as coleções analisadas.

O seguinte quadro expõe uma síntese do nosso estudo, em que as atividades de análise linguística (indicadas nas linhas do quadro) foram avaliadas conforme os critérios de análise (indicados nas colunas do quadro):

Atividade		Critério de ordem prática	Critério de ordem cognitiva	Critério de ordem cultural	Critério de ordem normativa
1	COLEÇÃO1 _B1	X	X	X	0
2	COLEÇÃO1 _B2	X	X	X	0
3	COLEÇÃO1 _B3	X	X	X	0
4	COLEÇÃO1 _B4	X	0	X	X
5	COLEÇÃO1 _B5	X	X	0	X
6	COLEÇÃO 2 _B6	X	X	X	X
7	COLEÇÃO 2 _B7	0	X	X	X
8	COLEÇÃO 2_B8	X	X	X	X

9	COLEÇÃO 2 _B9	X	X	X	0
10	COLEÇÃO 2_ B10	X	X	0	0
11	COLEÇÃO 2_ B11	X	0	0	X
12	COLEÇÃO 2_ B12	X	X	0	X
13	COLEÇÃO 3_ B13	X	0	0	X
14	COLEÇÃO 3_ B14	X	X	X	X
15	COLEÇÃO 3_ B15	X	0	X	X
16	COLEÇÃO 3_ B16	X	X	X	X
17	COLEÇÃO 3_ B17	X	X	X	X
18	COLEÇÃO 3_ B18	X	0	0	X
19	COLEÇÃO 3_ B19	X	0	0	X
20	COLEÇÃO 3_ B20	X	X	X	X
21	COLEÇÃO 4_ A21	X	X	X	0
22	COLEÇÃO 4_ A22	X	X	X	0
23	COLEÇÃO 4_ B23	0	X	X	0
24	COLEÇÃO 4_ B24	X	X	X	X
25	COLEÇÃO 4_ B25	X	X	X	0
26	COLEÇÃO 4_ B26	X	X	X	X

27	COLEÇÃO 5_ B27	X	0	0	X
28	COLEÇÃO 5_ B28	0	0	0	X
29	COLEÇÃO 5_ B29	0	0	0	X

Quadro 1: Síntese das análises. Fonte: LEMOS, 2016, p.66.

Para compreensão desse quadro, devemos considerar que as atividades, numeradas de 1 a 29, apresentadas nas linhas do quadro, são identificadas por um código e foram analisadas de acordo com os critérios⁷ destacados nas colunas. Por exemplo: a letra X, nas linhas que identificam as atividades, significa que a atividade apresentou o critério correspondente ao que está indicado na coluna. O numeral 0, na linha, indica que o critério da coluna correspondente não foi encontrado na atividade analisada.

Através do quadro, podemos observar que algumas coleções apresentam maior número de atividades que tratam dos pronomes pessoais e de tratamento, apesar disso, nem todas as coleções, em suas atividades, aborda a reflexão no uso da função dêitica desses pronomes, característica do critério de ordem cognitiva.

Outra conclusão que se pode chegar após a leitura do quadro é que os critérios de análise não são estanques nas atividades, ou seja, as atividades mesclam seus objetivos, em sua maioria, com mais de dois critérios, o que nos possibilitou concluir que as atividades buscavam relacionar outros aspectos das funções dêiticas, oferecendo a possibilidade de alunos e professores refletirem sobre a função dos mecanismos dêiticos em diferentes contextos, não apenas em contextos formais. Ainda assim, encontramos exemplares que privilegiaram o caráter meramente gramatical dos pronomes, desconsiderando suas funções sociocognitivo-discursivas.

Apresentamos nossos resultados através dos critérios de análise que compõem as colunas do quadro referido. Dessa forma, pretendemos demonstrar como cada critério pode contribuir para a compreensão dos elementos dêiticos e de suas funções intersubjetivas, que apontam os participantes do discurso e contribuem para a construção dos sentidos dos textos.

Analisamos cada critério, segundo os objetivos de Campos (2014), em todas as atividades de todas as coleções selecionadas e apresentamos os exemplos com os resultados mais substanciais da proposta didática de cada livro, conforme as seguintes coleções:

1. ABAURRE, M.L.M; ABAURRE.M,B,M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**.1.ed. São Paulo: Moderna, 2008.
2. AMARAL, E; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Língua portuguesa: novas palavras**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2010.
3. CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

⁷ Referimo-nos aos critérios utilizados na análise do corpus deste artigo, os quais foram definidos por Campos (2014) como faculdades para análise de atividades de análise linguística.

4. BARRETO, R.G. (Org.). **Português: Ser protagonista**. 1.ed. São Paulo: edições SM, 2010.
5. TORRALVO, F.I; MINCHILLO, C.C. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

Critério de análise: Ordem prática

Campos (2014) define o critério de ordem prática como um objetivo que deve orientar as atividades de análise linguística visando à reflexão e à capacidade do aluno de produzir e interpretar textos orais e escritos, de modo a levá-lo a compreender os mais diversos usos dos elementos gramaticais no funcionamento da linguagem.

Relacionamos esse critério com a proposta de Cavalcante, Custódio-Filho; Brito (2014, p. 85) que definem os elementos dêiticos a partir do “vínculo entre o contexto e a situação enunciativa”. Além disso, esse critério coaduna-se com a noção de competência comunicativa adotada por este trabalho, uma vez que, para Habermas (1989), a competência dos falantes é construída por processos intersubjetivos, como os estabelecidos pelos mecanismos dêiticos. Acreditamos que há uma relação entre a dependência dos elementos dêiticos com a situação enunciativa e o critério de ordem prática, que estabelece uma ligação entre a compreensão dos elementos gramaticais e o contexto em que são utilizados.

Em nossa análise, encontramos atividades cujos autores utilizaram esse critério para apresentar as funções dos mecanismos dêiticos pronominais pesquisados (pronomes pessoal e de tratamento). Das vinte e nove atividades avaliadas, apenas quatro não enfatizam esse aspecto. Ainda assim, podemos observar que algumas atividades utilizam o critério de ordem prática de forma criativa, produtiva, com o propósito de inserir o aspecto gramatical das formas dêiticas.

Acreditamos que os autores das coleções reconhecem que é necessário apreender o contexto e desenvolver a competência comunicativa dos alunos para identificar as diversas funções dos mecanismos dêiticos, sem descuidar do ensino da norma gramatical, permitindo que os estudantes tenham acesso a outras funções dos elementos dêiticos, não apenas o aspecto normativo, que poderia prevalecer em alguns itens da atividade. Louvamos essa iniciativa dos autores, pois não defendemos o aprendizado das funções dêiticas isolado do conhecimento pragmático que esses elementos suscitam.

Para demonstrar o que observamos e constatamos no material analisado, selecionamos 3 (três) atividades que ilustram cada um dos critérios de análise definidos para a pesquisa e que representam o todo observado.

O exemplo a seguir é uma atividade retirada do volume dois da coleção **Português: contexto, interlocução e sentido**. Essa coleção foi catalogada em nosso *corpus* como coleção 1, a atividade a que nos referimos é indicada para alunos do segundo ano do Ensino Médio e aborda o assunto variação linguística. Para isso, utiliza as diversas formas de uso do pronome pessoal, a fim de refletir sobre os contextos em que essas formas podem ser utilizadas. Em pelo menos um item da atividade é possível notar a evidência dada para o fato de que este é apenas uma das prováveis variações que a língua portuguesa sofre.

A atividade pretende se desenvolver em um contexto de uso da língua, para isso emprega um gênero muito comum no cotidiano dos falantes: o anúncio publicitário. Isso nos leva a inferir

que a intenção dos autores do livro é desenvolver a competência comunicativa dos alunos através de um gênero conhecido por eles e reconhecido como uma prática sociocultural, nesse caso, representado pelo gênero anúncio. Essa característica da atividade é estabelecida com base nos pressupostos dos PCNs de língua portuguesa, que orientam as atividades de reflexão linguística e indicam que elas estejam embasadas e contextualizadas com gêneros acessíveis ao público ao qual se destina (BRASIL, 2000, p.15).

A questão visa a alertar os alunos sobre a utilização do pronome pessoal de terceira pessoa e a adequação das formas reta e oblíqua, que podemos observar já no item a da proposta, o que nos leva a inferir que o objetivo da atividade é marcar os contextos nos quais as formas pronominais tônicas e átonas ocorrem, segundo a gramática normativa. Observemos a atividade retirada do LD em questão:

» O anúncio publicitário abaixo serve de base para a questão 7.



Nem vai dar tempo de sentir saudade do seu carro. Você vai ver ele todos os dias.

◀ IstoÉ. São Paulo: Três, n. 1673, 23 out. 2001.

7. No anúncio apresentado, o enunciado que aparece ao lado do anjo apresenta um pronome utilizado inadequadamente do ponto de vista da gramática normativa. No caderno, transcreva a passagem em que essa inadequação ocorre.

- Qual seria, de acordo com a gramática normativa, a forma adequada de redigir essa passagem?
- Por que o uso desse pronome, no anúncio, é inadequado de acordo com a norma culta?
- Considerando o uso que os falantes fazem da língua, como poderia ser explicadas a forma e a colocação do pronome nesse anúncio?

Figura 1: Coleção Português: contexto, interlocução e sentido.

Julgamos que essa atividade utiliza o critério de ordem prática, mencionado por Campos (2014), dado que, para a autora, o critério de ordem prática enfatiza os diferentes contextos em que podemos utilizar as modalidades de uso oral e escrita, cuja reflexão parece ser o foco da questão, já

que somente o item c demonstra outra preocupação de ordem gramatical, que se relaciona com a função do pronome pessoal *ele* em diferentes contextos sociodiscursivos.

Com relação às características dêiticas, observamos que é mencionada apenas nos dois últimos itens uma preocupação com os falantes e suas posições na cena enunciativa, assim enfatizando as “instâncias produtoras do discurso” (SAMPAIO, 2010, p.1338) característica dos aspectos metadiscursivos dos pronomes dêiticos observados.

Critério de análise: ordem cognitiva

Segundo Campos (2014), o critério de ordem cognitiva visa gerar nos alunos o interesse na habilidade de refletir sobre as formas linguísticas. No tocante ao conhecimento sobre as formas pronominais dêiticas, o critério de ordem cognitiva busca desenvolver o pensamento reflexivo dos alunos sobre os processos de construção de sentido desses mecanismos dêiticos pronominais. Apenas duas atividades da primeira série do Ensino Médio desenvolveram o critério de ordem cognitiva, enquanto vinte atividades da segunda etapa do Ensino Médio articularam o critério de ordem cognitiva com o ensino dos elementos pronominais dêiticos, totalizando vinte e duas atividades que abordaram esse critério.

Com relação a este critério encontramos duas atividades nos livros da 1ª série do Ensino Médio, aliás, que apresentaram exemplares de atividades, direcionadas para o critério de ordem cognitiva, ainda que totalizem apenas duas atividades, julgamos que houve uma preocupação dos autores da coleção para com a primeira etapa do Ensino Médio.

Outro aspecto que avaliamos como pertinente nas atividades que utilizamos para exemplificar nossa análise desse critério está no conteúdo das atividades, que sempre estavam contextualizadas com algum gênero do repertório de conhecimento do público a que se direciona a coleção. Textos de canções, tirinhas e notícias serviam de apoio para exemplificar as relações de sentido, que são construídas com as estruturas referenciais dêiticas.

Como exemplo dessa postura adotada pelos autores da coleção, está a atividade a seguir (figura 2), que aborda as funções dos dêiticos pronominais em contextos que envolvem a oralidade e a escrita, destacando o caráter de ordem cognitiva, defendido por Campos (2014). Além disso, os outros critérios defendidos pela autora são abordados na atividade, pois a questão intenta desenvolver a prática e a reflexão sobre o sentido da forma pronominal dêitica destacada. Insistimos que os critérios devem e podem ser utilizados de forma articulada, visando sempre o sucesso no aprendizado; a atividade seguinte exemplifica bem essa articulação entre os critérios, vejamos:

2. Leia o trecho de um artigo de revista dirigida ao público feminino adolescente.



Sobre petecas caindo. Pegue a sua e volte para o jogo!

Foi por isso que respondi ao meu amigo que ele, no mínimo, não estava sabendo as regras do jogo. Como assim, não pode deixar a peteca cair? Ela cai mesmo. E a gente pega. E adivinha? Cai de novo, pegamos de novo e... enfim. O ponto é: não dá para manter o ritmo o tempo inteiro. Nem na quadra, nem em lugar nenhum, por mais que a gente se esforce. [...]

Mesmo que esteja dando seu melhor em alguma coisa, saiba que seu melhor inclui momentos não tão bons. [...] vai ser muito mais produtivo e bacana com você mesma aceitar esses períodos e, só então, retomar o fôlego.

PRATA, Liliâne. *Capricho*. São Paulo: Abril, 27 abr. 2008. p. 106.

a) “Deixar a peteca cair” e “voltar para o jogo” têm no texto sentido metafórico. Explique.

b) A que pessoa discursiva se refere a locução “a gente”, na quarta linha? O que explica o emprego do verbo *pegar* em duas formas distintas, logo na sequência?

c) A expressão “a gente” é muito comum na fala, principalmente em situações informais. Como se explica seu emprego em um texto publicado em uma revista impressa?

d) Que formas pronominais se referem ao leitor do texto? Com que finalidade, provavelmente, a autora as empregou?

Figura 2: Coleção Português: ser protagonista.

No tocante ao critério de ordem cognitiva, Campos (2014) afirma que esse aspecto busca a reflexão, por parte dos alunos, sobre a função das formas gramaticais em um texto. Na atividade constante da figura 2, essa reflexão é integrada com a procura pela compreensão das formas dêiticas em seus contextos de uso. Percebemos isso melhor no item **d** da atividade, que intenta provocar os alunos no sentido de compreender o aspecto metadiscursivo, apontando para as instâncias produtoras do discurso, das formas dêiticas pronominais.

O aspecto normativo está contemplado na atividade, no item **b**, que busca relacionar o emprego da forma *a gente*, mais informal, e da forma nós, variedade padrão do dêitico pessoal. Julgamos pertinente a reflexão proposta pelos autores da coleção, uma vez que essa discussão articula os valores sociocognitivo-discursivos, defendidos por esta pesquisa, como também associa esses valores ao sentido gramatical, que essas formas adquirem em seus contextos de uso. Além disso, observamos que o autor busca refletir sobre a função metadiscursiva da forma *a gente* que indica uma orientação para o contexto de uso da expressão.

Consideramos essas correlações de abordagens pertinentes para o ensino e para a formação de leitores e escritores proficientes, que conhecem não apenas os valores gramaticais das formas pronominais, como também os valores sociocognitivo-discursivos, inerentes a essas formas, bem como destacar aspectos referentes às funções metadiscursivas desses elementos colaboram com o processo de reflexão inerente ao critério de ordem cognitiva. A junção desses aspectos colabora para a construção da competência comunicativa dos alunos, que é pautada por um processo de intersujeitividade nem sempre percebido no ato enunciativo, por isso a importância desse tipo de atividade.

A articulação de outros aspectos, como os normativos e os cognitivos, pode garantir não apenas uma boa formação linguística para os alunos do Ensino Médio, como também está relacionada com a noção de competência comunicativa defendida por nós, pois segundo Habermas (1989), é, a partir da compreensão de mundo, que o homem apropria-se da linguagem e de suas funções. Nas palavras do autor: “A suposição do mundo não é uma ideia regulativa, mas ‘constitutiva’ para a referência de tudo a respeito do qual podem ser verificados fatos” (HEBERMAS, 1989, p.39). Consoante a esse pensamento, Vygotsky (1989, p. 87) afirma que: “A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento”.

As afirmações dos teóricos ratificam nossa suposição de que as atividades que apresentam uma boa articulação entre os aspectos sociocognitivo-discursivos, neste trabalho indicados pelos critérios de análise de Campos (2014), e as funções normativas dos elementos pronominais dêiticos, defendidos pelos PCNs, são atividades mais ricas na exploração das diversas funções desses mecanismos dêiticos.

Dessa forma, as atividades dessa coleção analisadas articulam os aspectos mencionados por Campos (2014) e buscam construir um pensamento reflexivo nos alunos, através da defesa de pressupostos que são contemplados nos PCNs e da construção da competência comunicativa dos alunos, por meio de suas práticas de linguagem.

Critério de análise: ordem cultural

Segundo Campos (2014), o critério de ordem cultural é um elemento essencial na composição de atividades que objetivam ensinar o funcionamento das estruturas da língua natural de um falante, pois, para a autora, só é possível o aluno compreender o sentido e a função de estruturas linguísticas, a partir da percepção de que a língua é um elemento formador da identidade cultural, uma vez que o sentido e a função das estruturas linguísticas têm estreita relação com a cultura de uma sociedade.

No caso dos elementos dêiticos, esse aspecto torna-se ainda mais forte, uma vez que o sentido desses mecanismos é construído nas práticas enunciativas da linguagem, assim, consideramos muito importante que os alunos do Ensino Médio possam refletir sobre o critério cultural como elemento constituinte do sentido dos elementos dêiticos pronominais.

O fato de os autores integrarem apenas dois dos critérios definidos por Campos (2014) revela certo descaso com a inter-relação entre os critérios. Além do mais, deixaram de fora o critério de ordem cultural, que foi desprezado quase que totalmente na coleção **Língua Portuguesa: Novas Palavras**, falha que consideramos grave e, ao mesmo tempo, revela uma incoerência de abordagem teórica, que justamente o aspecto cultural tenha sido ignorado na coleção, uma vez que, segundo Xavier (1998,p.68), “Não há possibilidade de se desprezar o valor do componente cultural na educação de um indivíduo [...]”.

Observamos que o texto foi utilizado como um pretexto para a realização da atividade com os pronomes, já que não foi explorado, com propriedade, o caráter interpretativo ou reflexivo sobre ele; com relação à análise da função dêitica das estruturas pronominais, julgamos que houve uma tentativa de demonstrar a função ostensiva desses mecanismos no item **a** da questão, pois intenta-se indicar o eu lírico do poema através do reconhecimento dessa função dêitica – o item pede para o aluno julgar verdadeira ou falsa a afirmativa que atesta que na forma *nos* há uma relação entre o interlocutor e o eu lírico do poema, bem como a forma pronominal *te*, que se relaciona apenas com o interlocutor.

Notamos que esse item leva o aluno a refletir sobre as relações enunciativas exercidas pelas formas pronominais destacadas no poema, já que para marcar o item como verdadeiro ou falso o aluno terá que buscar no texto as relações referenciais que existem entre o eu lírico, o enunciatador, e as formas *nos* e *te*.

No entanto, a busca da reflexão dessa característica dos dêiticos ocorre de forma subentendida, o que nos leva a inferir que os autores da coleção poderiam ter desenvolvido essa reflexão com

os outros itens, dado que os demais fazem referência a outras formas de dêiticos e, ainda assim, destacam mais características formais das estruturas que aspectos funcionais, como o item **e**: “Em ‘e já o sabíamos’, o demonstrativo o equivale a uma oração implícita no cotexto: **E já sabíamos que a jaula (a Terra) era azul**”, por exemplo.

A própria nomenclatura utilizada pela atividade indica uma preocupação maior com aspectos ligados à gramática normativa da língua portuguesa, o que observamos no item **a**, em que se pretende desenvolver a orientação do eu lírico do poema. Com isso, acreditamos que o critério de ordem cultural foi deixado de lado, pois aspectos relacionados à postura dos interlocutores assumida no poema poderiam ser explicados conforme as escolhas dos interlocutores, que são orientadas por práticas culturalmente estabelecidas.

Percebemos, ainda, que a questão privilegiou o reconhecimento de estruturas que atuam na gramática normativa da língua, ao mencionar termos e funções próprias da estrutura interna da língua portuguesa, como no item **e**, mencionar uma suposta oração implícita pelo pronome oblíquo **o**. No entanto, deixa à margem a reflexão desses elementos em sua função dêitica, não mencionando de forma mais clara as relações cognitivas existentes na utilização desses mecanismos dêiticos. Além disso, não há menção, quanto aos motivos que levam o aluno a julgar o item **a** o correto. Essa explicação poderia ser realizada com a aplicação do critério de ordem cultural, que poderia ser utilizado para indicar as práticas culturais que admitimos atualmente em nossa língua.

Logo, concluímos que essa atividade destaca o aspecto gramatical e não desenvolve de forma mais ampla a competência comunicativa do público a quem se destina, pois não articula os critérios de ordem prática, cultural e cognitiva com o aspecto normativo, enfatizado pela questão. Por outro lado, a mesma coleção apresenta duas atividades em que há articulação dos critérios estabelecidos com a abordagem sociocognitivo-discursiva, em que os autores propõem atividades que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa, através do exercício.

Atividades

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO.

1. Leia estas duas estrofes do poema “No mundo há muitas armadilhas”, de Ferreira Gullar:

Estás preso à vida como numa jaula.
Estamos todos presos
nesta jaula que Gagarin* foi o primeiro a ver
de fora e nos dizer: é azul.
E já o sabíamos, tanto
que não te mataste e não vais
te matar
e aguentarás até o fim.

O certo é que nesta jaula há os que têm
e os que não têm
há os que têm tanto que sozinhos poderiam
alimentar a cidade
e os que não têm nem para o almoço de hoje.

Ferreira Gullar. *Toda poesia (1950-1987)*.
São Paulo: José Olympio, 1991. p. 159.

A palavra no texto
Yuri Gagarin –
cosmonauta russo e
primeiro ser humano a
ver a Terra do espaço.
É dele a célebre frase
“A Terra é azul”.

280

Relativamente ao emprego dos pronomes nesses versos, identifique a afirmação **incorreta**:

- a) Na primeira estrofe, o pronome oblíquo **nos** remete ao eu lírico e ao seu interlocutor, conjuntamente; o oblíquo **te** remete unicamente ao interlocutor do eu lírico.
- b) Em “nesta jaula”, o demonstrativo foi empregado adequadamente para indicar algo próximo do eu lírico: a jaula em que ele próprio se sente preso.
- c) **todos** e **certo** são, ambos, pronomes indefinidos.
- d) Em “há **os que** têm”, o primeiro pronome é demonstrativo; o segundo, é relativo.
- e) Em “E já **o** sabíamos”, o demonstrativo **o** equivale a uma oração implícita no contexto: E já sabíamos **que a jaula (a Terra) era azul**.

Figura 3: Coleção Língua Portuguesa: Novas Palavras

Finalizamos nossa análise destacando que, apesar do grande avanço na Linguística de Texto e nas abordagens de ensino, ainda é possível encontrar livros didáticos que propõem atividades que não apresentam como objetivo um diálogo com a perspectiva sociocognitivo-discursiva; ao contrário, ainda priorizam o enfoque na abordagem normativa, que não incentiva à reflexão dos alunos, mas reforça a reescrita de frases fora de contexto.

Ainda assim, observamos que a maior parte das atividades analisadas contempla, pelo menos, um dos critérios defendidos por Campos (2014) que estão em forte diálogo com a perspectiva sociocognitivo-discursiva, fato que creditamos à intervenção dos PCNs, que já orientam o ensino de língua portuguesa numa perspectiva mais dinâmica, o que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, sinalizando para o surgimento de um ensino contextualizado.

Conclusão

As análises nos levam a concluir que, apesar dos avanços nos estudos de referência e na divulgação de pesquisas, ainda há manuais didáticos que abordam os pronomes pessoais sob uma perspectiva predominantemente normativa; desconsiderando, parcialmente, a junção dos critérios cultural, cognitivo ou prático, defendidos por Campos (2014). Comprovamos que as coleções de livros didáticos do Ensino Médio, como as que serviram de *corpus* para esta investigação, adotam um tratamento, essencialmente, gramatical no tocante ao ensino das estruturas referenciais dêiticas, nas atividades que propõem.

Dessa forma, acreditamos ter atingido nosso objetivo principal, qual seja: analisar o tipo de abordagem dispensada aos elementos dêiticos pronominais nos livros didáticos do Ensino Médio, em suas atividades de análise linguística. Constatamos que grande parte dos manuais analisados ainda aplica um tratamento, essencialmente, gramatical, normativo e tangencia a abordagem sociocognitivo-discursiva.

Reforçamos, contudo, que não discriminamos a perspectiva normativa do contexto escolar; ao contrário, defendemos um ensino equilibrado entre as perspectivas normativa e Linguística, nesse caso, sociocognitivo-discursiva que integre os conteúdos nas atividades de análise linguística nos livros didáticos do Ensino Médio, como os elementos dêiticos pronominais com que trabalhamos nesta pesquisa.

Embora as atividades analisadas indiquem que os livros didáticos priorizam um ensino tradicional das formas dêiticas, encontramos atividades que demonstram um direcionamento sociocognitivo-discursivo. Acreditamos, ainda, que ao restringimos nossas ações em atividades

nos livros didáticos e, a partir delas, na observação, na forma como os elementos pronominais dêiticos são apresentados aos alunos do Ensino Médio, essa verificação pode contribuir para a elaboração de atividades orientadas pela abordagem sociocognitivo-discursiva da Linguística de Texto, para que os alunos compreendam o dinamismo desses elementos.

Dessa forma, julgamos que esta pesquisa traz conclusões pertinentes à luz da Linguística Textual, para o ensino das estruturas referenciais dêiticas, que precisam ser abordadas mais extensamente em sala de aula, para que os alunos possam compreender, amplamente, as relações epilinguísticas que estão presentes na construção de sentido dos textos.

Por fim, deixamos para outro momento analisar os efeitos, as consequências de um ensino-aprendizagem sob uma perspectiva como posta atualmente, com foco normativo, predominantemente, pois, para averiguar tal fato, seria necessária uma pesquisa de campo que abrangesse escolas, alunos e professores, tratando-se de um trabalho que demandaria tempo e metodologia adequada.

Referências

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. V.1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2.ed. Tradução de Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Pontes, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Guia de livros didáticos: PNL D 2012*. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRONCKART, J. La notion de compétences est-elle pertinente em éducation? *L'école démocratique*, p. 1-10, Nov. 2009.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2012.

CAMPOS, E. P. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone editorial, 2014.

CAVALCANTE, M. M. A dêixis discursiva. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. ½, n. 22, p. 47-55, Jan./Dez. 2000.

_____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, P. A. M. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CIULLA, A. *Os processos de referências e suas funções discursivas – o universo literário dos contos*. 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FILLMORE, C. J. *Lectures on deixis*. California: CSLI Publications Stanford, [1984]1997.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Agir comunicativo e razão descentralizada*. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.
- LAHUD, M. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.
- LEAL, A. P.B. *O processo referencial da dêixis: por uma proposta de recategorização*. 2015. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- LEMOS, A.C. S. *Os processos de referenciação dêitica em livros didáticos do Ensino Médio*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- LYONS, J. *Semântica*. V. 1. Lisboa: Editorial Presença Ltda., 1977a.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.
- SOUSA, M. M. F. *A organização textual-discursiva nos anúncios de turismo no Ceará*. 2005. 213f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de artes e comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- XAVIER, M. I. O útil e o inútil no ensino de língua materna. In: DALLAZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (orgs.). *Ensino de língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 56-75.

Recebido em 17 de maio de 2016.

Aprovado em 30 de maio de 2016.



O BLOG COMO (HIPER)GÊNERO DISCURSIVO E SUA INCLUSÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Paula Crespo Halfeld¹

RESUMO

Este trabalho analisa a natureza genérica do blog com base no conceito de hipergênero e discute sua inclusão no rol de gêneros discursivos estudados nas escolas. A perspectiva adotada na análise é a que considera o gênero uma forma de ação social, situado em um contexto histórico e cultural específico. A partir das noções de gênero segundo Bakhtin (1979), Marcuschi (2010a, 2010b, 2011), Miller (1994) e Bonini (2003, 2011a, 2011b), e do exame da origem e difusão dos blogs, foi possível atribuir a essas páginas digitais o estatuto de hipergêneros e confirmar a pertinência de sua abordagem nas escolas, sobretudo no que se refere à diversidade de nuances enunciativas que nelas se manifestam.

PALAVRAS-CHAVE: blog; gênero; hipergênero; ensino.

ABSTRACT

This paper analyzes the generic nature of the blog based on the concept of “hipergender”, and discusses their inclusion in the list of genres studied in schools. The perspective adopted in the analysis is that considers gender a form of social action, located in a specific historical and cultural context. From the gender notions according to Bakhtin (1979), Marcuschi (2010a, 2010b, 2011), Miller (1994) and Bonini (2003, 2011a, 2011b), and the examination of the origin and spread of blogs, we could assign to these digital pages the status of “hipergenres” and confirm the relevance of their approach in schools, particularly with regard to the diversity of their enunciative nuances.

KEYWORDS: blog; gender; “hipergender”; teaching.

1. Introdução

O processo evolutivo da internet e o advento da chamada Web 2.0 mudaram os modos de interação dos usuários na rede e abriram espaço para a manifestação de novas formas de ação social.

¹ Doutoranda em Língua Portuguesa pelo Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: paula.halfeld@gmail.com.

Se antes as informações eram disponibilizadas de modo estático, sem prever a participação do público no conteúdo apresentado, agora é possível acessar e publicar informações de forma mais rápida e fácil, sem a necessidade de domínio de programação de software ou de outro conhecimento mais técnico. Interatividade passa a ser palavra de ordem, e o usuário pode participar ativamente da construção e publicação de conteúdo na rede.

Nesse contexto de popularização dos meios de publicação na internet surgem, na década de 1990, os weblogs ou blogs: páginas pessoais da Web que podem ser criadas por qualquer pessoa interessada em compartilhar interesses, opiniões e detalhes da vida pessoal. Mais tarde, com o desenvolvimento e profissionalização dessas páginas, outras temáticas são agregadas aos blogs, ultrapassando o caráter meramente confessional que marcou sua origem.

Entendendo o blog como legítima forma de ação social (BAKHTIN, 1979; MILLER, 1994; MARCUSCHI, 2010a, 2010b, 2011), este trabalho tem o propósito de examinar a natureza genérica dessas páginas virtuais a partir da concepção de hipergênero (BONINI, 2003, 2011a, 2011b) e de refletir sobre sua inserção no ensino dos gêneros discursivos nas escolas. Para isso, em um primeiro momento, traçaremos sucintamente um panorama histórico dos weblogs, destacando sua origem e propagação, para, em seguida, discutirmos a noção de gênero e de hipergênero e sua relação com nosso objeto de estudo. Por fim, refletiremos sobre a necessidade de inclusão dos blogs no rol de gêneros discursivos estudados nas escolas e sobre formas de abordagem didática desse (hiper)gênero tão plural e multifacetado.

2. Blog: origem e popularização

A origem do blog remonta ao ano de 1992, quando Tim-Berners Lee cria a página virtual denominada *What's new in '92*, com o objetivo de divulgar as novidades tecnológicas do universo da Web. Nesse primeiro momento, o blog consistia em uma página com vários *links* para navegação em outras páginas, seguidos de comentários pessoais do autor. Mais tarde, com a difusão de serviços de edição e publicação de conteúdo on-line, que dispensavam conhecimentos aprofundados sobre programação (como o Blogger.com, primeira ferramenta popular de criação de blogs, lançada em 1999), o blog passou a se popularizar e a adquirir caráter mais confessional, aproximando-se, a princípio, de uma espécie de diário íntimo na internet.

Há autores que, tendo em vista a dinamicidade inerente aos gêneros discursivos, consideram o blog o produto de uma evolução do gênero diário de papel (cf. Marcuschi [2010a; 2010b], Pimentel [2010], Schittine [2004]). Em contraste com essa visão, Komesu (2005) reafirma a preocupação em não reproduzir uma ideia “simplificadora” que considera o blog fruto das transformações sofridas pelo diário íntimo. Para a autora, essa visão estaria em consonância com uma tese pautada na “continuidade”. Seguindo uma concepção sócio-histórica e dialógica de linguagem, a pesquisadora assevera que o blog emerge em um tempo diferente, que privilegia outros modos de enunciação e de exposição pública. Defende, então, a tese da “descontinuidade”, priorizando a revelação das especificidades do novo gênero a partir de suas condições de produção – e não de uma trajetória “evolutiva” dos escritos íntimos. Acompanhamos o pensamento da autora por entendermos que, na qualidade de gênero que resguarda uma infinidade de possibilidades temáticas (além da confessional), o blog assume outras funcionalidades e constitui formas de ação social distintas daquelas que caracterizam o diário íntimo.

O termo original *weblog* foi cunhado pelo colunista de internet Jorn Barger e é proveniente da junção das palavras *Web* (rede mundial de computadores) e *log* (diário de bordo), o que reflete um paradoxo inerente ao próprio formato que originalmente tomara: um diário pessoal e íntimo que, todavia, é revelado na internet, tornando-se público, aberto, conhecido por qualquer um que manifeste interesse em acessar aquela página virtual. Esse jogo de aparente contradição entre o público e o privado que marca a origem do blog também foi observado por Komesu (2005), que define o gênero como um “modo de enunciação caracterizado por um jogo entre a publicização de si e a intimidade construída na escrita dos blogueiros” (p. 29) e que pressupõe necessariamente a presença de um outro – o leitor.

Porém, com a popularização e a própria evolução do gênero, o blog passou a incorporar outras roupagens e a ultrapassar os limites da temática puramente confessional. Abriu-se espaço para os blogs educacionais, jornalísticos, de aconselhamento, de moda e beleza, de artes, de viagens e lazer, de tecnologia, dentre muitos outros, o que ilustra a dinamicidade e a heterogeneidade inerente aos gêneros discursivos (sobretudo aos digitais). Em matéria publicada na revista *Época*, de 7 de agosto de 2006, os jornalistas Ricardo Amorim e Eduardo Vieira já sublinhavam o fator interativo como uma das grandes promessas dos blogs, ao lado da liberdade de expressão propiciada pelas facilidades de criação da página e pela ausência de uma regulação editorial, tal como ocorre nos periódicos impressos e televisivos, por exemplo².

(...) os blogs tornaram realidade duas promessas da internet. A primeira é a liberdade de expressão. Por meio de uma ferramenta simples, qualquer um pode escrever o que quiser em seu blog. Ele potencialmente será lido por qualquer habitante da Terra que fale a mesma língua e tenha acesso à rede. A segunda promessa é a interatividade. Assim que um blogueiro escreve um texto, ele pode receber comentários. Graças a isso, a ferramenta que parecia servir apenas para alguém escrever as próprias opiniões e saber o que os amigos achavam transformou-se em algo muito mais poderoso. Hoje, os blogs deixaram de ser meros “diários on-line”. Eles dão notícias, contam piadas, criam arte e podem ser considerados até literatura. Ou fazem tudo isso ao mesmo tempo. (...) Os blogs interferem na cultura, na carreira, nas empresas, na política, enfim, em todas as áreas da vida (AMORIM; VIEIRA, 2006).

Para estabelecer e manter um contrato de comunicação com o leitor, o autor do blog deve atentar para alguns elementos próprios desses escritos. Em geral, os blogs apresentam uma compilação de textos (comumente chamados de *posts*) organizados segundo uma cronologia inversa (dos mais recentes para os mais antigos) a partir de um endereço próprio para acesso dentro da rede. A “memória” do blog, ou seu “arquivo”, pode ser organizada com base no tema ou na cronologia (textos organizados por semanas, meses e anos), e esses textos podem ser acessados a partir de uma busca interna na própria página, seguindo os moldes de um buscador comum, como o Google. Também não é raro encontrar em blogs uma relação de outras páginas com as quais o autor se identifica e/ou dialoga e cujo conteúdo se assemelha ao do próprio blog.

Além disso, há algumas informações básicas presentes nos blogs que funcionam como elementos garantidores do acordo de leitura entre autor e leitor: a publicação de uma pequena biografia do

2 Convém ressaltar que essa liberdade de expressão e publicação de que dispõe o autor do blog não deixa de estar condicionada às restrições sócio-históricas e culturais constituintes de todo discurso. Assim, não se pode perder de vista que o rompimento de certas barreiras técnicas à criação, reprodução e publicação de conteúdos não implica a emergência de uma liberdade de expressão total e irrestrita.

autor do blog, com o fim de instituir a identidade de quem escreve e de contextualizar o que é escrito; a descrição sucinta do conteúdo da página, definindo sua temática; o espaço para que os leitores do blog se manifestem por meio de comentários, nos quais podem exprimir suas opiniões, sugestões e críticas, assumindo o papel de coautores, dentre outras informações. Ao examinar a configuração linguística de blogs pessoais escritos por adolescentes, Pimentel (2010) sublinha esse contrato de coautoria estabelecido entre autor e leitor no gênero digital em questão:

É nessa perspectiva dialógica que o leitor do blog se constitui como coautor do texto que se constrói. Um *post* é sempre seguido de comentários que o complementam ou respondem a ele. O autor do blog escreve contando com essa participação ativa do leitor, desejando que sua produção não se torne um monólogo. Delineia-se, assim, a figura do leitor-autor (PIMENTEL, 2010, p. 69).

Com o fim de sustentar esse contrato e manter uma relação “fiel” com o leitor, muitos blogueiros consideram fundamental publicar conteúdo na internet diariamente e responder a todos os comentários de leitores com a devida atenção de modo que estes se sintam “acolhidos”. Essa preocupação com a fidelidade do público se explica, por um lado, pela própria essência interativa desse gênero digital, que se sustenta na relação de coautoria, e, por outro, pela necessidade de manutenção da publicidade nos blogs, responsável por gerar retorno financeiro a seus autores – os quais muitas vezes profissionalizam seus sites e assumem a atividade de blogueiro como profissão. É sobre este último ponto que versará o tópico a seguir.

3. A profissionalização dos blogs

Em alguns casos, o blog é criado para funcionar apenas como uma espécie de diário pessoal ou de registro de ideias, mas, com o tempo e com a abertura do site para a publicidade, seu autor passa a angariar lucros com a página e muitas vezes abandona seu emprego anterior para se dedicar exclusivamente à nova atividade.

A monetização³ dos blogs, em geral, pode ser realizada de diversas formas: por meio da publicação de propagandas das marcas parceiras na página principal do blog sob a forma de pequenas caixas de texto; pela publicação da cobertura de eventos promovidos pelas marcas, aos quais comparecem os blogueiros convidados; ou ainda por meio dos chamados *publiteditoriais*: textos que apresentam a opinião do autor do blog com relação a um produto específico em troca de uma remuneração. Os blogs de moda e beleza são os que mais fazem uso desses meios de monetização e sustento financeiro, justamente em virtude do apelo que têm com um público consumidor em potencial, que, por sua vez, espera sempre contar com as dicas e conselhos dos blogueiros com relação às últimas tendências de moda ou aos melhores tipos de produtos para a pele, dentre outros interesses explorados em blogs dessa natureza. O Google AdSense⁴ é um serviço bastante popular entre pessoas que assinam conteúdos on-line e têm interesse em lucrar com propaganda. A ferramenta indexada ao site exibe anúncios relacionados ao conteúdo dos blogs e remunera o blogueiro a cada clique que seus leitores derem na propaganda.

3 O termo “monetização” é bastante comum no universo dos blogs e páginas eletrônicas em geral e se refere às formas de “geração de receita por um blog ou qualquer outro site de conteúdo através da inserção de anúncios, links ou qualquer outro tipo de parceria que gere uma receita para o site”, segundo página do Google AdSense, programa de afiliados que reúne empresas interessadas em publicar seus anúncios em sites e blogs. O programa é responsável por distribuir esses anúncios entre as páginas que o contratam e por remunerar o autor do site segundo a quantidade de exibições da propaganda e os cliques dados pelos leitores.

4 Outras informações sobre o serviço podem ser obtidas em: <<http://www.google.com.br/adsense/start/>>.

Komesu (2005) já atentava para essa mercantilização introduzida nos blogs quando analisava páginas de caráter confessional. A autora constatou que as informações pessoais tornadas públicas nessas ferramentas adquiriam valor de troca para a publicidade de empresas interessadas no público-leitor das páginas. A intimidade exposta na rede atrai um público que não só se constitui como leitor e comentarista dos fatos narrados, mas também como consumidor em potencial de produtos e marcas. Estas, por seu turno, adquirem informações sobre gostos e preferências desse público por meio da interação estimulada nos blogs.

Se pensarmos que as informações pessoais são tidas como valor de troca para a criação publicitária de comerciais, talvez a privacidade dos usuários de blogs não seja mais um direito, mas uma *mercadoria* a ser negociada no universo digital. De um valor privado – o direito à privacidade –, passa-se a um *valor de mercado*, público, portanto, o da *mercadoria* (KOMESU, 2005, p. 87).

Essa passagem da privacidade de um “valor privado” para um “valor de troca” se reflete na própria organização gráfica dos blogs, que comumente apresentam links de acesso a outras redes sociais usadas por seus autores, bem como a páginas de propagandas de produtos relacionados a seus gostos pessoais ou aos temas tratados no site que assinam. Tais características composicionais poderão ser observadas no próximo tópico, dedicado à análise da natureza genérica do blog.

4. A natureza (hiper)genérica do blog

No que concerne à natureza genérica do blog, o estudo aqui desenvolvido acompanha o conceito de gênero preconizado por Bakhtin (1979), que o define como um texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente e relativamente estável no âmbito estilístico e composicional.

Embora as considerações de Bakhtin tenham guiado inúmeras análises sobre os gêneros textuais e discursivos, Marcuschi (2011) atenta para o fato de que em muitas delas houve uma interpretação “incongruente” das ideias do filósofo. Para o linguista, muitos estudiosos enfatizam o caráter “estável” dos gêneros, quando, na verdade, Bakhtin intencionava destacar o termo “relativamente”, e não “estável”. Dado o caráter histórico, social e cultural dos gêneros, a noção de relatividade resguardaria melhor a dinamicidade e a fluidez de seus limites, ao passo que a noção de estabilidade estaria restrita a aspectos puramente formais.

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias (...) (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Com isso, o autor destaca a impossibilidade de catalogação dos gêneros, afirmando ser menos importante analisar forma e estrutura do que a organização e as ações sociais desenvolvidas (MARCUSCHI, 2011, p. 30), o que vai ao encontro das considerações de Miller (1994), quando enfatiza que o gênero, na medida em que reflete a experiência de seus usuários, constitui uma forma de ação social. Essa dinamicidade própria dos gêneros parece se elevar no ambiente virtual, onde interatividade e multimodalidade são palavras-chave. A possibilidade de integração da escrita com imagens, sons e vídeos, e a necessidade de participação ativa do usuário na rede

propiciam o surgimento de novos gêneros, além de tornar suas fronteiras ainda mais maleáveis. Considerando essa fluidez presente na “cadeia” de gêneros, Bonini (2011b) preconiza a existência de um contínuo que vai do gênero ao suporte (definido como portador físico) e que reitera o caráter relativo da estabilidade dos gêneros, tal como sublinhado por Bakhtin (1979). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o autor propõe o conceito de “hipergênero” e o relaciona com as noções de mídia e suporte.

O hipergênero seria uma unidade de interação maior, composta pelo agrupamento de outros gêneros. O autor cita como exemplo o jornal, que funciona como um grande enunciado⁵ no qual se podem encontrar vários gêneros inter-relacionados, como a notícia, as colunas de opinião, as entrevistas – estes definidos como gêneros funcionais, isto é, centrais –, e o editorial, as chamadas, as seções – definidos como gêneros organizadores e, portanto, secundários. Do mesmo modo, os *sites* da internet também são apontados como exemplos de hipergêneros, uma vez que são formados por um conjunto de outros gêneros, como o menu organizador, as apresentações dos objetivos da página, as listas de outros sites relacionados, os anúncios, os *links* etc. Gêneros e hipergêneros, para o autor, se ajustam aos modos de produção e recepção determinados pela mídia, a qual é definida como uma forma tecnológica de mediação da interação linguageira, compondo-se de um ou mais suportes. A mídia não é um grande enunciado, como o hipergênero, mas “um continente para os enunciados” (BONINI, 2011b, p. 693).

Já no que se refere ao suporte, Bonini (2003, 2011a, 2011b) faz uma distinção entre dois tipos: o físico e o convencionado. O primeiro consiste no suporte em sua definição estrita, como meio físico de veiculação de um gênero, tal como o papel, a placa, o outdoor e a própria internet, com seus provedores e servidores. O segundo, por outro lado, remete aos casos em que há sobreposição de gênero e suporte, isto é, quando um gênero é convencionado como suporte de outro(s), a exemplo do jornal, das revistas e dos *sites*, que, no papel de hipergêneros, funcionam como suportes de outros gêneros, conforme já mencionado anteriormente. Assim, no contínuo gênero/suporte, haveria, segundo o autor, “elementos híbridos” que seriam, a um só tempo, gêneros e também suportes. Os blogs, como legítimas páginas da internet, aproximam-se dessa caracterização de elementos híbridos proposta por Bonini. São gêneros por constituírem entidades dinâmicas de enunciados situados sócio-historicamente, que se instituem como formas culturais de ação social e apresentam *relativa* estabilidade do ponto de vista estilístico e composicional. E são hipergêneros por abrigarem em seu interior outros gêneros discursivos, funcionando como um lócus que os veicula a partir da internet – esta, um suporte no sentido estrito.

No exemplo abaixo, retirado da página *Morando sozinho*, é possível depreender essa hibridização característica do (hiper)gênero blog. Na parte superior da página, abaixo do logotipo do blog, o menu principal agrupa suas categorias temáticas (“por onde começar”; “faça você mesma”; “receitas”; “leitura”; “finanças”; “organização”; “para baixar”; “shop”), funcionando como um gênero organizador dos diversos assuntos tratados no site, à semelhança de um arquivo com suas pastas separadas por temas.

5 Bonini (2011b) adota a concepção de enunciado preconizada por Bakhtin (1953), que atribui ao termo duas características essenciais: a) a alternância dos sujeitos do discurso, e b) a conclusibilidade, isto é, a completude de sentido capaz de conferir ao outro a possibilidade de responder, instituindo um espaço de interação entre os sujeitos.

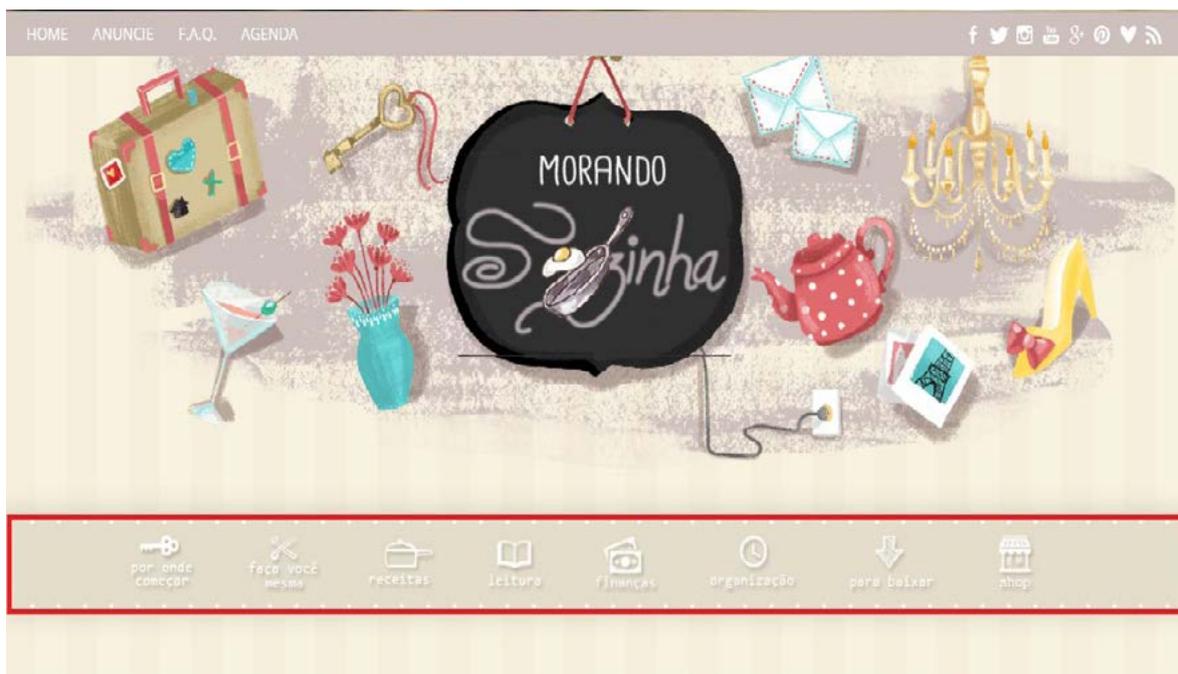
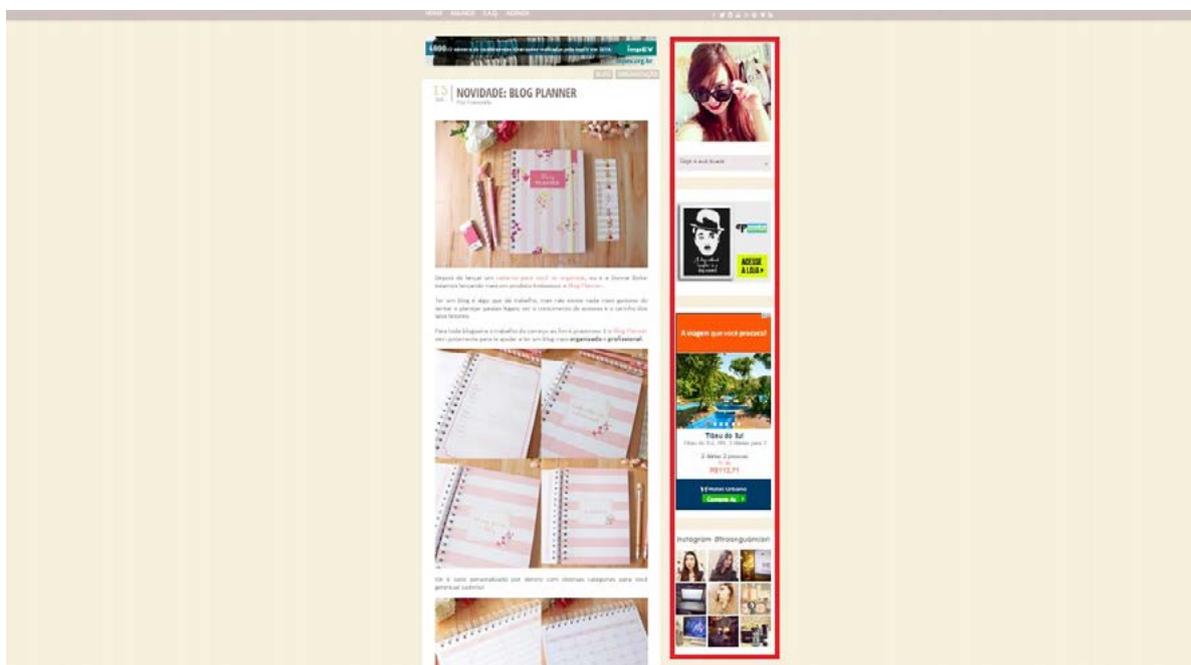


Figura 1: Menu organizador do blog *Morando sozinha* em 15 de julho de 2015 (grifo nosso).



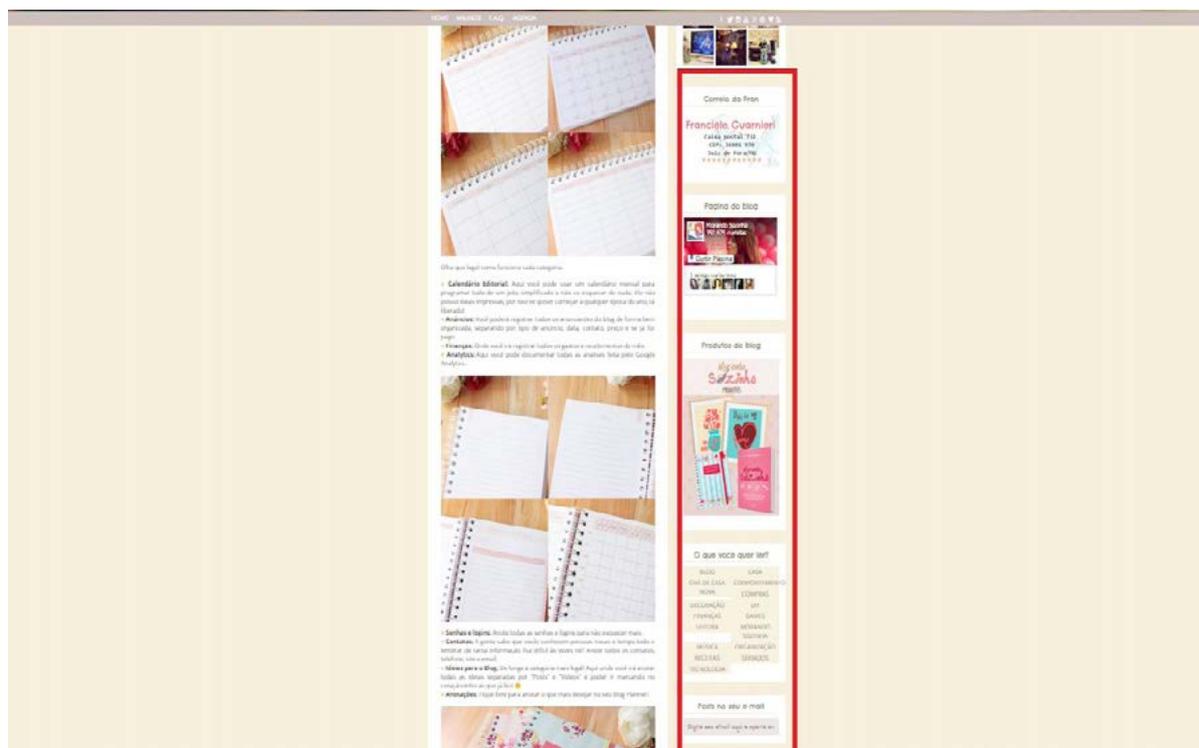


Figura 2: Gêneros periféricos na lateral direita do blog *Morando sozinha* em 15 de julho de 2015 (grifo nosso).

Já na lateral direita da página, localizam-se alguns gêneros periféricos: um campo para buscas no *site*; algumas propagandas; uma relação de fotos da autora publicadas em outra rede social; um texto informativo com dados da caixa postal do blog; *links* do perfil da autora em redes sociais; *link* para acesso aos produtos vinculados à página; lista de temas de interesse do leitor com *links* que o direcionam aos arquivos do blog. A presença desses gêneros periféricos vai ao encontro da necessidade tanto de movimentar constantemente a página, com o acesso de leitores a postagens mais antigas, quanto de garantir a facilidade de acesso às propagandas publicadas no *site*, que respondem por sua profissionalização e manutenção financeira. Além disso, também atende à necessidade de promoção da imagem da autora do blog, que, com isso, tem a possibilidade de conquistar mais seguidores para seu sítio virtual.

No centro da página do mesmo blog, há um texto datado e assinado, sobre o lançamento de um produto vinculado à marca *Morando sozinha*: um blog *planner*, espécie de caderno de organização direcionado a blogueiros. Diferentes dos gêneros destacados anteriormente, este constitui um gênero funcional, central na composição do blog, já que concentra as informações principais direcionadas aos leitores naquele momento.

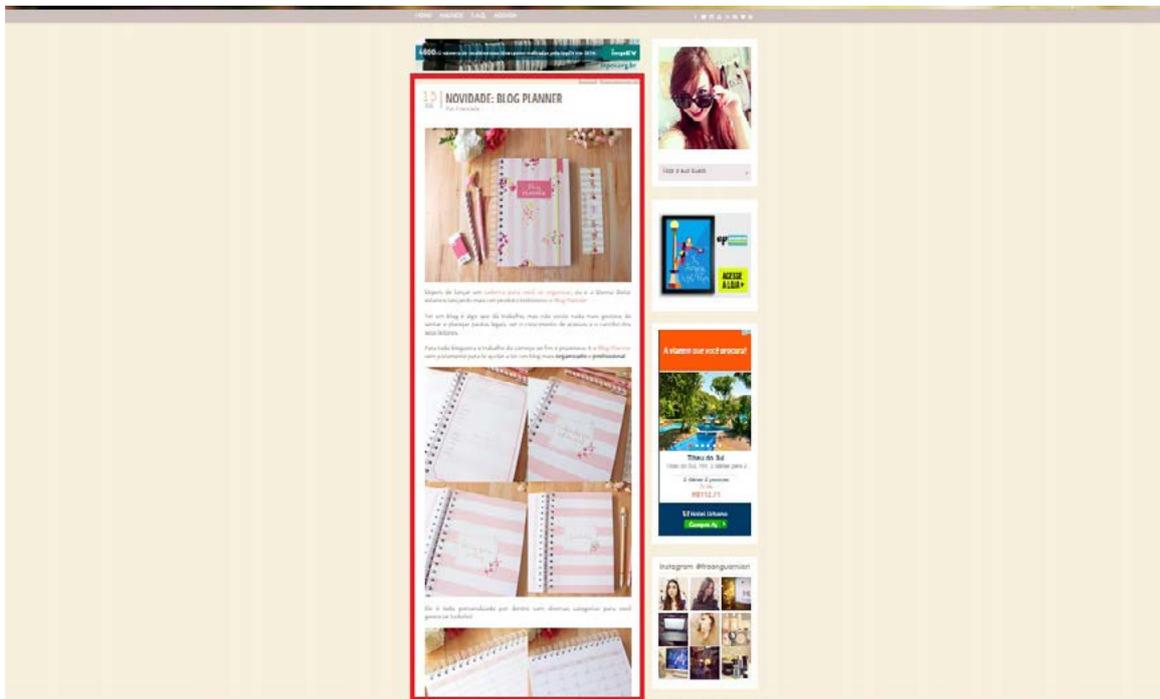


Figura 3: Texto publicado em 15 de julho de 2015 no blog *Morando sozinha* (gênero central da página; grifo nosso).

O traço híbrido conferido aos blogs se verifica também com a diversidade temática que o (hiper) gênero prevê e que lhe permite abrigar textos comumente atribuídos a outros gêneros. Os blogs jornalísticos e de opinião, por exemplo, muitas vezes exibem textos que poderiam figurar como artigos de opinião em algum periódico impresso, ou textos que se aproximam das notas rápidas de jornal, úteis aos leitores mais apressados.

O texto a seguir, retirado do blog de opinião *Maldade destilada*, seguindo uma estrutura argumentativa para a defesa de algumas teses (a necessidade de revogação do estatuto do desarmamento; o fato de o PT defender a violência de governos de esquerda, como o da Venezuela; a necessidade de o povo brasileiro atentar para essa realidade), funciona como um legítimo artigo de opinião. Porém, um artigo de opinião publicado dentro de outro gênero, o blog, responsável justamente por lhe conferir a liberdade necessária a um discurso mais direto, incisivo e mesmo panfletário, que convida e incita o leitor a reagir às “intenções” petistas. Um discurso que, se veiculado em uma revista impressa, por exemplo, talvez tivesse o tom caloroso amenizado pela mediação presente nos veículos de comunicação tradicionais. Os avisos e os enunciados injuntivos, como: “Não podemos esperar até que esses criminosos tenham todas as armas consigo (...)”; “Acorda Brasil! Não dá para sermos cordeirinhos!”; “Quando os assassinos armados chegarem à sua porta já será tarde demais para reagir”; “Chega dessa baboseira sem sentido que é propagada pela mídia e pelo governo”; “Estejamos prontos para reagir”, ilustram esse tom caloroso, imperativo e incitador do discurso proferido.

Blog: Maldade destilada

25/02/2015

BrazuelaPublicado em 25/02/2015 por [flavioquintela](#)

A Anistia Internacional deixou claro em seu relatório anual que o governo da Venezuela usou de violência, tortura, assassinato e prisões arbitrárias contra manifestantes no ano de 2014 (veja notícia [aqui](#)), algo que todos já sabíamos. Todos, menos Dilma, Lula e outros petistas repugnantes.

O PT e seus políticos canalhas sempre defenderam a atuação do governo de Maduro, e em nenhum momento condenaram seus atos imorais e absurdos, muito pelo contrário – ao fazerem defesa pública da “democracia venezuelana”, trataram o assassinato de manifestantes como algo banal.

Esse comportamento petista, essa maneira doente de pensar, pôde ser visto ontem em ação, quando os militantes do partido, que apoiavam Lula em mais uma defesa pública de criminosos (desta vez defendiam os corruptos que destruíram a Petrobrás), agrediram manifestantes contrários ao partido.

Não podemos esperar até que esses criminosos tenham todas as armas consigo, e comecem a fazer exatamente como na Venezuela e em tantos outros regimes marxistas. Se chegar a esse ponto, não haverá poder de resistência. É mais importante do que nunca, em toda a história brasileira, que o estatuto do desarmamento seja revogado, e os brasileiros de bem possam se armar e se preparar para defender sua liberdade. O PT está “vitaminando” sua militância com gente profissional no ofício de agredir, e é uma questão de tempo até que comecem a usar de força letal contra aqueles que são contrários ao seu partido.

Acorda Brasil! Não dá para sermos cordeirinhos! Quando os assassinos armados chegarem à sua porta já será tarde demais para reagir. Chega dessa baboseira sem sentido que é propagada pela mídia e pelo governo, de que a paz se constrói com pessoas vestidas de branco andando pela rua com plaquinhas. A paz sempre se construiu com luta e guerra, pois aqueles que querem extinguir as liberdades não hesitam em matar e ferir para chegar aos seus objetivos. **Estejamos prontos para reagir** – quem não luta por sua liberdade já morreu por dentro.

Fonte: <https://maldadedestilada.wordpress.com/2015/02/25/brazuela/> (grifos nossos)

Assim, o blog pode abrigar tanto gêneros mais secundários e organizadores, como as listas e menus, quanto gêneros funcionais (principais), que caracterizam os textos com as informações mais importantes. Contudo, sejam funcionais ou organizadores, sejam periféricos ou centrais, todos esses gêneros apresentam propósitos comunicativos específicos e integram o enunciado maior, que os abriga e, ao mesmo tempo, em conjunto com a internet, propicia-lhes um espaço de circulação: o hipergênero blog. Entendemos que essa conceituação de hipergênero é a que melhor contempla a dinamicidade, a heterogeneidade e a multimodalidade marcantes dos gêneros digitais, com destaque para o blog.

Tal abordagem vai ao encontro de uma linha de pensamento que trata os gêneros discursivos sob a ótica da descontinuidade, como já mencionado. Isso significa reafirmar o caráter situa-

do, histórico e cultural dos gêneros, ultrapassando a ideia de que eles são produto da evolução e das transformações de outros gêneros já existentes. Admitimos que o blog, em sua origem, apresentava traços comuns aos do gênero diário íntimo, apesar do “conflito” entre a intimidade da escrita e sua necessária publicização. Porém, por emergir em um contexto sócio-histórico e cultural outro, que mesmo justifica essa aparente contradição entre o público e o privado, e por adquirir características funcionais específicas, ultrapassando os limites do viés confessional de um primeiro momento, o blog constitui um (hiper)gênero próprio, inscrito no intermédio de um contínuo que vai do gênero ao suporte (Bonini, 2003); contínuo este que, por outro lado, é “descontínuo”, por não associar um gênero à simples evolução e desenvolvimento de outro.

Em suma, entendemos que o blog é um hipergênero digital próprio, situado em um contexto histórico e cultural específico e deve ser examinado sob uma perspectiva que privilegia a descontinuidade na análise dos gêneros discursivos.

5. O blog e o ensino dos gêneros discursivos

Não é novidade afirmar que as inovações tecnológicas, em especial a popularização da internet, acarretaram novas formas de ação social e, conseqüentemente, novos gêneros discursivos. Também não é difícil entender que a emergência desses novos gêneros impõe alguns desafios ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, quando o assunto é texto e discurso.

Diante do desenvolvimento tecnológico e do surgimento da Web 2.0, descrita no item 2 deste trabalho, Dionísio (2011) sublinha a necessidade de revisão e de ampliação do conceito de letramento, que levem em consideração a diversidade de arranjos que a escrita na rede pode assumir dentro de uma configuração multimodal - isto é, que abarca múltiplas semioses (texto, imagem, sons, vídeos etc.).

A autora sustenta que os aspectos visuais que marcam os gêneros multimodais não se restringem a fotografias, pinturas ou desenhos, mas compreendem também a própria disposição gráfica do texto. Como analisado no item 4 deste artigo, os gêneros de função periférica da página *Morando sozinha* estavam dispostos na lateral direita do blog, ou seja, na parte periférica da página, sem que isso, porém, reduzisse seu grau de visibilidade no *site*. Tais gêneros estavam ali dispostos em cumprimento a funções específicas. Sem prejuízo do destaque ao texto principal, que figura no centro da página, esses gêneros “secundários” tinham a finalidade de: garantir o acesso do leitor a outras redes sociais de que a autora do blog faz parte e, com isso, fortalecer a interação entre ambos; garantir também o acesso do público a propagandas que sustentam financeiramente a página; divulgar a caixa-postal do blog para deixar sempre aberto um canal de correspondências mais tradicional; possibilitar, enfim, o fortalecimento da interação entre autor e leitor, bem como divulgar os parceiros comerciais da página.

Diante desses novos padrões discursivos, Vieira (2015) assinala a necessidade de formulação de teorias da linguagem que ensinem o aluno a lidar com os diversos modos de produção de discursos “para que, então, esteja habilitado para o pleno exercício discursivo crítico que os diferentes domínios da vida pública e privada exigem de todos nós” (VIEIRA, 2015, p. 40). Entendemos que uma abordagem em sala de aula centrada nos blogs como hipergêneros discursivos pode contribuir nessa tarefa, sobretudo, por se tratar de um gênero “acessível”, próximo da realidade de grande parte dos alunos de ensino fundamental e médio. Introduzir a noção de hipergênero ou, ao menos,

mostrar ao aluno que os gêneros se situam em um contínuo “descontínuo” (cf. item 4) e que esse traço de descontinuidade deve-se justamente a seu caráter híbrido é um primeiro passo para a compreensão dos gêneros como legítimas ações sociais em constante movimento.

Usando o blog como objeto de estudo, a abordagem didática pode focalizar a diversidade de gêneros que ele resguarda, desde os centrais (os textos principais que caracterizam a temática do blog) até os secundários (menus organizadores, propagandas, links para redes sociais, links para publicação de comentários do leitor etc.), ressaltando o propósito comunicativo de cada um, sobretudo, no que se refere ao fortalecimento da interação entre autor e leitor – talvez um dos traços que mais caracterizam o blog como um (hiper)gênero discursivo específico. Discutir as nuances que separam um blog pessoal de um diário íntimo, por exemplo, ou de um blog de opinião de uma coluna de opinião propriamente dita, também podem fazer parte de uma abordagem dos blogs do ponto de vista genérico. Nesses casos específicos, seria imprescindível ressaltar a relação de coautoria e de cumplicidade estabelecida entre autor e leitor, responsável por instituir uma “intimidade pública” presente nos blogs pessoais (e não nos diários tradicionais de papel), e a liberdade mais alargada para opinar sem possíveis restrições editoriais (o que diferencia o blog da coluna de opinião).

É possível ainda jogar luz sobre as categorias enunciativas empregadas nos textos publicados em blogs como forma de depreender as marcas da presença do enunciador no discurso e da relação que ele estabelece com seu destinatário e com os outros discursos que o circundam. Identificar, por exemplo, as marcas linguísticas de afeto e de pessoalidade (emprego da primeira pessoa do discurso, de adjetivos avaliativos, de apelidos etc.) em um blog confessional, ou as marcas alocutivas (direcionadas ao interlocutor) empregadas para estimular a participação do leitor com comentários em um blog sobre cinema ou moda, certamente ajudariam o aluno a entender as particularidades desse gênero.

Pinton, Reisdorfer e Heineck (2013), com o intuito de aprimorar a abordagem dos gêneros discursivos junto a alunos do ensino fundamental da rede pública de Chapecó (SC), apresentam uma proposta baseada no estudo prévio das condições da escola e do perfil de seus alunos para, então, selecionarem os gêneros a serem estudados. Tal proposta acompanha o seguinte percurso: 1) apresentação do gênero; 2) atividades de leitura, compreensão e análise linguística; 3) produção de uma primeira versão do exemplar de um gênero selecionado pelo professor; 4) avaliação do texto produzido; 5) reescrita do texto. Na primeira etapa, os gêneros são apresentados a partir de eixos temáticos que partem sempre do ponto de vista de quem produz o texto: a) *eu* (autobiografia, relato pessoal); b) *eu e minha turma* (conto, história em quadrinhos); c) *meus medos* (conto de terror, conto de suspense); d) *eu e o mundo* (notícia, reportagem, anúncio, propaganda, crônica, entrevista etc.); e) *o que eu penso sobre o mundo* (artigo de opinião, carta aberta, carta do leitor, resenha).

A aplicação dessa proposta com a inclusão do gênero blog pode ser interessante para mostrar que essas páginas virtuais podem transitar por mais de um dos eixos temáticos apresentados. Como página pessoal e confessional, o blog pode figurar no eixo do “eu”; como página noticiosa (a exemplo de blogs sobre cinema, artes e entretenimento), pode se situar no eixo “eu e o mundo”; já como página opinativa (a exemplo do *Maldade destilada*, citado neste artigo), aproxima-se do eixo “o que eu penso sobre o mundo”. Mostrar essa flexibilidade ao aluno pode ajudá-lo a

compreender a natureza hipergenérica do blog (mesmo que ele não tenha contato direto com esse conceito) e a perceber as diferentes nuances da enunciação que acompanham o propósito comunicativo de cada gênero.

Diversas são as possibilidades de abordagem do blog como (hiper)gênero discursivo. Independentemente do tipo de atividade didática proposta para a introdução do tema, o mais importante, em nosso entendimento, é privilegiar uma perspectiva que compreenda seu hibridismo e dinamicidade e que explore suas possibilidades enunciativas.

6. Considerações finais

Neste trabalho foi possível apontar algumas características do blog a partir de sua origem e popularização, bem como justificar uma análise que o trate como um hipergênero discursivo, nos termos de Bonini (2003, 2011a, 2011b). A localização do blog em um contínuo que vai do gênero ao suporte nos parece a melhor alternativa para contemplar o caráter heterogêneo e dinâmico que marcam as ações desenvolvidas nesse gênero digital.

Assim, com base na premissa de Marcuschi (2011, p. 31) de que o ensino pautado em gêneros deve voltar-se – ainda que apenas em um primeiro momento – menos para os gêneros “mais poderosos” e mais para a realidade do aluno, defendemos a inserção do hipergênero blog no rol de assuntos contemplados pelo currículo de Língua Portuguesa, segundo uma perspectiva que priorize sua heterogeneidade enunciativa.

As propostas de abordagem do assunto apresentadas aqui constituem apenas alguns guias para o desenvolvimento de atividades de ensino concretas que explorem a diversidade temática, semiótica e enunciativa desse gênero tão rico e multifacetado quanto os sujeitos que dele se utilizam para materializar suas ações na sociedade.

Referências

AMORIM, R.; VIEIRA, E. Blogs: os novos campeões de audiência. *Época*, Rio de Janeiro, n. 428, 6 ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG74912-5990-428,00.html>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. 1953. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *Delta*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

_____. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011a.

_____. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011b.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

GUARNIERI, G. Novidade: blog planner. *Morando sozinha*, 15 jul. 2015. Disponível em: <<http://morandosozinha.com.br/meu-planner-2015-itens-de-papelaria/>>. Acesso em 15 jul. 2015.

KOMESU, F. C. *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 15-80.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b. p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MILLER, C. R. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67-78.

PIMENTEL, C. *Blog: da internet à sala de aula*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PINTON, F. M.; REISDORFER, C. S.; HEINECK, F. Gêneros discursivos na educação básica: uma proposta de abordagem pedagógica. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 167-185, jul./dez. 2013.

QUINTELA, F. B. *Maldade destilada*, 25 fev. 2015. Disponível em: <<https://maldadedestilada.wordpress.com/2015/02/25/brazuela/>>. Acesso em 20 jul. 2015.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. p. 15-40.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



AS IMPLICAÇÕES DO TEXTO MULTIMODAL NA LEITURA: O CASO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Paulo Ramos¹ e Yara Dias da Silva²

RESUMO

Já há trabalhos suficientes no Brasil que autorizam a ampliação do conceito de texto para que ele possa abarcar também produções compostas por diferentes modalidades. Dessa forma, enxerga-se como texto não somente – e exclusivamente – o enunciado verbal escrito, mas também o formado por elementos de ordem visual. Essa concepção, que tem sido cara aos estudos do campo da Linguística Textual brasileira contemporânea, traz como consequência um novo olhar sobre a acepção de leitura, elemento-chave para a questão do ensino. A proposta deste artigo é justamente refletir sobre esses aspectos, ou seja, como a concepção atual do que seja um texto reflete no modo como a leitura passa a ser trabalhada no ensino. O recorte da exposição serão as histórias em quadrinhos. Buscar-se-á lembrar que elas eram vistas como “má leitura” no país durante boa parte da segunda metade do século 20 e demonstrar como esse olhar mudou após o estímulo da presença de diferentes gêneros no ensino, compostos por enunciados tanto com conteúdos verbais quanto visuais – marca da linguagem que compõe as histórias em quadrinhos. O resultado desse confronto histórico revela o quanto mudou a concepção de leitura no âmbito educacional brasileiro. De produções excluídas e criticadas por serem verbo-visuais, elas passaram a ser aceitas e até estimuladas por programas oficiais de fomento à leitura justamente por conta da multimodalidade.

PALAVRAS-CHAVE: texto; leitura; multimodalidade; histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

There are already enough jobs in Brazil authorizing the expansion of the text concept to cover productions composed of different modalities. Thus, it sees itself as not only text - and exclusively - verbal statement written, but also formed by the visual order elements. This concept, which has been used in the contemporary field of Brazilian Textual Linguistics, brings about a new look at the meaning of reading, a key element in the issue of education. The purpose of this communication is precisely reflect on these two aspects: how the current conception of what a text reflects on how

1 Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: contatopauloramos@gmail.com

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: yaradiasdasilva@gmail.com

reading happens to be worked in teaching. The exposition will work with comics. It will be remembered in the communication that the comics were seen as “misreading” in the country along the second half of the 20th Century and it shows how this look has changed after the stimulus of the presence of different genres in teaching, consisting of statements by both verbal contents and visual - brand language that makes up the comics. The result of this historic confrontation reveals how much has changed reading concept in the Brazilian educational context. Excluded and criticized for being verbal-visual productions, they have become accepted and even encouraged by officials of fostering reading programs precisely because of the multimodality.

KEYWORDS: text; reading; multimodality; comics.

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, *sem figuras, sem extravagâncias*, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal (MEIRELES, [1951] 1984, p. 31, grifos nossos).

(...) o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, *imagético*, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – *a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade*, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos)

As citações ajudam a ilustrar dois momentos distintos sobre o olhar atribuído ao papel da imagem no ensino brasileiro. O primeiro fragmento integra as discussões feitas pela escritora Cecília Meireles (1951, 1984) a respeito do que ela chamou de “problemas da Literatura Infantil”. Um deles seria justamente a presença do elemento visual. Este, no entender da autora, inverteria o processo de imaginação de crianças e jovens, que deveria ser centrado na palavra. As figuras seriam “extravagâncias”, como fica exposto no fragmento usado como epígrafe.

É importante explicitar o contexto de circulação dessas ideias. A exposição integrou um conjunto de conferências feitas pela escritora em curso sobre Literatura Infantil promovido pela Secretaria da Educação de Belo Horizonte (MG). Tratava-se, portanto, de um olhar autorizado por instância ligada ao ensino e que refletia um pensamento muito em voga naquele período histórico. Realizadas em 1949, as falas foram compiladas em livro dois anos depois.

A segunda citação, produzida mais de meio século depois, integra a parte de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, elaboradas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Divulgadas em 2006, as recomendações indicam que se espera do aluno contemporâneo o convívio com produções de diferentes ordens, entre elas as de cunho imagético, bem como demonstrar conhecimento da variedade de linguagens multissemióticas.

Comparando um trecho com o outro, percebe-se que se trata de conteúdos claramente antagônicos: o primeiro enxerga no uso da imagem um malefício para o processo de leitura; o segundo,

um elemento constituinte e necessário de ser dominado criticamente. Os dois fragmentos ajudam também a evidenciar como a concepção de leitura mudou no país. Ancorada inicialmente apenas nos aspectos verbais escritos, ela agregou mais recentemente a modalidade visual também.

Defendemos que essa transição de olhares sobre o tema esteve atrelada à mudança como o texto passou a ser enxergado teoricamente no país. De produção estritamente verbal, teve seu escopo ampliado para poder incluir outras linguagens, entre as quais as de ordem visual. Por agregarem distintas modalidades, tais conteúdos passaram a ser rotulados como sendo multimodais, termo importado dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2008).

O conceito já foi assimilado por pelo menos duas correntes teóricas relacionadas aos estudos da linguagem no Brasil, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. Para esta última, o termo demandou uma ampliação do que até então se entendia por letramentos, passando a ser compreendidos como multiletramentos. Nas palavras de Rojo, tornam-se necessárias nas atividades de ensino-aprendizagem, nesse contexto, “novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (2012, p. 21).

Para a Linguística Textual, campo teórico de interesse desta discussão, a multimodalidade implicou um alargamento do que se entende por texto. De uma produção vista estritamente como sendo linguística, síntese do processo de interação sociocognitiva, passa a abarcar também outras linguagens. É essa mudança no conceito de texto, aliada à alteração histórica da concepção de leitura no país, o foco central deste artigo.

Trabalharemos com o conceito de multimodalidade conforme este foi definido por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 152):

Característica dos textos cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico. O texto é multimodal sempre que, para a configuração dos sentidos, houver o entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora.

O foco da análise serão as histórias em quadrinhos. A escolha delas se deve ao fato de serem vistas no Brasil, a partir de meados do século 20, como uma forma de leitura nociva à criança. Um dos argumentos usados à época para fundamentar essa visão, e ecoado por Cecília Meireles, era justamente a presença da imagem.

Nas últimas décadas, no entanto, as mesmas produções figuram em documentos oficiais e programas elaborados por autoridades ligadas ao ensino como sendo uma das várias formas de leituras possíveis, como evidenciam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, mencionadas há pouco. O objeto é o mesmo. Mudou apenas o olhar atribuído a ele. Numa tentativa de sistematizar essa transição de pontos de vista, Mendonça (2011)³ dividiu a relação entre histórias em quadrinhos e ensino em quatro momentos de leitura:

1. clandestina;
2. tolerada;

3 Márcia Mendonça, em conferência na 1ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) em 25 de agosto de 2011.

3. recomendada;
4. ensinada/didatizada.

A primeira situação fazia menção ao caráter “nocivo” dos quadrinhos no ensino e, por isso, clandestino. O segundo aspecto sinalizava ainda haver resistência ao uso dessa forma de texto junto aos alunos, embora em menor grau. Daí o uso do termo “tolerado”. As duas últimas etapas tendem a enxergar os diferentes gêneros dos quadrinhos de uma maneira menos apocalíptica. Eles passam a ser incluídos em livros didáticos e programas público de estímulo à leitura (e, por isso, recomendados) e em atividades e práticas textuais (sendo ensinados e didatizados, portanto).

Entendemos ser possível estabelecer uma correlação entre os quatro aspectos indicados por Mendonça e as diferentes concepções de texto, na forma como foram desenvolvidas no Brasil ao longo do tempo. O cruzamento desses elementos foi por nós sintetizado no quadro a seguir:

Leitura	Texto
Clandestina	Verbal
Tolerada	Verbal
Recomendada	Verbal com entorno visual
Ensinada/didatizada	Multimodal

Tabela 1 – Relação entre concepções de leitura de histórias em quadrinhos e definições de texto

A proposta é esmiuçar cada uma dessas relações, tendo sempre em mente: 1) a forma como as histórias em quadrinhos foram vistas do ponto de vista de leitura escolar; 2) a maneira como o conceito de texto era visto naquele momento histórico. Ao final, como dito anteriormente, pretende-se demonstrar como o entendimento do que seja um texto reflete na forma como a leitura foi construída no país. E de como ambos ecoam na maneira como as histórias em quadrinhos foram antagonicamente trabalhadas no circuito educacional brasileiro.

Texto verbal, imagem clandestina

É difícil precisar uma data exata de quando as histórias em quadrinhos passaram a ser vistas como algo nocivo às crianças e, por isso, rejeitadas no ensino. Mas é possível encontrar registros sobre isso já na década de 1940. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, mantida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), do Ministério da Educação, trazia artigos sobre variados aspectos relacionados ao ensino. Alguns deles versavam sobre o papel exercido pelas histórias em quadrinhos nos jovens.

A edição de fevereiro de 1945 sintetizava os resultados de um estudo intitulado *Uma Investigação sobre Jornais e Revistas Infantis e Juvenis*. Entre as conclusões, ficava clara a distinção entre o que se entendia por imagem e por texto. Este representaria apenas a parte verbal das produções analisadas, como indica este trecho: “cerca de dois terços da matéria era ilustrada, com gravuras, que acompanhavam texto corrido, ou com historietas em quadrinhos, de reduzido texto, ou ainda sem texto” (INEP, 1945, p. 227).

Como o campo dos estudos enunciativos, pragmáticos, discursivos e textuais ainda não havia se desenhado, vigorava, então, a concepção de que texto seria sinônimo do conteúdo verbal es-

critico. O elemento visual seria uma espécie de “estranho no ninho” do ponto de vista da leitura. O bom texto seria aquele composto por palavras, tal qual defendia Cecília Meireles, em trecho mencionado páginas atrás. Por se tratar de uma revista promovida pelo governo federal e que circulava no meio escolar, é de supor que tal visão tenha ecoado também junto a uma gama ampla de pessoas ligadas ao ensino.

O mesmo levantamento publicado pela revista apontava que jornais e revistas direcionados aos leitores mais jovens traziam ao mesmo tempo benefícios e malefícios. Entre os benefícios, o estudo destacava o estímulo à imaginação e o exercício de toda e qualquer atividade de leitura. Embora não dito nas considerações finais da pesquisa, infere-se que as produções verbo-visuais não estariam incluídas entre as boas formas de ler. Depreende-se isso ao se observarem os malefícios indicados: todos eles se relacionam a histórias em quadrinhos. Expunha-se que as ilustrações “apresentavam-se como pouco convenientes à equilibrada estética e moral das crianças e jovens” (INEP, 1945, p. 228). Em outro trecho, o assunto era detalhado desta forma:

Entre as influências perturbadoras, assinalaram-se as de repercussão emotiva, decorrente da leitura de contos e histórias policiais e de aventuras, influência essa especialmente apurada entre crianças de 9 a 11 anos; maior turbulência, ou combatividade, em brinquedos, ou jogos, em virtude da imitação das personagens das aludidas composições; atitudes de rebeldia, ou desobediência, no lar ou na escola, diretamente motivadas pelo interesse na leitura das publicações, com prejuízo do estudo e do trabalho escolar; uso de expressões ou modismos de linguagem pouco recomendáveis; perda de interesse por leituras de melhor quilate, que a apresentada pelos jornais e revistas em estudo. (INEP, 1945, p. 233)

As conclusões do levantamento trazem um aspecto aparentemente contraditório. Por um lado, atestam que os quadrinhos seriam leitura, para a qual os mais jovens demonstrariam interesse. Por outro, distingue imagem e texto, e associa o que poderia ser chamado de “leituras de melhor quilate” às produções mais ancoradas na palavra. Haveria “influências perturbadoras” nas temáticas abordadas pelos quadrinhos. O estudo apontou também que estes instigariam atitudes de rebeldia nos jovens, trazendo “prejuízo do estudo e do trabalho escolar”.

Outro exemplo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* indica que se tratava de uma visão compartilhada socialmente. A publicação mantinha uma seção com artigos veiculados em jornais e revistas da época. Alguns deles abordavam especificamente a questão da presença da imagem em produções voltadas às crianças, como este texto, assinado por Henrique Marques de Carvalho, extraído do *Boletim de Higiene Mental*:

Jornais infantis e juvenis, onde quer a parte gráfica e quer a do texto, constam de histórias fantásticas, absurdas e horripilantes, com intuito único de causar pavor e arrepios, com desenhos de pessoas disformes, monstruosas e sobrenaturais, são os que existem. Que importa que neles, o herói, também fantasia absurda, vença o monstruoso, se a parte má impressiona mais facilmente a sutil sensibilidade do jovem. Que importa neles, o bem sobrepujar o mal, se o assunto é ilógico, sobrenatural, estúpido e destituído de sentido prático e objetivo. (...) Em virtude do descabro em que se encontra a literatura oferecida ao jovem e à criança é que apelamos para todos os psiquiatras, médicos, professores, educadores, engenheiros, advogados, artistas, escritores, etc. etc, a fim de que se congreguem e se esforcem para a melhoria da nossa literatura infantil. (CARVALHO, 1945, p. 298)

Por essa visão, as histórias “fantásticas, absurdas e horripilantes”, compostas por parte gráfica e textual, deveriam ser um alerta para profissionais de quaisquer áreas, da médica à de exatas, da

artística à educacional. Pesquisa realizada pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em 1954 nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo confirma a existência desse olhar alarmista sobre essa forma de leitura. O instituto aferiu que, naquele ano, 75% dos paulistas entrevistados viam aspectos nocivos nos quadrinhos. Entre os cariocas, 58% (GONÇALO JUNIOR, 2009).

D'Ávila (1969) relata que, naquele período, as histórias em quadrinhos foram impedidas de compor material de bibliotecas públicas da cidade de São Paulo. Comissão da Secretaria da Educação e Cultura emitiu parecer contrário à inclusão delas nos acervos públicos municipais. Argumentou-se que configuravam “grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino” e que representavam “o mais terrível dos problemas sociais” (D'ÁVILA, 1969, p. 87). Para o autor, seriam, enfim, exemplos de “má leitura”.

Para Vergueiro (2008), o que ocorreu foi uma estigmatização das histórias em quadrinhos, proporcional às vendas e à popularidade delas. Tais produções trariam, segundo síntese do pesquisador sobre os discursos em voga na época, “o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores” (VERGUEIRO, 2008, p. 16).

Dada essa forma de resistência aos quadrinhos, estes ficaram longe das escolas até a década de 1970. Daí o caráter clandestino atribuído a essa fase, na divisão feita por Mendonça. Segundo Vergueiro, uma vez mais acionado para esta discussão, “qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade”. (2008, p. 16).

Do ponto de vista de leitura, as histórias em quadrinhos ficavam à margem do que se considerava objeto válido para os estudantes terem contato. Não havia incentivo pedagógico à leitura delas, muito pelo contrário. O texto tendia a ser visto apenas como o elemento verbal das produções escritas. A imagem, embora existente, representava uma “inversão” do raciocínio imaginativo, centrado apenas na palavra.

Texto verbal, imagem tolerada

Pode-se atribuir à década de 1970 a passagem de um olhar clandestino atribuído aos quadrinhos para outro, rotulado por Mendonça como sendo tolerado. O evento modificador dessa visão pode ser creditado à Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. O texto estipulava, no parágrafo terceiro do artigo quarto, “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

As palavras “comunicação” e “expressão” eram as senhas para que fossem inseridos nos livros didáticos produções dos chamados meios de comunicação de massa, entre eles as histórias em quadrinhos. A preocupação, nesse momento, parecia ser a de atestar a existência de tais trabalhos e evidenciar marcas componentes de sua(s) linguagem(ns). A influência teórica eram os estudos de Jakobson (2001) sobre comunicação (remetente, destinatário, mensagem) e funções da linguagem (funções emotiva, referencial, conativa, poética, fática, metalinguística).

Apesar de ainda não serem explicitados em documentos oficiais, pode-se dizer que data dessa época o ingresso dos quadrinhos no ensino brasileiro. Um exemplo é a obra *Lingua(gem), Literatura e Comunicação*, de Moreira e Dantas (1977, primeira edição de 1974). A publicação era

dividida em quatro partes: 1) literatura; 2) sinopse gramatical; 3) redação; 4) comunicação e linguística. Era nesta última que figuravam os gêneros relacionados aos meios midiáticos.

Os autores abordavam o rádio, a TV, a publicidade e as histórias em quadrinhos. Destas, falava-se rapidamente de sua história e apresentavam-se os recursos centrais de sua linguagem (balão, onomatopeia, enquadramento). Moreira e Dantas também inseriram no livro um trecho de narrativa em quadrinhos, somando cinco páginas. Tratava-se de uma história de ficção científica da série *Cinco por Infinitus*, de Esteban Maroto. Após sua apresentação, os dois autores expunham o roteiro dela, expondo um resumo de cada uma das cinco páginas. Ou seja, por mais que fosse uma construção verbo-visual, destacava-se apenas o elemento verbal.

O uso de quadrinhos como pretexto para conteúdos estritamente verbais tornou-se a tônica nos livros didáticos a partir de então – ainda hoje se vê isso. Em vez de se discutir o referido meio de comunicação de massa, valia-se dele apenas para trabalhar aspectos tangenciais, em particular os de ordem gramatical. Como os estudos textuais ainda não haviam se consolidado no país na década de 1970, as publicações didáticas ecoavam a interpretação herdada das décadas anteriores, ou seja, a de que predominava nos textos o elemento verbal.

Tomemos como exemplo outro livro didático daquele período, o de Faraco e Moura (1979). Na introdução da obra, os dois autores registram que a proposta da publicação era abordar, de maneira ampla, o processo de comunicação e que os “códigos não verbais são apresentados apenas como conteúdo complementar e visam ampliar os recursos expressivos de cada aluno, além de estimular seu espírito crítico” (FARACO; MOURA, 1979, p. V).

Na prática, essa abordagem usa a imagem apenas como pano de fundo para conteúdos verbais, como atesta este caso, extraído da obra:



Figura 1 - Quadrinhos criados pelo livro didático para explicar as preposições

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1979. p. 33.

Como se observa, os alunos são instados a ler “as mensagens dos balões” de duas sequências de uma mesma história em quadrinhos. Na primeira, os trechos estão incompletos, foi apagada a preposição em cada uma das frases. Na segunda história, são relevadas as palavras que completariam corretamente as falas da personagem. Como se observa, o aspecto visual é praticamente ignorado. Para a verificação das preposições, não havia a necessidade de utilizar os quadrinhos, pois a atividade se concentra apenas no elemento verbal.

Esse mesmo processo de uso tangencial das histórias em quadrinhos continuou na década seguinte. Uma vez mais, valemo-nos da obra didática elaborada por Faraco e Moura. Em três edições dela, (FARACO; MOURA, 1983, 1984, 1985), percebem-se exemplos bem semelhantes. Como este:

Gramática

Aposto e vocativo

I. Um pouco de teoria

- Leia com atenção a frase:

João, aluno da 7.^a série A, foi aprovado.

O sujeito dessa frase é **João, aluno da 7.^a série A**.
 O núcleo desse sujeito é **João**.

A expressão **aluno da 7.^a série A** serve para esclarecer, explicar melhor quem é o João. Essa expressão exerce a função sintática de **aposto**.

Aposto é o termo que se refere a um substantivo ou pronome, dando-lhes uma explicação. O aposto pode vir separado por vírgulas ou depois de dois pontos.

Outros exemplos de aposto:

1. Juvenal, **meu primo**, contou-me toda a história.
2. Desejamos apenas uma coisa: **liberdade**.
3. Recife, **a Veneza brasileira**, é uma bela cidade.

- Observe:



O homem está se dirigindo ao menino, dando-lhe um conselho.
 A expressão **meu filho**, nessa frase, não pertence nem ao sujeito, nem ao predicado.

Como essa expressão é usada para chamar, exerce a função de **vocativo**.

Vocativo é o termo usado para chamar. Vem sempre separado dos outros elementos da frase por meio de vírgula.

Figura 2 – Quadrinhos criados pelo livro didático para explicar vocativo

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1983, p. 94.

Na atividade proposta, temos mais um quadrinho, também criado para o livro didático, que confirma a supervalorização da linguagem verbal. Consta-se que não foram abordados nem o local onde a cena ocorre, nem as expressões faciais dos personagens, itens extremamente importantes no processo de leitura e de interpretação dessa forma de texto, mas que foram ignorados pelo material. Ou seja, uma vez mais o quadrinho serviu de mero pretexto para a ilustração de um conteúdo gramatical, no caso, o vocativo.

Observa-se, portanto, que a imagem presente nas histórias em quadrinhos é apenas ilustrativa. Em muitos dos exemplos trazidos pelo livro didático, elas poderiam, inclusive, nem aparecer. Bastaria apresentar as frases e os problemas de ordem gramatical trazidos por elas. O elemento visual não era usado como fonte da atividade didática. Era apenas tolerado no universo pedagógico brasileiro.

Do ponto de vista da leitura, embora se registrasse na época avanço na inserção de obras da literatura infantil no ensino, muitas delas fortemente apoiadas pela imagem, predominava ainda a associação de uma maior validade aos conteúdos verbais escritos. Quanto ao conceito de texto, ele começava a trilhar, na década de 1980, os primeiros passos rumo ao modelo cunhado atualmente pelo campo da Linguística Textual.

Uma primeira mudança de olhar foi a percepção de que o texto poderia ser composto não só pela parte gráfica, mas também pelas marcas orais, e de que o trato com ele deveria estar articulado com o sentido. Fávero e Koch, em obra sobre o tema, definiam texto como:

qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, [1983] 1998, p. 25)

As questões da textualidade já haviam sido ampliadas, fora do país, no trabalho de Beaugrande e Dressler (1981). Para os dois autores, além da coesão e da coerência, atuavam também no texto a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. No Brasil, essas ideias foram reproduzidas inicialmente por Marcuschi (1983), para quem o texto deveria ser “sempre situacionalmente situado”, fruto de um mecanismo de produção dos sentidos advindo de processos cognitivos, “e não da organização pura e simples dos constituintes da frase” (MARCUSCHI, 1983, p. 14).

Os recursos de textualidade foram retomados e aprofundados, poucos anos depois, por Koch e Travaglia ([1989] 1993). Para eles, texto passa a ser visto:

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, [1989] 1993, p. 9)

Reconhecem-se algumas mudanças na interpretação atribuída ao que seja um texto. Este passa a ser tanto escrito quanto oral, visto numa situação definida de uso, e apresenta critérios de textualidade que auxiliariam a elucidar o processo de construção do sentido. Os elementos cognitivos de seus usuários e os sociais, externos ao texto, também são levados em conta. Essas premissas ajudaram a construir a visão que se passou a ter no país do que sejam texto e leitura a partir da década de 1990, em particular nos anos que antecederam a virada do século.

Texto verbal, imagem como entorno

A interpretação de que a leitura de um texto com figuras deveria estar articulada à produção de sentido começou a ser vista em exemplos pontuais ao longo dos primeiros anos da década de 1990. O vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) costumava se valer de imagens em temas de suas questões relacionadas à Língua Portuguesa. Muitas delas utilizavam tiras cômicas, nas quais cabia ao candidato responder quais eram as estratégias acionadas para criar o efeito de humor da história. Em geral, tratava-se de recursos linguísticos, presentes nos balões de fala dos personagens.

Nos livros didáticos, por outro lado, ainda predominava o uso de histórias em quadrinhos como pretexto para tópicos gramaticais. Uma vez mais, Faraco e Moura (1994) nos servem de exemplo:

E X E R C Í C I O S

1. Identifique os imperativos dos quadrinhos:

a. Quino, Tudo Mafalda, p. 7.

b. Normal da Paródia.

c. Folhinha de S. Paulo, 14 out. 1989.

2. Construa frases no imperativo afirmativo para preencher os balões, de acordo com a situação. Empregue a forma mais comum na região em que você mora (**tu** ou **você**). Faça no caderno.

a.

b.

Figura 3 – Trechos de histórias em quadrinhos criadas por diferentes autores

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Linguagem Nova*: 7ª Série. São Paulo: Ática, 1994, p. 33.

Como é possível perceber, as tiras cômicas começam a ser utilizadas, mas ainda sem referência ao seu conteúdo. O elemento visual, essencial no processo de construção do sentido, continua sendo posto em segundo plano. *Mafalda* e *Geraldão*, personagens criados pelo argentino Quino e pelo brasileiro Glauco, respectivamente, e tão famosos no mundo quadrinístico, serviram para

que o aluno identificasse o imperativo, sem que houvesse qualquer referência aos seus autores, estilos, personagens principais.

Um pouco mais articulados com as imagens eram os dois quadrinhos finais. Embora não fossem contextualizadas as histórias, seus autores ou mesmo os personagens (percebe-se que um deles é herói *Batman*), havia a necessidade de o aluno depreender minimamente a situação apresentada pela imagem para, a partir dela, elaborar frases plausíveis para os balões em que aparecesse o recurso verbal do imperativo.

O elemento-chave que mudou o *status* dos quadrinhos de leitura tolerada para recomendada foram os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo Ministério da Educação e divulgados a partir de 1997. As recomendações de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I incluíam o uso de diferentes linguagens, entre elas a gráfica, “como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 5).

As histórias em quadrinhos são mencionadas quatro vezes no texto: 1) como exemplo de produção de temas transversais; 2) como item integrante do acervo das bibliotecas escolares; 3) e 4) entre os gêneros adequados para serem utilizados em atividades escritas. Foi a primeira vez que o tema foi incluído oficialmente em um documento relacionado a ensino. E apresentando uma abordagem diametralmente oposta à vista no país décadas antes.

Os parâmetros destinados aos ensinos Fundamental II e Médio seguiram a mesma política. Embora os documentos apresentassem uma leitura discutível do que se entende por gênero e história em quadrinhos (estas seriam um gênero ou compostas por vários outros?), conforme defende Ramos (2012), as orientações geraram uma consequência prática à realidade do ensino: textos com imagens, quadrinhos entre eles, deveriam ser estimulados junto aos alunos.

No Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 e aplicado em todo o país pelo governo federal, o uso de tiras cômicas passou a ser recurso recorrente a partir de então. A matriz de referência da prova, presente no site do INEP, não travava mais as produções como sendo compostas por apenas uma linguagem, a verbal, mas por linguagens, no plural, compostas por elementos verbais e não verbais.

Nos livros didáticos também, apesar de ainda predominar a utilização delas como pretexto para aspectos verbais ou gramaticais, como demonstra este outro exemplo da obra de Faraco e Moura (1999), elaborada a partir das orientações dos PCN (informação destacada na capa, inclusive):

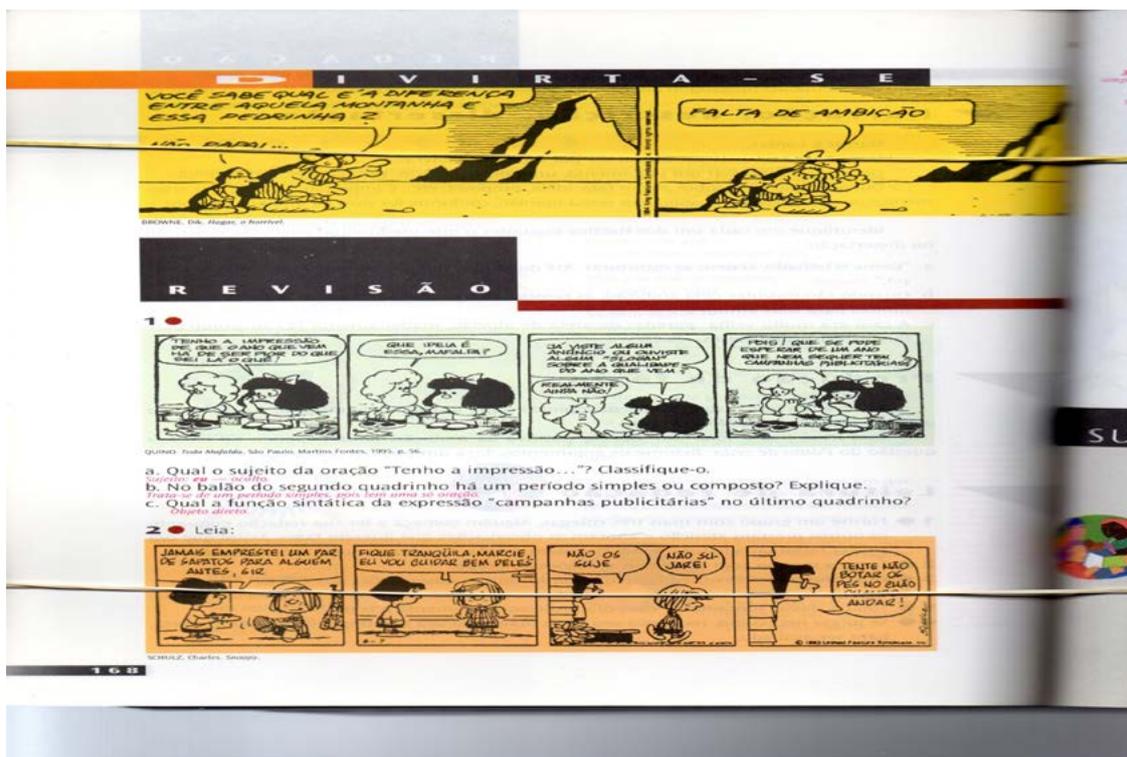


Figura 4 – Tira de *Mafalda*, de Quino, reproduzida em livro didático

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Linguagem Nova: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1999. p. 168.

Nesse exemplo, a personagem *Mafalda*, que se tornou uma espécie de obsessão nos materiais didáticos, teve o conteúdo de sua história relegado a segundo plano para que o aluno encontrasse o sujeito da oração, que classificasse o período em simples ou composto e, no último exercício, em vez de haver uma possibilidade de construção do sentido a partir da expressão “campanhas publicitárias”, ele novamente é ignorado para que se trabalhe a sua função sintática.

Outro movimento oficial do governo no sentido de inclusão dos quadrinhos no ensino brasileiro foi o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Mantido pelo governo federal desde o final do século passado com o objetivo de compor acervos escolares, o programa passou a incluir, a partir de 2006, obras em quadrinhos entre as selecionadas. Estabelecia-se, assim, diálogo com uma das orientações presentes no primeiro documento dos PCN voltados à Língua Portuguesa (a de integrar bibliotecas escolares).

Embora o edital de seleção confunda os conceitos de quadrinhos, leitura, gênero e literatura, conforme postulam Vergueiro e Ramos (2013), na prática a medida serviu para pôr oficialmente essa forma de produção no universo escolar. O mesmo acervo que contém romances, contos e poesias passa a conter também trabalhos quadrinizados. Estes, então, compõem formalmente objetos de leitura, recomendados pelas autoridades de ensino.

O elemento imagético passou a trazer um novo desafio ao campo da Linguística Textual. Se texto, até então, era ancorado na palavra, fosse ela escrita ou oral, como lidar com o aspecto visual no processo de construção do sentido? Os primeiros trabalhos deste século não chegaram a responder à questão. Mas também não ignoraram a presença da imagem.

Algumas das obras chegaram a apresentar gêneros humorísticos dos quadrinhos como exemplos. Koch (2004) usou uma charge para explicar como se estabelecia a relação intergenérica entre uma piada (reproduzida na situação mostrada no desenho) e a própria charge. Koch e Elias (2006, 2009) pontuaram obras sobre leitura, escrita e compreensão textual com vários casos de tiras cômicas. Embora presentes e incorporadas à discussão, ainda não se apresentava uma metodologia própria de análise delas sob a ótica textual.

A imagem, nesse momento, era vista como um entorno textual, um elemento externo ao verbal e necessário de ser dominado para a produção de sentido. Texto, nesse momento bastante influenciado pelos escritos de Beaugrande (1997) e de Bakhtin/Volochínov (2002), passou a ser visto como um evento comunicativo, que funciona como o local de interação dos sujeitos, sociocognitivamente situados. Leitura, nessa acepção, é vista como:

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Até este ponto, configurava um desafio aos estudos do texto a explicação da presença da imagem de um ponto de vista teórico.

Desafio da leitura multimodal

A quarta divisão proposta por Mendonça sobre a forma como os quadrinhos passaram a ser vistos no ensino brasileiro – ensinados/didatizados – nos põe de volta às questões apresentadas no início desta nossa exposição e também nos leva às últimas considerações sobre o tema. É a etapa que apresenta a maior dificuldade de análise. Primeiro porque é muito tênue a diferença entre o que seja leitura recomendada e ensinada/didatizada. Ambas podem se sobrepor em determinadas práticas pedagógicas. Segundo porque esse quarto momento é um desafio a ser desenhado no universo educacional brasileiro. Desafio duplo, registre-se. Isso porque é algo ainda a ser aprofundado do ponto de vista teórico também.

No campo do texto, alguns trabalhos procuraram apresentar possíveis caminhos de resposta para a presença da imagem. Esta não seria mais vista como um elemento externo ao texto, mas, sim, como uma das modalidades constituintes dele. Tratar-se-ia, portanto, de um texto multimodal. Ramos (2007, 2011) aborda o tema, trabalhando especificamente com um *corpus* composto por tiras cômicas. Para o autor, os mesmos mecanismos de construção de sentido aplicados às produções verbais poderiam ser adaptados às verbo-visuais. Capistrano Júnior seguiu caminho semelhante, com olhar mais voltado à referenciação (2012).

Custódio Filho (2011) expôs abordagem semelhante, porém em outros *corpora*. O pesquisador procurou demonstrar que estratégias de referenciação poderiam ser aplicadas em textos mais longos, fossem eles verbais ou multimodais (animações, filmes). As interpretações feitas pelos três autores implicavam um automático alargamento do conceito de texto, permitindo que ele abarcasse também a imagem. Foi o que propuseram Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), em definição apresentada no início deste artigo, bem como Cavalcante e Custódio (2010) e Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) em momentos anteriores.

É de supor que o conceito de leitura também acompanhe esse novo eixo de análise textual, estabelecendo um diálogo estreito com o modo como o texto foi historicamente construído no país. As implicações disso para as produções multimodais foram gritantes. No caso específico das histórias em quadrinhos, utilizadas como fio condutor desta análise, o olhar que autoridades ligadas ao ensino têm hoje sobre elas é diametralmente oposto ao defendido em meados do século passado.

As bibliotecas censuravam a entrada dessa forma de leitura. Hoje, incentivam por meio de programas públicos. Talvez o caso do INEP seja uma boa síntese para resumir esse antagonismo. O mesmo instituto que veiculava, na década de 1940, ideias de que os quadrinhos constituíam má leitura pela presença das imagens mantém neste século um exame nacional (Enem) que tem nas tiras cômicas um de seus principais temas de questão.

Mudou o olhar que se tinha sobre texto e leitura. E lançou um novo desafio teórico para os pesquisadores textuais e ligados ao ensino: a presença, agora oficial, de produções multimodais. As histórias em quadrinhos entre elas.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, Anablume, 2002.

BEAUGRANDE, R-A. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge an society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEAUGRANDE, R-A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

BENTES, A. C. ; RAMOS, P. ; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C. ; LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de Texto e Análise da Conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.

BRASIL. Lei nº 5692/71. Brasília: Presidência da República, 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006.

CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de Meia-Idade, de Miguel Paiva*. 139f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2013-01-16T08:32:01Z-13348/Publico/Rivaldo%20Capistrano%20e%20Souza%20Junior.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

CARVALHO, H. M. Literatura para adolescentes. INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação. v. 5, ago. 1945. p. 297-299.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Geline*. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71. Disponível em: <http://www.protexto.ufc.br/artigos/index.html> Acesso em: 14 maio 2016.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8896> Acesso em: 14 maio 2016.

FARACO, C. ; MOURA, F. *Comunicação em Língua Portuguesa: 8ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1979.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa – Caderno de atividades: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Linguagem Nova: 7ª série*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Linguagem Nova: 7ª série*. São Paulo: Ática, 1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística Textual: introdução*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALO JUNIOR. *O mocinho do Brasil: a história de um fenômeno editorial chamado Tex*. São Paulo: Laços, 2009.

INEP. Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (IV). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Ministério da Educação. v. 5, ago. 1945. p. 401-421.

INEP. Matriz de referência do Enem. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ª ed. New York: Routledge, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983. (Série Debates I).

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951. (Coleção Pedagógica, n. 8).

_____. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDONÇA, M. Conferência realizada na 1ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos. Escola de Comunicações e Artes; Universidade de São Paulo, São Paulo, 25 ago. 2011.

MOREIRA, A.; DANTAS, J. M. S. *Língua(gem), literatura e comunicação*. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php> Acesso em: 14 maio 2016.

_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, São Paulo: Zarabatana Books, 2011.

_____. Outra leitura sobre a Pedagogia do Garfield. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, jun. 2012. n. 58. p. 2069-2078. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_2000_2404.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: _____, W.; RAMA, A. (orgs.). *Como usas as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 7-29.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-42.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.



A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM FÓRUNS DE ATIVIDADES DO AVA MOODLE¹

Morgana Soares da Silva²

RESUMO

Este trabalho objetiva apontar as possibilidades dos fóruns de atividades para a produção textual em ambiente virtual de aprendizagem, enfocando as ferramentas do Moodle utilizadas em disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras a Distância da UFPE. Esta investigação é relevante por trazer à luz novas formas de ensinar e de aprender a produção de textos a distância. Metodologicamente, procedemos a uma pesquisa qualitativa embasada teoricamente na Linguística Aplicada, na Linguística Textual e em estudos sobre educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem, hipertexto e virtualidade. Constatamos como potencialidades didático-metodológicas dos fóruns de atividades: a socialização do conhecimento e da avaliação; o registro do processo de construção do conhecimento, principalmente das diversas versões do mesmo texto; a oportunidade da aprendizagem colaborativa e a intensidade do uso da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; fóruns de atividades; produção de textos; reescrita.

ABSTRACT

This paper aims to point out the possibilities of activities of forums for text production in a virtual learning environment, focusing on the Moodle tools used in Bachelor of disciplines in Arts Distance UFPE. This research is important for bringing to light new ways of teaching and learning the production of texts in the distance. Methodologically, we proceed to a grounded theory qualitative research in Applied Linguistics in Language and textual studies on distance education, virtual learning environment, hypertext and virtuality. We note as didactic and me-

1 Este artigo é um recorte de um trabalho maior desenvolvido para Exame de Qualificação do Curso de Doutorado em Linguística do PPGL/UFPE intitulado *A produção de textos em AVA: uma discussão sobre processos de (re)escrita* e orientado pela Prof^a. Dr^a. Virgínia Leal. Versões diferentes e condensadas deste artigo foram publicadas nos *Anais do II Encontro Nacional e I Internacional de Linguística e Literatura: O Canto da Palavra* (SILVA, 2013). Outros diferentes recortes (SILVA, 2015, 2012) do trabalho maior já foram publicados em periódicos e anais de eventos.

2 ^{*} Doutora em Letras/Linguística pela UFPE, integrante do grupo de pesquisa NUPÉDE e Professora Adjunta da UFRPE/UAG, com atuação na Graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). e-mail: morgana.soares@ufrpe.br.

thodological potential of activities of forums: the socialization of knowledge and assessment; the record of the knowledge construction process, especially the different versions of the same text; the opportunity of collaborative learning and the intensity of the use of writing.

KEYWORDS: distance education; virtual learning environment; activities forums; production of texts; rewriting.

Este estudo norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: *Como os recursos e as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem contribuem para uma coerente e adequada produção e reescrita de texto?* Na tentativa de discutir essa problemática, destacamos que as palavras “como” e “reescrita” presentes no enunciado anterior expressam o foco deste artigo na reflexão sobre procedimentos didático-metodológicos relacionados à reescrita, uma vez que já há discussões profícuas sobre o texto em si, principalmente quando da análise das versões escritas por estudantes. Propomo-nos, então, a ampliar aqui as discussões já tão bem tecidas por Fiad (1997); Geraldi (2001); Kato (1986); Leal (1999); Marcuschi (2008); Ruiz (2001), Serafini (1989) e Val & Rocha (2008); dentre estudos sobre Linguística Aplicada.

Para tanto, temos como objetivo precípua problematizar os recursos e as possibilidades da (re) escrita no ambiente virtual de aprendizagem (Doravante: AVA) Moodle. Pretendemos, portanto, desenvolver os seguintes objetivos específicos: i) apontar as possibilidades das ferramentas dos fóruns de discussão do ambiente Moodle utilizados para curso online e ii) refletir sobre procedimentos didático-metodológicos de ensino-aprendizagem que desenvolvam a refacção textual em fóruns de atividades de forma consistente e produtiva, estimulando as competências linguística e metagenérica dos estudantes.

Diante do quadro exposto e da complexa tarefa aqui predisposta, fica evidente que muitos serão os desafios. Dentre eles, estão trazer para o âmbito científico e acadêmico algumas questões que angustiam o dia a dia de professores de diversos níveis e realidades de ensino e observar antigas questões teóricas em um novo ambiente de aprendizagem, a modalidade online de curso a distância. Aqui se situam a inovação e os riscos deste trabalho.

É pertinente apresentarmos a ressalva feita por Ruiz (2001), ao descrever o risco da ambiguidade de papéis – professora-corretora e pesquisadora – por ela vivenciada na pesquisa, quando se viu obrigada a analisar suas próprias intervenções em textos de seus alunos. Do mesmo modo, dividimo-nos entre a Professora-Tutora e a Pesquisadora-Articulista. Uma de nossas diferenças em relação a Ruiz (2001) está no *locus* de origem: ela analisou redações resultantes de aulas nos níveis Fundamental e Médio e nós discutiremos sobre os recursos e as possibilidades da Plataforma Moodle utilizada no Curso de Licenciatura em Letras a Distância da UFPE (e-Letras)³, no qual adquirimos conhecimentos como Tutora a Distância e Supervisora de Tutoria. Portanto, definimos aqui mais um paradoxal risco e vantagem deste trabalho: o fato de ter subjacente não apenas nossas experiências, mas as de toda uma equipe de Coordenadores, Professores, Tutores, Técnicos Educacionais e Técnicos em Informática.

Escolhemos como aporte teórico uma área da Linguística que possibilita associar a prática e a teoria, de forma consistente, relevante e academicamente bem-sucedida: a Linguística Aplicada,

3 Mais informações sobre o curso podem ser obtidas em artigo de Luciano (2011), fundadora do e-Letras.

nas figuras de Fiad (1997); Geraldi (2001); Geraldi & Citelli (2004); Leal (1999); Ruiz (2001) e Val & Rocha (2008). A fim de dialogar com eles, também nos respaldamos em Marcuschi (2008, 2003), em obras que tematizaram sobre a retextualização⁴, e em outros autores que refletem sobre EaD, como Araújo Jr. & Marquesi (2009); Gonzalez (2005); Maia & Mattar (2007); Marquesi, Elias & Cabral (2008) e Silva (2003).

Talvez a justificativa mais relevante para este trabalho seja trazer à luz novas formas de ensinar e de aprender em AVA. Principalmente no campo da linguagem, ainda há muito a se propor e a testar em relação às ferramentas virtuais possibilitadoras da produção e da refacção de textos em EaD. O desenvolvimento e as constatações da discussão suscitada por este trabalho serão mais um dado auxiliador da construção de uma metodologia do ensino a distância. Muito já se pesquisou sobre os gêneros, seu ensino e sua produção; mas pouco se estudou de forma sistemática sobre o tratamento didático da produção e da refacção textual na modalidade a distância. Há trabalhos voltados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio⁵, mas são encontrados poucos registros de pesquisas que analisem o Ensino Superior sob a ótica da produção textual em AVA. Consequentemente, ansiamos contribuir com a atual agenda de estudos da Linguística, preenchendo algumas dessas lacunas e ampliando as reflexões sobre o tema. Os resultados desta discussão também servirão a professores e a tutores de cursos a distância, que ainda estão “aprendendo” como ensinar a produção textual em AVA. Desta forma, esperamos contribuir com o desenvolvimento da qualidade do ensino-aprendizagem de uma modalidade ainda nova no Brasil e na maioria das instituições de ensino.

Passemos, portanto, à discussão.

Retomando pesquisas sobre a redação escolar

Antes, porém, de problematizar e refletir sobre as possibilidades pedagógicas do AVA para a (re)escrita de texto, apresentaremos um breve passeio panorâmico por estudos já realizados sobre alguns dos fenômenos linguísticos ora abordados, a fim de registrar as concepções que embasarão esta discussão.

Para início de conversa, retomamos a voz de Bakhtin (2004, p. 123), ao dizer que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da *língua*. O *diálogo*, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. [...] Assim, o *discurso escrito* é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (Negritos nossos, itálicos do autor).

Nossos grifos nas palavras do grande filósofo, precursor de significativas mudanças na **concep-**

4 Sabemos que há diferenças conceituais entre retextualizar (passar de um gênero ou modalidade a outro) e reescrever (produzir uma nova versão do mesmo texto); mas essa filigrana teórica torna-se desnecessária às discussões deste trabalho, o que nos permite tratar os termos como sinônimo.

5 Cf. Bunzen & Mendonça (2006); Dionísio et al. (2002); Geraldi (2001); Kleiman & Moraes (1999); Leal (1999); Marcuschi (2008); PCN (1998, 2002); Rojo (2001), entre outros.

ção de língua adotada até então, revelam uma abordagem do fenômeno. Assim como Bakhtin (2004, 1992), acreditamos que a língua escrita ou oral é forma de interação social, estabelecida no diálogo entre interlocutores, que constrói e é construída em sociedade.

Especificamente em trabalhos como este, a **modalidade escrita** é enfocada, porque, como o autor destacou, ela faz parte das discussões ideológicas de uma sociedade. Semelhantemente a pesquisadores da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, ambas inspiradas nas reflexões bakhtinianas, defendemos que a escrita não só registra questões ideológicas, mas também sociais, políticas, históricas e discursivas. Destarte, a reflexão sobre ferramentas de ensino que contribuem para o aperfeiçoamento da escrita, seja em séries iniciais ou em nível superior, é de grande valia por mostrar como desenvolver nos estudantes as competências linguísticas, discursivas, comunicativas e metagenéricas.

Para tanto, é relevante aderir a uma **concepção de texto** compatível com a visão interacionista de língua disseminada por Bakhtin (2004). Mais uma vez, suas palavras são inspiradoras. Nas três últimas linhas do excerto supracitado, destacamos a visão de escrita que fundamentará esta reflexão, pois entendemos que, se o discurso escrito responde a algo, refutando, confirmando, antecipando ou apoiando, seria impossível acreditar que os textos ficam prontos e acabados nas mãos de seus autores. Ao contrário disso, cremos que eles são eventos comunicativos que se estabelecem através da convergência de ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Marcuschi (2008, 2003), a partir da premissa do pesquisador estrangeiro, conclui e defende que os textos não são produtos, estão em constantes modificações resultantes de processamentos sociocognitivo-discursivos da compreensão de um autor e um leitor, que dialogam e interagem.

É no bojo desses pressupostos que localizamos a discussão ora apresentada, acrescentando outros conceitos advindos da Linguística Aplicada, no intuito de delimitar nosso enquadre teórico. O raciocínio que seguiremos parte dessa noção de texto em constante processo de reconstrução (com base na Linguística Textual) e chega à concepção de **ensino de língua materna** como atividade pedagógica na qual se priorizam os textos e os gêneros textuais como objeto de ensino da leitura e da escrita, a fim de desenvolver, nos alunos, habilidades linguísticas, textuais, discursivas e metagenéricas que os permitam interagir em sociedade (com base na Linguística Aplicada).

Com base no diálogo entre essas duas áreas, chegamos ao ponto central dos alicerces deste trabalho – as **concepções de produção e de correção⁶ de textos**. Acreditamos que o ensino e a aprendizagem da produção de textos devem ser:

um trabalho que não encarasse a correção como um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela. Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto (RUIZ, 2001, p. 15-16).

6 Temos ciência de que há uma distinção teórica entre os termos “corrigir/correção” e “avaliar/avaliação”, mas, neste trabalho, não levaremos em conta essa filigrana teórica, tratando-os como sinônimos. Por outro lado, nossa filiação a Ruiz (2001) permite usar “correção” com mais frequência. Como ela, ressaltamos que não empregamos as expressões sem preocupações valorativas.

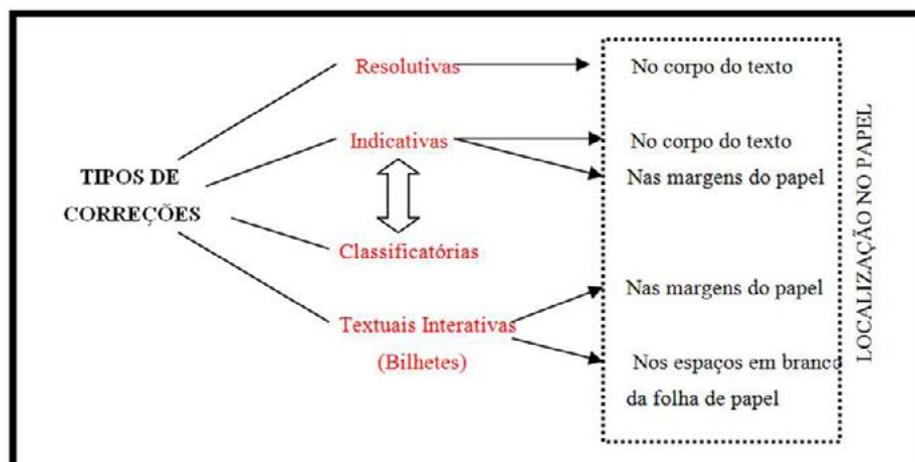
As palavras da pesquisadora resumem, com sucesso, a concepção de avaliação e de correção de textos aqui adotadas. Para ela,

[...] correção é o trabalho que o professor (visando a reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para alguns problemas de produção [...] é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de forma sobreposta ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2001, p. 27).

Semelhante à autora, mas ampliando suas possibilidades de realização, adotaremos o termo **correção** para os textos (na forma de marcações, símbolos, empregos de recursos de formatações, orientações, ofertas de links e direcionamentos da produção), uma escrita professoral que pode vir de duas formas: i) sobreposta ao texto do estudante, com o uso da edição da postagem em fórum ou da ferramenta computacional *Controlar Alterações*; ii) postada numa nova mensagem enviada no *Responder* do fórum de discussão.

Outro conceito que se junta aos anteriores nesta discussão é o de **reescrita**, tão caro às pesquisas da Linguística Aplicada. Para a pesquisadora citada anteriormente, esse procedimento está dentro da etapa de *Revisão* da escrita e parte do princípio de refazer o próprio texto de forma autônoma/espontânea ou incentivada por um leitor específico (o professor) e/ou por um material didático. Acreditamos também que ela pode se dar a partir do texto de uma outra pessoa, principalmente quando se procede à reescrita coletiva ou à retextualização teorizada por Marcuschi (2003). Adotaremos a noção de reescrita como termo-chave que abarcará os processos de refacção e reelaboração textuais e de retextualização, o que nos permite tomá-las como sinônimos, permutando-as indiscriminadamente. Como Ruiz (2001, p. 36), visualizamos a reescrita como trabalho “[...] realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade do seu texto”.

Para que essas concepções sejam coerentemente aplicadas, é importante ter uma metodologia e uma didática de correção de texto que as sustentem. Na tentativa de mapear as estratégias de correção de redação adotadas por um grupo de sujeitos específico, Ruiz (2001) monta uma categorização de **tipos de correção** que retomaremos a seguir, porque as compararemos com as estratégias de atendimento de alunos de curso de licenciatura a distância online. A pesquisadora constata os quatro tipos de correções de redação que sintetizamos no esquema abaixo:



Esquema 1: Tipos de correção constatados por Ruiz (2001)

Com base no esquema anterior, percebe-se que a autora verifica em seu *corpus* os quatro tipos de correções destacados em vermelho. No trecho pontilhado, apresentamos a localização mais comum de cada tipo de correção.

As *Correções Resolutivas*, primeira categoria, aparecem normalmente no corpo do texto do aluno e referem-se a problemas nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Caracterizam-se por serem escritas do professor que propõem resoluções para os problemas marcados. Segundo Ruiz (2001), elas são aqueles complementos e substituições que os professores acrescentam ou riscam entre uma linha e outra da redação.

As *Correções Indicativas* e *Classificatórias*, segunda e terceira categorias do *corpus* analisado pela pesquisadora, complementam-se e normalmente ocorrem juntas, por isso no esquema estão interligadas por uma seta dupla. De acordo com Ruiz (2001), elas servem para indicar e classificar os problemas através de símbolos codificados. O que as diferencia é que as indicativas tratam de problemas observados no limite da frase, microestruturais ou locais (quando no corpo do texto) e mais globais e macroestruturais (quando na margem ou em bilhetes); enquanto as classificatórias dão conta de convenções da norma padrão e da escrita, podendo ir além e tratar de questões mais amplas e textuais. Ambas as categorias são escritas ou traçadas acima do texto do aluno, a partir de códigos e símbolos (dentre eles círculos e sublinhas) criados pelo professor e acordados com a turma.

As *Correções Textuais Interativas*, quarta e última categoria, também são chamadas por Ruiz (2001) de bilhetes e aparecem normalmente nos espaços em branco não utilizados pelo aluno na folha de papel, nas margens ou nas linhas finais da folha. Segundo a analista das ocorrências, elas só aparecem no corpo do texto do aluno quando há reincidência do problema marcado. Quase sempre, elas versam sobre questões textuais que relacionam forma e conteúdo, exigindo uma produção de informações, argumentos e, portanto, de texto mais detalhada por parte do professor; que, por isso, termina optando por bilhetes completos nos quais interage e dialoga com o aluno avaliado. É evidente a relação direta existente entre os nomes dados às categorias e as características determinadas pela pesquisadora para cada tipo.

Depois desse breve passeio panorâmico, você, leitor, deve estar se perguntando *Como a Internet, o AVA e a Educação a Distância entram nessa história? Como eles podem contribuir para questões tão linguísticas?* Na próxima seção, que será de fato a “menina dos olhos” deste trabalho, tentaremos refletir sobre essas questões; observando como os pressupostos teóricos, brevemente apresentados aqui, comportam-se em um novo mundo pedagógico virtual. Esperamos que ela contribua com reflexões sobre novos e velhos modos de colocar em prática os postulados anteriores.

AVA, a produção do texto e o ensino superior: uma reflexão sobre a plataforma Moodle

Para uma melhor compreensão da discussão suscitada, faz-se necessário descrever brevemente como é a estrutura e a metodologia da EaD online. Gonzalez (2005), Silva (2003) e Litto & Formiga (2009) definem que os cursos online possuem basicamente na **equipe das disciplinas**⁷: um

7 Existem outras equipes paralelas, como a do polo (composta por Coordenador de Polo e Tutores Presenciais), a

Professor Conteudista⁸, que elabora e propõe o material didático da disciplina; um Professor Titular⁹, docente que é responsável pela execução; e um Professor-Tutor¹⁰ a Distância, que estabelece a interação e acompanha qualitativamente os alunos, desenvolvendo as discussões, aprofundando o conteúdo (LUCIANO, 2011) e corrigindo as atividades da disciplina. Algumas vezes, os papéis de Professor Conteudista e de Professor Titular são exercidos pela mesma pessoa, que divide com o Tutor a Distância a responsabilidade pela avaliação e pelo direcionamento do processo ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o sistema de avaliação do curso, na época da escrita desse trabalho, é composto por atividades variadas, que juntas têm peso 4, e uma prova escrita presencial obrigatória, que tem peso 6 na média da disciplina. Desta forma, apesar do incontestável e coerente destaque do Professor Titular, o Tutor a Distância também tem papel fundamental na construção do conhecimento e no rendimento quanti-qualitativo dos alunos, o que marca e confirma sua atuação docente. No modelo de metodologia de atendimento adotado pelo e-Letras, é o Tutor a Distância quem de fato acompanha individualmente os alunos.

A metodologia do ensino a distância tem especificidades que o diferenciam do presencial, principalmente no tocante às possibilidades, recursos e estímulo à produção e à refação textuais. Os “novos” profissionais, as diferenciadas relações estabelecidas com os alunos, as possibilidades das ferramentas virtuais e um diferente tratamento dos objetos de leitura/escrita dão ao processo ensino-aprendizagem na modalidade online uma nova roupagem, modificando a didática de ensino da língua materna. Assim sendo, a **produção de texto** ganha uma maior relevância, porque é ela quem direciona o trabalho e a interação; já que a realização progressiva de atividades, normalmente de produção de textos diversos e de variados gêneros, configura-se como a mola propulsora que faz os conhecimentos serem construídos.

Gonzalez (2005), Maia & Mattar (2007), Litto & Formiga (2009) e Marquesi, Elias & Cabral (2008), autores que se dedicam ao estudo da EaD, direta ou indiretamente, afirmam que uma parcela das atividades exige do educando análise, avaliação e/ou produção de textos. Na observação empírica de alguns cursos a distância, também já percebemos essa presença frequente, principalmente no que tange à realização de resumos, resenhas e esquemas, dentre outros gêneros acadêmicos. Diante dessa constante, torna-se imprescindível e urgente discutir sobre as possibilidades e os recursos oferecidos pelo AVA à produção e à refação textuais.

A **plataforma Moodle** é a mais usada nos cursos oferecidos pelo MEC, órgão federal que, nos últimos anos, tem estimulado a implantação de cursos a distância em nível Superior. Esse AVA disponibiliza espaços e ferramentas – como chat, fórum, base de dados, comentário, atividade

de suporte técnico (composta por Administrador da Plataforma, técnicos em informática) e outras (Cf. LUCIANO, 2011). Porém, em virtude do recorte dado neste trabalho, dedicaremos-nos apenas à equipe da disciplina.

8 Dependendo do curso, há variações nos nomes e nas funções atribuídas.

9 Segundo Luciano (2011), no e-Letras, os Professores Titulares são doutores, docentes do quadro efetivo da universidade.

10 Aqui nos alinhamos à concepção de Gonzalez (2005) e Luciano (2011), entre outros, para quem o tutor também exerce um papel de docente na execução da disciplina. Apesar dessa definição, é sabido que muitos autores e instituições não conferem ao tutor o status de professor. No e-Letras, os Tutores a Distância são sempre alunos de Pós-Graduação de Mestrado ou Doutorado, ou seja, são especialistas na área (LUCIANO, 2011) com formação acadêmica reconhecida. Por isso, a partir de agora, sempre usaremos as expressões Tutor, Professor e Professor-Tutor como sinônimas e estarei me referindo ao Tutor a Distância, ao Professor Titular ou aos dois ao mesmo tempo. Por questões de praticidade, não mais nos preocuparemos em distinguir a referência a essas duas funções, já que ambas atuam como docentes da disciplina.

offline, wiki, glossário, questionário, mensagem individual e calendário, dentre outros – que podem ser utilizados como ferramentas didáticas na execução das disciplinas. Portanto, acreditamos que um adequado e um consistente uso de tais ferramentas de aprendizagem poderão estimular e potencializar a produção e a refacção textuais, mas é necessário um conhecimento mais profundo das características do ambiente virtual (cf. com ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009).

Dentro da literatura especializada em EaD, encontramos várias menções aos AVA, das quais nos chamou a atenção o fato de serem “ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC” e permitirem **atividades** “utilizadas como um caminho para promover a autonomia, sistematizar o conhecimento, possibilitar a exploração de espaços e recursos virtuais e avaliação formativa” (ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009, p. 358). Esses ambientes e recursos são oriundos da **virtualidade** provocada pela Internet (LÉVY, 1996), que “permite novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que os estudantes atinjam seus objetivos...” (ARAÚJO Jr; MARQUESI, 2009, p. 360). Associando as palavras dos pesquisadores à sigla que representa o conceito de que falamos agora, fica evidente a intrínseca relação existente entre o espaço substituído da sala de aula (o Ambiente, primeiro A da sigla), o usufruto das possibilidades do virtual (o V da sigla) e as atividades (que constroem a Aprendizagem, último A da sigla). Esses elementos juntos compõem a sigla AVA. Por sua vez, o ambiente virtual apresenta ferramentas que potencializam a aprendizagem de forma geral e, como pretendemos discutir aqui, a (re)escrita de textos.

Ensino-aprendizagem da produção textual em fóruns de atividades da plataforma Moodle

Nesta seção, problematizaremos sobre os recursos de fóruns de atividades do Moodle, pensando sempre sobre as seguintes questões: Como os recursos da plataforma Moodle podem ajudar no estímulo à (re)facção textual? Quais procedimentos podem ser adotados para que a produção de textos diversos seja feita de forma consistente, profunda e coerente? Ressaltamos que as reflexões tecidas aqui não são únicas nem definitivas, em virtude da efemeridade e da mobilidade da Internet.

Não pretendemos operar uma discussão que lance “receitas de bolo” para o fazer pedagógico em AVA, mas sim apontar alguns caminhos que podem ser adaptados e adequados às realidades específicas. Apesar dos conhecidos riscos, uma discussão em Linguística Aplicada não pode nem deve se privar de fazer considerações didáticas e procedimentais. Se um “ambiente virtual de aprendizagem propicia comunicação em múltiplas direções, o que só é possível porque as relações passam a ser mediadas pelo hipertexto, via *chats*, fóruns, correio eletrônico e outras interfaces disponíveis para a produção, recepção e significação do conhecimento” (AMARAL; AMARAL, 2008, p. 15); é obrigação dos teóricos pensarem caminhos e direções sobre como essas interfaces podem ser usadas. Mesmo que pareça diretivo e instrucional demais, creio que reflexões como estas são bem-vindas, diante das incertezas e incógnitas ainda existentes numa modalidade de ensino em descoberta e exploração.

Uma diversidade de atividades é oferecida na entrada da sala, no canto inferior esquerdo da plataforma, mas não cabe aqui analisá-las, para não desfocar dos objetivos deste trabalho. Apenas lançaremos algumas reflexões e propostas pedagógicas sobre as ferramentas oferecidas neste espaço. Passemos, portanto, a elas.

A ferramenta mais usada pelos sujeitos da EaD é Fórum. O de atividade distingue-se daquele de mera interação por seu caráter avaliativo. Aqui, o AVA presta-se à realização de atividades didático-pedagógicas, que constroem colaborativamente a aprendizagem dos educandos, oportunizando a avaliação qualitativa e quantitativa. Como dito anteriormente, 40% da média final da disciplina vêm da avaliação das produções postadas nesse espaço, o que revela sua importância.

Dependendo da metodologia utilizada pelos professores e do feedback dos alunos, essa ferramenta pode ser tanto um dos espaços mais ricos para a produção textual quanto um simplório e inerte depósito de produções textuais. Portanto, o embasamento em teorias que se destacam dentro da Linguística é essencial para o bom desempenho docente e para o sucesso discente. Acreditamos que aqui deve estar o primado do interacionismo, tanto linguístico-discursivo quanto social.

A partir das características do fórum, propomos os seguintes procedimentos a serem solicitados pelos tutores e realizados pelos alunos:

- Postagem de perguntas indutivas¹¹ que estimulem a reflexão daquilo que já foi produzido pelo estudante numa primeira versão da atividade. A partir da orientação e do direcionamento dados pelas perguntas e pela avaliação qualitativa, os alunos poderão rever o caminho percorrido, (re)construir o conhecimento e produzir uma reescrita de sua atividade. Além disso, eles terão contato com questões relacionadas às atividades dos colegas, o que os levará à autoavaliação com base nos outros caminhos traçados além dos seus. Trata-se do espaço da aprendizagem colaborativa e participativa. Vale ressaltar que, por uma questão de organização do trabalho do tutor, para que ele não se sobrecarregue com o acúmulo de correções sobrepostas de atividades diferentes, torna-se necessário estipular um prazo inicial. Apenas os alunos que postarem nesse prazo, terão direito à reescrita. Como sugestão da Tutora Carolina Pires, a equipe da disciplina LPTA colocou em prática tal organização do cronograma e obteve sucesso.
- Intervenções teóricas apontando os problemas, inclusive textuais e gramaticais, e as qualidades das produções finais e definitivas. Isso deve ser publicado depois das respostas, reconfigurações e reescritas realizadas pelos estudantes em resposta aos questionamentos descritos no item anterior. Nesse momento, cabe ao Professor-Tutor realizar as correções propriamente ditas, que a coordenação do curso nomeou de *Correção em Bloco* e de *Correção Individual* (ver exemplos nos *Anexos*).
- Retomadas e ampliações dos resultados constatados nas atividades, procedimento que chamo de *Pós-Correção*. Nesse momento, os alunos coletivamente devem analisar criticamente as suas e as demais produções, desenvolvendo um olhar (auto)avaliativo e buscando soluções teóricas e práticas para os problemas constatados pelo professor-tutor. Aqui é a hora da autonomia estudantil e do “criar asas”, para ir além do que a atividade solicitava, amadurecendo teórica e academicamente.

Percebe-se que todos eles valorizam a essência da ferramenta – a troca de conhecimentos e de experiências entre os alunos. A fim de esclarecer a lista anterior, exemplificamos os dois tipos de correções em uso no curso e, em seguida, apresentamos e propomos os *Procedimentos Pós-Correção*.

¹¹ É importante que o tutor não dê respostas prontas aos alunos que aproveitaram o primeiro prazo e terão direito à reescrita, para que não direcione e interfira demais na produção dos últimos alunos, aqueles que postam apenas no final do prazo.

O primeiro tipo de correção virtual é a **Correção Individual em Fórum**, que foi proposta pela Coordenação do e-Letras UFPE desde o início das atividades, ao solicitar que os tutores comentassem qualitativamente, na medida do possível, os trabalhos individuais. Digo “na medida do possível”, porque a demanda de textos escritos e a quantidade de alunos acompanhados por cada tutor é significativamente grande, impedindo a constância desse tipo de correção. Alguns tutores já utilizavam o recurso “Editar” para fazer a correção das atividades. O que acrescentamos foi apenas o emprego de uma *Legenda de Correção em Fórum* (vide Anexos), para que os alunos soubessem o significado da codificação empregada na edição do texto.

Trata-se de uma escrita do professor sobreposta a do aluno, similar à correção no papel analisada por Ruiz (2001), em que se comentam e se marcam os problemas encontrados na produção. O que propomos a mais é que o AVA contribui de forma relevante para a mescla dos tipos de correção categorizados pela pesquisadora. Os recursos hipertextuais e icônicos da plataforma Moodle permitem a associação entre as correções resolutivas, indicativas, classificatórias e textuais interativas. Acreditamos que o tutor, ao corrigir um texto produzido no AVA, tem possibilidades a mais que o papel; por poder cortar, recortar, inserir, marcar comentar *in loco*, “afastando” as palavras desejadas e inserindo seu texto no meio da produção do aluno, como fizemos ao longo da Figura 1 a seguir. O trabalho da aluna é realizado atendendo à solicitação de produção de uma citação direta e outra indireta de um mesmo texto teórico, que tinha o plágio como tema. A partir dessa solicitação, a aluna exemplificada produziu a primeira versão a seguir, que foi corrigida, clicando no “Editar” do canto inferior direito da postagem. Somente por causa dos recursos visuais, hipertextuais e digitais da plataforma, pudemos usufruir das ferramentas do editor de texto visualizadas nos botões semelhantes ao Word, que reproduzimos para a aluna no comentário vermelho abaixo da edição. A mescla de estratégias de correção corriqueiramente empregadas em textos impressos e de novos recursos do AVA originou a seguinte correção virtual de atividade em fórum:

Re: [Redacted] - segunda, 25 abril 2011, 17:31

O plágio na comunidade científica - questões culturais e linguísticas
 Falhou justificar a margem do texto. Use o 4º botão da segunda linha do editor do moodle.

Segundo Vasconcelos (2007), Atualmente o plágio é um dos mais preocupantes problemas que ocorrem na comunidade científica. ??? Plágio é apresentar um trabalho ou uma obra intelectual como se fosse de sua própria autoria." (POLITO, 2008, p.49) A citação direta ficou solta. O que muitas vezes acontece é que os alunos não procuram ler, refletir, fazer pesquisas que possibilitem a construção do conhecimento, o que fazem diversas vezes são apenas cópias, reproduções dos textos lidos e isso além de ser muito sério é crime. Porém Análise se esse foi mesmo o sentido desejado podemos perceber que o significado de plágio é empregado de formas diferentes* como ressalta Vasconcelos (2007, p.04)

"No entanto Deixar essa expressão prejudicou a coesão e a coerência de seu texto. Perceba que a adversidade não um sentido adequado para aquilo que você estava defendendo, o conceito de plágio ainda é bastante difuso para pesquisadores de vários países. Na verdade, não só o conceito como também as relações que se estabelecem com tal prática decorrem de um viés cultural importante. A abordagem do plágio é permeada pelo conceito de autoria e propriedade intelectual. Sendo assim, não se pode negar que culturas que legitimam a condenação da cópia de textos e idéias de outrem sem a devida citação, legitimam a propriedade intelectual do autor, ou seja, a originalidade." A ausência das aspas é um grave problema, pois faz parecer que é uma citação indireta, quando é na verdade direta. Falhou o recuo e a formatação especial para citações de mais de 3 linhas. Estude-o e aplique-o.

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior. É bastante comum na sociedade globalizada em que vivemos é mais comum buscar informações através do uso das tecnologias do que em livros, mas, o que se percebe é que os alunos não constroem conhecimento, apenas reproduzem trabalhos prontos, cópias e esse problema é visto repetidamente no cotidiano, seja pela facilidade de informações, por falta de interesse, de incentivo ou falta de leitores ativos." críticos que busquem compreender e analisar o que está sendo lido (PERÍODO LONGO DEMAIS) ??? "No Brasil???? O uso das reticências para registrar supressão de um trecho foi feito de forma incorreta. Nesse caso, deve usar aspas simples historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte. No final, as reticências vêm sem colchetes. No início ou no meio, coloque-os. Antes deve fechar a aspas duplas, feche as simples." (SILVA, apud VASCONCELOS, 2007, p.5) A citação apenas repetiu a informação que você já havia dado. Veja meu comentário abaixo sobre A escolha do que citar.

Um enter comum entre os parágrafos dará a visibilidade necessário à paragrafação. A relação de sentido e a progressão temática entre os parágrafos não ficou clara. Estude as estratégias de coesão, de coerência e de argumentação de livros indicados no semestre passado. ????? Cabe a nós, enquanto professores, alertarmos os alunos sobre o plágio e suas consequências, semos muito cuidadosos e mais rígidos em relações aos trabalhos solicitados* mostrando a importância de ler, de interpretar, de citar os autores; procurando sempre incentivar o gosto pela leitura e produção textual, pois, dessa forma* proporcionamos a construção do conhecimento. (PERÍODO LONGO DEMAIS)

Referências Bibliográficas*
 POLITO, Raquel. Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10. São Paulo: Saraiva, 2008. A autora não foi citada no seu texto.

Dê um espaço entre as referências.
 VASCONCELOS, Sonia. Falta um sobrenome R. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Fallaram os dados da revista*. Disponível em ??????. Acesso em 21 abr. 2011.

(Editado por Morgana Soares - segunda, 25 abril 2011, 17:28)

Comentário textual interativo semelhante aos bilhetes de Ruiz (2003)

CORREÇÃO + Escolha do que citar
 por Morgana Soares - segunda, 25 abril 2011, 17:37

A [Redacted]

retorne a legenda de correção postada no meu fórum para compreender as marcações! Leia a cópia e edição que fiz de sua atividade.

Parabéns por ter enviado e tentado realizar a atividade!

Figura 1: correção individual em fórum

Ao editar o texto da aluna, empregamos a mesma correção sobreposta descrita por Ruiz (2001), mas pudemos marcar exatamente o que estava comentando, ao destacar com negrito, itálico, sublinhado e outros símbolos expostos na *Legenda de Correção* em anexo. A reflexão sobre a coerência entre o sentido da expressão e o parágrafo anterior da aluna fica mais localizada e clara, quando, no segundo parágrafo, afastamos o texto estudantil e comentamos logo em seguida ao conectivo “No entanto”. Acreditamos que expor o problema diretamente na sequência do texto original traz mais vantagens na compreensão da correção do que traçar um círculo e escrever um bilhete na margem ou no espaço em branco ao final do papel, como faz qualquer professor do ensino presencial. Se é uma vantagem em relação à correção impressa e está à disposição, precisa ser explorada por tutores e professores, a fim de deixar suas reflexões e orientações mais claras.

Além disso, o comentário em vermelho publicado numa nova postagem desenvolve e amplia a correção editada de forma similar ao que defende Ruiz (2001) para os bilhetes – a correção textual interativa realizada em papel. Ao dizer “Veja meu comentário abaixo sobre *A escolha do que citar*”, estimulamos a aluna a associar os conhecimentos das duas correções. Ressaltamos a necessidade de uma nova postagem por dois motivos: o primeiro porque o sistema a sinalizará como “não lida”¹² na entrada da sala, não havendo o risco de o aluno deixar de ler a correção; o segundo porque é a chance do tutor de fazer uma exposição mais teórica, aproveitando o mote

¹² Quando apenas editado, a plataforma não o computa como “não lido” e não envia o alerta ao leitor, que não se dá conta que algo novo foi postado.

daquilo que ficou em evidência na produção, seria a hora de “dar aula”, oferecer novas leituras, postar links para textos teóricos esclarecedores das questões, resenhar, resumir e citar textos da bibliografia da disciplina, além de outros procedimentos que ampliassem o embasamento teórico dos educandos. No caso exemplificado anteriormente, no novo comentário em vermelho, aproveitamos o mote do problema identificado no texto da aluna para esclarecer para toda a turma sobre a coerência entre a citação e os argumentos anteriormente expostos e sobre a formatação de uma citação direta com mais de 3 linhas, ambos relevantes ao tema da atividade – *Citações diretas e citações indiretas*.

Esta é outra vantagem da correção virtual em fórum: o aluno tem contato com esclarecimentos teóricos que vão além dos problemas específicos de sua produção. Ele lê as dificuldades e deslizes dos colegas, observa as reflexões teóricas lançadas pelo tutor para aquele aluno específico e aprende algo com que nem teria contato se recebesse suas marcações no papel. Ao ler todas as correções dos fóruns, realizam-se a aprendizagem colaborativa, a socialização e a troca de conhecimento. Se os *Procedimentos Pós-Correção* de fato forem praticados, esse proveito é multiplicado, como veremos mais à frente. Depois dessa correção que mescla os recursos tradicionais e virtuais, a aluna desenvolveu a **reescrita** a seguir:

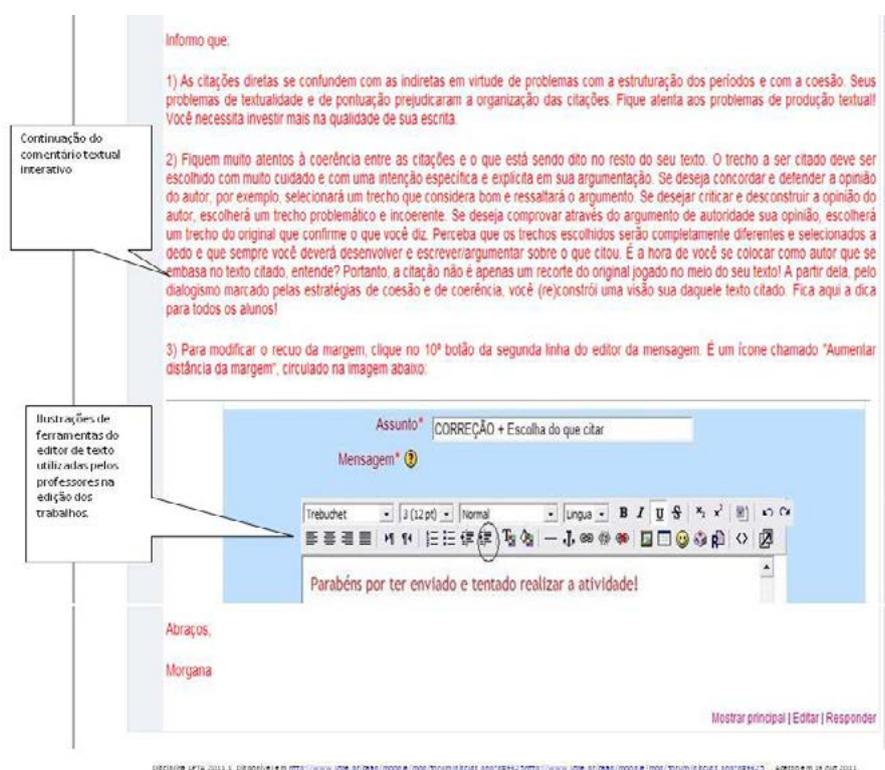


Figura 2: reescrita do texto anterior

Por ser um ensaio, não cabe aqui uma análise das duas versões produzidas pela mesma aluna (ver análises semelhantes em Ruiz, 2001); mas a título de ilustração de nossos argumentos, comentaremos brevemente algumas ocorrências.

O terceiro parágrafo do texto, que inicia com “No Brasil”, sofre significativas modificações em prol da melhora da textualidade e do atendimento às normas da ABNT, como se vê em:

REPRODUÇÃO DA PRIMEIRA VERSÃO:

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior. É bastante comum na sociedade globalizada em que vivemos é mais comum buscar informações através do uso das tecnologias do que em livros, mas, o que se percebe é que os alunos não constroem conhecimento, apenas reproduzem trabalhos prontos, cópias e esse problema é visto repetidamente no cotidiano, seja pela facilidade de informações, por falta de interesse, de incentivo ou falta de leitores ativos, críticos que busquem compreender e analisar o que está sendo lido “[No Brasil]... “ historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte...” (SILVA, apud VASCONCELOS, 2007, p.5).

[...]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

POLITO, Raquel. *Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10*. São Paulo: Saraiva, 2008. VASCONCELOS, Sonia R. *O plágio na comunidade científica: questões culturais e lingüísticas*. Acesso em 21 abr. 2011.

REPRODUÇÃO DA SEGUNDA VERSÃO:

No Brasil, o plágio é feito constantemente, seja por alunos do ensino fundamental, médio ou superior, como afirma Silva apud Vasconcelos (2008, p.5), “historicamente, desde o ensino fundamental à universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte...”

[...]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

POLITO, Raquel. **Superdicas para um trabalho de Conclusão de Curso nota 10**. São Paulo: Saraiva, 2008.

VASCONCELOS, Sonia M.R. **O plágio na comunidade científica: questões culturais e lingüísticas**. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a02v59n3.pdf> >. Acesso em 21 abr. 2011.

Nas reproduções anteriores, percebe-se significativa mudança e expressivo atendimento a algumas orientações da primeira correção, embora outras não tenham sido realizadas, em virtude do processo de aprendizagem pelo qual passa a complexa aquisição da escrita acadêmica. A prolixidade, a repetição da expressão “comum”, o período longo e com problemas de coesão e de coerência e a falta de dados da citação direta foram satisfatoriamente resolvidos pela reescrita.

Mas a formatação e a inserção de dados nas *Referências Bibliográficas* foram a maior contribuição do AVA, já que as alterações da primeira parte seriam facilmente realizadas em papel. Cortar a extensão do prenome da autora e afastar o título, inserindo a solicitação de acréscimo do endereço eletrônico (ver Figura 1) foram marcações virtuais para a compreensão de problemas de

produção textual de um conteúdo que leva em conta a ordenação dos dados, pois a redação de uma referência desse tipo também é pautada por critérios de localização, ordenamento e formatação dos dados da obra. Ao abrir, afastar, riscar e marcar, conseguimos sinalizar de forma mais expressiva os problemas encontrados na produção da aluna.

Portanto, os exemplos oferecidos anteriormente nos dão condições de defender que os recursos virtuais e icônicos do AVA auxiliam na correção mais localizada de textos acadêmicos e proporcionam uma reescrita mais confortável e assistida, pelo fato de o Professor-Tutor conseguir interferir diretamente nas letras e palavras maleáveis e voláteis da tela de cristal líquido que desvela o vasto mundo virtual da Web. Claro que algumas áreas da Linguística, observando por outro ângulo, interpretariam de forma negativa e evasiva essa interferência tão expressiva do professor (que detém a autoridade) no texto do aluno (submetido ao primeiro por questões institucionais e hegemônicas); mas o escopo deste trabalho nos priva de levantar essa questão.

O segundo tipo de correção virtual realizado no curso analisado é a **Correção em Bloco** disponível nos Anexos deste trabalho. Ela pode ser postada em fórum ou em base de dados, sendo mais frequente no primeiro, por seu caráter público e interativo. Trata-se de um parecer geral, que mapeia o resultado da turma como um todo, e ao mesmo tempo específico, por conter a análise detalhada e as correções resolutivas (RUIZ, 2001) de trechos das produções individuais dos alunos (Ver itens 2, 7C e 7F nos Anexos). Nesse tipo de avaliação qualitativa, o tutor analisa a produção de vários alunos ao mesmo tempo, agrupando as ocorrências por problemas ou por qualidades, analisando excertos dos trabalhos, citando fontes teóricas e oferecendo novas leituras sobre os temas tratados na atividade. É nessa hora que, mais uma vez, o orientador “dará a aula”, expondo o objetivo, o conteúdo e as reflexões teóricas resultantes da tarefa realizada.

Sugerimos que, a depender do número de alunos assistidos e da demanda de trabalho, o Professor-Tutor poste mais de uma resposta em bloco, orientando e dirigindo as discussões de acordo com a realidade que vai surgindo nas novas postagens; ou seja, essa não é uma correção acabada, mas vai se constituindo à medida que os novos problemas aparecem na interação dos fóruns. Porém, em momentos de sobrecarga de trabalho, uma única correção bem-feita e aprofundada contempla as necessidades avaliativas.

Outro procedimento que percebemos causar um positivo impacto nos alunos é sua nomeação nas categorias definidas, como realizamos ao longo da correção exposta nos Anexos. Em um primeiro momento, por estar em adaptação ao ambiente virtual, eles demonstraram estranhamento e até vergonha de ver seus nomes expostos nos comentários; mas, com o amadurecimento acadêmico, eles começaram a se sentir mais confortáveis em serem chamados pelos nomes. Observemos que, ao escrever a correção em bloco da seguinte forma,

TRECHO DE CORREÇÃO EM BLOCO (VIDE ANEXO)

PONTOS PROBLEMÁTICOS A SEREM REVISTOS:

5) ATIVIDADES INCOMPLETAS:

- a) Pessoas que deixaram alguma frase de fora da classificação: Ângela e Antônio.
- b) Pessoas que apenas identificaram e classificaram as frases, sem conseguir chegar ao nível mais profundo do sentido: Â..., A..., F..., J..., L..., M..., N... e V...
- c) Pessoas que descreveram o que é verbal e não-verbal, mas não associaram aos tipos de frases nem ao efeito de sentido: A... e Â...

Os alunos que estão nos itens 5b e 5c não demonstraram a habilidade mais importante dessa atividade: a análise do efeito de sentido das frases, levando em conta as linguagens verbal e a não-verbal constitutivas do gênero tirinha.

- d) Pessoas que analisaram bem o efeito de sentido, mas abandonaram um pouco a relação com o não-verbal: Al..., Am..., Ar..., Au..., D..."

Disciplina Frase 2011.2. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/forum/discuss.php?d=11981&mode=3> . Acesso em 20 out 2011.

demonstramos para o aluno seus problemas específicos. Se os nomes não estivessem explícitos, ganharíamos em privacidade e sutileza, mas perderíamos em identificação clara de quais alunos realmente não conseguem chegar ao efeito de sentido (5c) e quais chegam ao sentido, mas abandonam a análise do não-verbal (5d), competências e habilidades precípuas da atividade. Além disso, ao ler toda a correção em busca de seu nome, um aluno específico consegue mapear sua situação geral e registrar todos os problemas que ele apresentou em sua produção. Defendemos que dizer apenas que “alguns alunos não chegaram à análise do efeito de sentido dos tipos de oração”, sem nomear quem foram esses alunos, é insuficiente para a compreensão da qualidade da escrita de cada estudante; mas claro que essa é uma questão de estilo e de metodologia particulares de cada tutor.

Normalmente, solicitamos que façam um levantamento dos problemas apontados para eles em cada atividade e estabeleçam um comparativo para constatar sua evolução (Ver procedimentos sugeridos como *Revisão* no início dessa seção). Para execução desse procedimento, a presença dos nomes explícitos é de suma necessidade. Acreditamos que este é uma interessante estratégia, mas o desafio está em conseguir fazer com que os alunos a coloquem em prática. Em todos os anos em que atuamos, demos tal orientação, mas nenhum aluno publicou sua lista nos fóruns. Alguns até relataram estar fazendo a análise comparativa fora da plataforma, mas não temos registros virtuais de tal ação. Talvez uma solução para esse problema seja transformar esse procedimento em uma atividade específica da disciplina, a ser realizada no final do período e valendo nota. Infelizmente, percebemos que, quando não pontuado quantitativamente, os estudantes não realizam os procedimentos avaliativos solicitados.

Diante das reflexões anteriores, propomos os seguintes procedimentos¹³ da *Correção em Bloco*¹⁴ a serem solicitados pelos tutores e realizados pelos alunos:

- uma introdução que valorize a dedicação dos alunos, que expresse o reconhecimento pelo esforço dedicado;
- uma listagem dos pontos fortes das atividades analisadas, que exponha e ressalte os conhecimentos já construídos e os ganhos teóricos e acadêmicos dos trechos bem-sucedidos das atividades citadas e comentadas;
- uma listagem dos problemas encontrados nas produções, que analise questões relacionadas à execução da atividade (competências e habilidades específicas daquele procedimento didático), à textualidade e às competências linguística (incluindo a norma padrão), discursiva e metagenérica, oferecendo a mescla dos tipos de correção categorizados por Ruiz (2001);
- algumas solicitações de *Pós-correção*, que estimulem mais reescritas, auto-avaliações, comparações com atividades anteriores, leituras das atividades originais e das correções, pesquisas extraclasse em aprofundamento das questões teóricas discutidas e buscas por soluções para os problemas apontados;
- um fechamento e despedida cordial, que mantenham a polidez e a empatia com a turma;
- as referências bibliográficas das fontes citadas e mencionadas na correção, que direcionem para novas leituras teóricas.

Para finalizar a análise, procedo à descrição daquilo que chamo **Procedimentos Pós-Correção**, na tentativa de demonstrar o quanto eles são relevantes à (re)escrita de textos em AVA.

No Ensino Presencial, normalmente, a avaliação termina na entrega da correção aos autores. São poucos os casos em que o professor estimula a socialização e a troca de informações entre os resultados obtidos. Por outro lado, o AVA é um ambiente propício a isso. Como a “entrega das correções” se dá forma pública, ao ser postada no Fórum, todos os alunos veem os comentários e marcações de todos, o que nos fez pensar em um procedimento que potencializasse a troca de conhecimento e a auto-avaliação. A partir dessa constatação, iniciamos tentativas de diálogos posteriores às correções, que objetivavam preencher as lacunas da aprendizagem, ampliar os conhecimentos, debater sobre a qualidade das produções – daí o uso de questionamentos indutivos, instigantes e reflexivos – e desenvolver a reescrita de partes ou do todo das atividades. Acreditamos que iniciativas dessa natureza corroboram com a aprendizagem e o amadurecimento teórico dos cursistas.

O trecho final da primeira seção da *Correção em Bloco* disponível no *Anexo* exemplifica e ilustra a dinâmica e os detalhes de um desses procedimentos. A partir do nono parágrafo do texto, é possível compreender como funcionou esse exemplo. A imagem a seguir demonstra o espaço demarcado para o *Pós-Correção* dentro do próprio fórum da atividade, dando sequência à publicação do comentário em bloco.

13 Que não apresentam uma ordem fixa e seguem a progressão textual e temática definida por cada tutor. No Anexo deste trabalho, delimitaremos cada um desses itens.

14 O exemplo exposto no Anexo contém os procedimentos sugeridos.



Disciplina LPTA 2011.1. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/forum/discuss.php?id=9225>. Acesso em 20 out 2011.

Disciplina Frase 2011.2. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/forum/discuss.php?id=11981&mode=3>. Acesso em 19 out 2011.

Figura 3: pós-correção

Acreditamos que este é um produtivo procedimento para ampliação e solidificação dos conhecimentos construídos, além de estimular a interação entre os próprios alunos e entre os estudantes e o tutor. O feedback da aluna logo abaixo da abertura do espaço demonstra isso. Ela questiona a tutora e dialoga sobre sua atividade, esclarecendo e relatando alguns procedimentos listados como problemáticos na *Correção em Bloco*. Essa aluna destaca-se por ser ativa, autônoma e sempre “correr atrás” daquilo que ainda precisa melhorar. Em virtude desse perfil, ela é uma daquelas que mais realizou, às vezes até solitariamente, esse tipo de procedimento.

Infelizmente, por motivos não investigados aqui com a profundidade necessária, poucos alunos concretizam tal procedimento, ao que nos questionamos: Por que os cursistas não realizam os Procedimentos de Pós-Correção, se aparentemente eles são tão significativos à aprendizagem? De forma ainda preliminar, apontamos como algumas possíveis causas do desinteresse: o fato de não valer nota associado à sobrecarga de outras atividades que são pontuadas; a vergonha; o medo da exposição; o receio de dialogar com o Professor-Tutor classicamente dono do saber e da autoridade e a falta do hábito de refletir sobre os resultados apontados – resquícios do ensino tradicional, no qual a folha da redação corrigida é guardada numa pasta ou jogada no lixo. Apesar de já ter dados empíricos e relatos de estudantes que confirmam essas causas, só uma pesquisa detalhada futura poderá fazê-lo. Como esta questão extrapola os objetivos deste trabalho, deixamos aqui o registro para futuras reflexões.

Contribuições do AVA à (re)escrita, uma tentativa de finalização

Pretendemos encerrar nossas reflexões sobre as tão frutíferas e potenciais ferramentas do AVA *Moodle*, sem finalizá-las. Dizemos “sem finalizá-las”, porque muito ainda há para se construir e se descobrir sobre a metodologia de ensino em ambientes virtuais. Nesse exato momento, entre o tecido de uma cadeira e o cristal líquido do monitor, há um Professor-Tutor (re)criando e (re)construindo as estratégias didático-pedagógicas para produção de textos nesses novos ambientes online. É também essa volátil e veloz “criatividade docente” que torna as reflexões apresentadas neste trabalho cada vez mais subjetivas, abertas a contribuições e em constante reconstrução, pois existem por aí muitos outros procedimentos além daqueles que esboçamos. Torna-se, portanto, impossível listar conclusões definitivas para as questões lançadas ao longo deste texto. Apesar desse caráter esporádico, esperamos ter contribuído, no sentido de inspirar e estimular a criatividade daqueles que estão descobrindo os caminhos da EaD online, além de instigar a curiosidade daqueles que nunca se arvoraram por esses caminhos.

Por outro lado, permitam-nos encerrar este texto pontuando alguns “fatos”, que mais iniciam novas reflexões do que constatarem algo¹⁵.

Primeiramente, defendemos que, no tocante à (re)escrita de textos, a socialização dos conhecimentos e dos resultados da avaliação, a possibilidade de arquivamento e reutilização dos materiais didáticos e das avaliações produzidos para as disciplinas, o registro de todo o processo de aprendizagem – as idas e vindas de dúvidas, refações e questionamentos que se perderiam na fluidez da fala¹⁶ –, a aprendizagem colaborativa, o acesso a material acadêmico democraticamente disponível na Internet, a recorrência mais intensa da escrita e de atividades de leitura e o criativo uso de ferramentas virtuais, hiper-intertextuais e multimídias são as grandes **vantagens da EaD**. Mas ressaltamos que cabe ao Professor-Tutor adaptar e desenvolver as potencialidades das ferramentas virtuais de aprendizagem. Só uma consistente, comprometida e bem embasada metodologia de ensino consegue operacionalizar essas vantagens. É, portanto, obrigação dos cursos e dos profissionais investir em estudo, pesquisa e formação continuada para a superação dos muitos e variados desafios dessa modalidade de ensino, mas muitos gestores desses cursos ainda não se deram conta disso.

Em segundo lugar, destacamos justamente os significativos **desafios da EaD**: a inadequada concepção de que essa modalidade é mais fácil e não precisa de tempo para estudar; o objetivo único de obter um diploma, em detrimento do compromisso pessoal com a aprendizagem significativa; a pouca interação/participação nos procedimentos que não constituem nota; a falta de qualidade/assiduidade no acesso ao AVA e na leitura dos materiais didáticos publicados ofertados; a falta de investimento de qualidade em formação continuada dos professores e dos tutores; as incertezas ainda existentes sobre uma adequada metodologia de ensino virtual; a grande quantidade de alunos acompanhada por um mesmo profissional e as incoerências administrativas e institucionais que não se preocupam com as idiosincrasias dos cursos virtuais. Todos eles prejudicam a qualidade do trabalho e dificultam a atuação dos profissionais, impedindo-os de

15 Isso também justifica o “encerrar, sem finalizar” que utilizamos anteriormente.

16 Esse registro e aquele arquivamento proporcionam aos alunos a possibilidade de voltar ao que foi “dito” anteriormente, em movimentos de revisão e de auto-avaliação, quase impossíveis no corre-corre de uma sala de aula presencial.

potencializarem os recursos e as ferramentas da plataforma virtual.

Infelizmente, ainda não temos¹⁷ soluções para tão complexas e profundas questões, mas esperamos que as reflexões aqui realizadas contribuam, mesmo que parcialmente, para novas descobertas e estimulem o olhar científico para uma modalidade de ensino ainda pouco investigada pela Linguística. Torcemos para que, num futuro próximo, com a parceria entre a teoria, a pesquisa e a formação de professores, algumas dessas dificuldades sejam superadas.

Referências:

- ABAURRE, M. B. M. Uma história individual. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997, p.79-114.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997.
- ARAÚJO Jr, C. F. de; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009, p. 358-367.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- E-LETRAS. *Disciplina FRASE 2011.2*: Polo Recife. Disponível em. Acesso de 19 a 20 Set 2011.
- _____. *Disciplina LPTA 2011.1*: Polo Recife. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/course/view.php?id=446>. Acesso de 27 Set 2011 a 22 Out 2011.
- _____. *Disciplina Introdução à Linguística 2008.1*. Polo Trindade. Disponível em <http://www.ufpe.br/cead/moodle/mod/choice/view.php?id=1799> . Acesso em 22 out 2014.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo; o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997, p.71-77.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GONZALEZ, M. *Fundamentos da tutoria em educação a distância*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, A. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, 1999.

17 Nem seria possível ter neste momento.

LEAL, M. V. *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino médio*. São Paulo: USP, 1999 (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral).

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: ed. 34, 1996.

LITTO, F. M. ; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCIANO, D. T. Desafios na criação da cultura de EaD na UFPE. *Eutomia: revista online de Literatura e Linguística*. UFPE, V. 1, p. 240-253, Julh. 2011. Disponível em <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGDLUCIANO.pdf>. Acesso em 18 out 2011.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (org.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília: MEC, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. S. Reescrita de textos em fóruns de interação de Curso de Letras a distância. *Encontros de Vista*, n. 15, vol. 01, p. 47-65, jan/jun, 2015. Disponível em http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_04_15.pdf. Acesso em 09 maio 2016.

_____. A potencialidade de fóruns de atividades para a reescrita de textos. In: II ENCONTRO NACIONAL E I INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E LITERATURA – O CANTO DA PALAVRA, 2013, Garanhuns. *Anais...* Garanhuns: UPE, 2013, p. 118-728.

_____. A produção de texto em AVA: uma discussão sobre a (re)escrita em base de dados. In: 4º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2012, p. 1-20.

VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 03 de agosto de 2016.



REFLECTION AND ARGUMENTATION IN A MOODLE MEDIATED DISCUSSION BOARD: TOWARD DIGITAL LITERACY

Tânia Gastão Saliés¹ e Tânia Granja Shepherd²

ABSTRACT

This paper focuses on an asynchronous, text-based online discussion board, part of a Moodle mediated undergraduate class in Applied Linguistics taught in Brazilian Portuguese to 13 undergraduates enrolled at the Rio de Janeiro State University. The research seeks to study how meaning is discursively and textually co-constructed in a collaborative written task carried out by students posting to the forum and relate findings to digital literacy development. To this end, it qualitatively analyzes the discursive, textual and socio-affective strategies present in the postings. At the discourse level, it looks for possible claims, grounds and warrants and examines both the topic framework and discursive strategies that may project coherence (eg. repetitions). It also analyzes reflexivity, by looking at metacommunicative actions such as the integration of knowledge. At the socio-affective level, it examines how participants relate to each other or rather the presence of questions, elaborations and evaluations. The analysis shows a discursive construction that integrates evidence and explanations from previous readings to the postings as well as some claim-ground-warrant sequences. The retakes of ideas previously posted project coherence and allow participants to position themselves as thinkers. From a sociocultural approach to learning, participants' writing unites the cognitive to the social level dynamically, making their act of participating in the forum an inseparable part of their digital literacy and writing development. However, they are hardly critical of texts and their colleagues' contributions. This latter evidence needs to be explored further, as academic literacy as a whole, and that which is digitally mediated ought to include peer criticism. The paper ends by stressing the need for further understanding of how human interaction within an online environment may be affected by computer mediation as well as its possible affordances and constraints for the development of digital literacy in the academic realm.

KEYWORDS: online discussion boards; digital literacy; topic flow; coherence; argumentation.

1 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). tancias.salies@gmail.com

2 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). tania.shepherd@gmail.com

RESUMO

Este artigo enfoca um fórum assíncrono de discussão mediado pela plataforma Moodle, parte da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, ministrada em português brasileiro, a 13 alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem por objetivo verificar como o significado é discursiva e textualmente co-construído em uma tarefa de escrita, desenvolvida de modo colaborativo, na forma de postagens ao fórum, e suas relações com o desenvolvimento do letramento digital. Para tal, examina as estratégias discursivas e sócio-afetivas presentes nas postagens. No nível discursivo, examina a presença de possíveis argumentos (sequências de alegação-evidência-garantia) além da estrutura tópica e estratégias discursivas que possam projetar coerência, como a repetição. Analisa também os índices de reflexividade ao codificar e interpretar ações metacomunicativas como a integração de conhecimento. No nível sócio-afetivo, olha especialmente para a forma como os participantes se relacionam uns com os outros ou para a presença de perguntas, elaborações e avaliações. A análise mostra uma construção discursiva que integra evidências e explicações a partir de leituras e postagens anteriores, bem como algumas sequências do tipo alegação-evidência-garantia. As repetições de ideias projetam coerência e permitem que os participantes se posicionem e se projetem discursivamente como pensadores. À luz da teoria sociocultural de aprendizagem, a escrita dos alunos participantes une os níveis cognitivo e social dinamicamente, tornando o ato de participar do fórum inseparável do desenvolvimento de letramento digital e da escrita. No entanto, de forma geral, os participantes não criticam as postagens dos colegas. Essa constatação ainda precisa ser explorada, já que o letramento acadêmico como um todo e o letramento digital devem incluir a habilidade de saber criticar os pares. O artigo termina enfatizando a necessidade de uma maior compreensão de como a interação humana em ambiente on-line pode ser afetada pela mediação digital, bem como os possíveis propiciamentos e restrições para o desenvolvimento da competência escritora e do letramento digital.

PALAVRAS-CHAVE: fóruns de discussão assíncrona; letramento digital; fluxo de tópico; coerência; argumentação.

Introduction

Since the 1950's, classroom interaction has been the focus of research from a number of perspectives. These perspectives have ranged from the early phases of analysis of discourse structure of an orthodox teacher-centered classroom (SINCLAIR; COULTHARD, 1975) to a more recent interest in how classroom interaction and pedagogical discourse may be constitutive of knowledge construction (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2006; FRANCHI, 2001). This latter post-seventies focus has been fostered by a shift in learning conceptions, whereby learning is seen not only as a "constructive process which takes place in the mind of the learner but also as a process of meaning-making and enculturation into social practices" (KUMPULAINEN; WRAY, 2002, p. 3). As a result of this shift, research into classroom interaction has so far served a twofold purpose. Whereas it has been possible to elicit the various patterns underpinning the roles played by students and teachers in face to face teaching, it has equally been possible to use the insights into which interactional patterns are more liable to provide learning opportunities and apply them in

teacher education. Most of the research into classroom practices, however, has tended to focus on face to face interaction (cf. WELLS, 2006; GEE, 2008; WARRINER, 2008).

With the introduction of computer mediation for teaching purposes, the analyses have concentrated mostly on synchronous interaction. The text-based computer mediated communication, or rather the instant messages sent through chat software, have been approached with analytical tools from the traditions of conversation and discourse analysis (i.e., turn-taking, floor types, overlap, adjacency pairs and repair). Other foci include the influence of the text producing software on the (dis)organization of the interaction.

This paper goes against the grain by focusing on the postings submitted to an asynchronous, text-based computer mediated forum, commonly known as 'discussion board'. This is the same as to say that the textual object being investigated here is less software-dependent and more human-activity oriented than, for example, the text produced by the synchronous chat software (WINIECKI, 2013). Unlike the chat, the discussion board's main characteristic is that it does not require the participants to be present at the time of the interaction. When posting, forum participants have the possibility to plan and edit their contributions carefully. In addition, when reading, participants have time to process messages and thus choose to reread whole stretches or parts of them. All these features, which make up the written 'conversation' of the forum, set the resulting discourse apart from chat-texts and make it worth investigating. However, doubt remains as to whether the forum

- a) is capable of mediating learning opportunities,
- b) makes room for the development of digital literacies

and finally, **how** the forum manages to affect (a) and (b) above. The overall goal of this study is, therefore, to explore these issues.

To this end, the study examines the written discourse which is the final product of a Moodle-mediated undergraduate class of Applied Linguistics to the Teaching of Foreign Languages offered by the Rio de Janeiro State University Faculty of Letters. The analysis uncovers if/how the discussion 'hangs together' as a coherent interactional whole and verifies how meaning is discursively and textually co-constructed by examining cohesion, contextualization cues and thematic organization.

The frameworks of discourse and digital practices (JONES, CHIK; HAFNER, 2015) and mediated discourse analysis (NORRIS; JONES, 2005) inform the qualitative approach taken in the analysis. According to this view, texts and other cultural tools may mediate human activities and project social identities. Our interpretation of findings is also guided by the sociocultural approach to learning and to the mind (JONES, 2013; LANTOLF; THORNE, 2006). For this approach, thought and language emerge from doing or actively responding to a given task (see also LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 113). Or else, by participating in the forum, students' digital literacy in the academic realm may arguably develop. The basic assumption that underpins this hypothesis is that learning and the experience of participating in the forum are mutually constitutive.

Ultimately, we seek to contribute further understandings of how a task specially designed for a virtual environment may relate to the development of any of the digital literacies and competencies that are part of academic practices, namely the capacity to filter and integrate information;

the capacity to collaborate and share knowledge; the capacity to use and reuse traditional literacies and the ability to be critical of texts and of colleagues' contributions. These are, according to the guidelines of the Joint Information Systems Committee of the United Kingdom, (JISC, 2014, p.1) capabilities which fit someone for living, learning and working in a digital society, which, in turn, are seen as part of a developmental process made up of phases which start with learning to access different platforms and software and encompass activating higher level capabilities.

Digital discourse and digital literacy

Following Jones, Chik and Hafner (2015), digital discourse is here taken as a tool that mediates an array of social practices in a way as to achieve particular social goals, enact particular social identities, and reproduce particular sets of social relationships (p.16). In the same vein, according to Josie Frasier (in an interview given to ANYANGWE, 2012, for the Higher Education Network Blog), for digital academic discourse to be produced within the realm of higher education, one has to access a composite of features, as digital literacy is the sum of digital tools knowledge, critical thinking and social engagement. In this sense, digital discourse within academia should support and help develop traditional literacies, among them writing skills and critical reflection on how these skills and competencies get into action in the socialization of language or their social engagement.

In the particular case of this study of a Moodle online discussion board, it is necessary to look into the concrete, situated actions which learners performed to discuss possible applications of theoretical concepts in Foreign Language Learning and apply them to the analysis of a movie (*The Terminal*; NATHANSON et al., 2004). This requires analysis of the text produced by participants; the context in which the text was produced, consumed, exchanged and appropriated; and what learners did with the text and with and to each other (JONES, 2013). This is developed in the sections below.

Online discussion boards

According to a model proposed by Belenky et al. (1997), there are two possible ways of behaving in online discussion boards: (1) constructing knowledge analytically and objectively – the 'selfish' mode; or (2) constructing knowledge within the interaction process – the 'interconnected' mode. In the latter case, learners take the perspective of other participants, exercising not only subjectivity but also intersubjectivity. There is still a third possibility, as explained by Williams (2005): learners may construct knowledge by combining modes 1 and 2, thus giving rise to the 'constructed' mode. From this perspective, learners not only analyze the problem at hand, but also exercise their subjectivities as they express agreement and disagreement and identify positive and negative points in their peers' postings. Restructuring of knowledge systems and positioning of selves are present in every case. Therefore, from this perspective, online asynchronous discussion boards would arguably be seen as environments which may foster continuous cycles of exposition, analysis and evaluation of new ideas and, thus, yield opportunities for reflexivity and creativity, two qualities that are pervasive in any type of writing, especially in digital academic discourse. If this is so, the resulting product of students posting to the forum should show at least some reflexivity and creativity.

Data and method

In contrast to most research that has addressed online discussion boards (WEVER et al., 2006; LU; CHIUB; LAW, 2011), this study takes a qualitative approach to the analysis of discourse (GEE, 2008; JONES; CHIK; HAFNER, 2015), examining holistically four systems that are interrelated in discourse: Cohesion, the overall organization of the text, contextualization cues and thematic organization. It follows Halliday and Hasan (1976) in the analysis of how the different postings are seen as “hanging together,” specifically looking for repeated words and phrases, syntactic devices and/or various sorts of lexical and grammatical features that create cohesiveness. The overall structure of the text was analyzed according to the Toulmin Method of Argumentation (the presence of claims, grounds, warrants, challenges and synthesis; TOULMIN, 1958; apud TINDALE, 2004), as well as the presence of reflexivity signaled by metacommunicative actions such as the creation of new insights and integration of knowledge. With regard to contextual cues, they were coded according to the moves to collaborate (the presence of questions, elaborations and students’ evaluations of each other’s contributions), socio-affective discourse strategies and the existence of a constructed mode of discourse (WILLIAMS, 2005). Cues were also examined that might throw light on how participants see themselves, how they want to be seen, in addition to how they understand interaction within a discussion board (GEE, 2008). Finally, thematic organization was also analyzed, especially that which derived from themes that recurred with high frequency in the corpus to the point of becoming categorical (BROWN; YULE, 1983).

Context: Discipline, Task and Participants

The primary data for this study emerged from digital discourse produced by 13 undergraduates of a large, public university in the State of Rio de Janeiro (UERJ), Brazil. The online discussion occurred *in tandem* with face-to-face classes in Applied Linguistics and the Teaching of Foreign Languages, a discipline which is a core part of the curriculum of all language majors at the Faculty of Letters. The objective was to allow students to appropriate tenets of foreign language learning and teaching for themselves. To this end, the professor (the first author of this paper) asked them to watch the movie *The Terminal* (NATHANSON et al., 2004) and relate readings and discussions developed in class to the experiences of the main character in the movie, a learner of English as a second language. The professor set up the forum and moderated the online discussion minimally.

Students were prompted to discuss how the communicative challenges faced by Viktor Navorski, the main character in the movie, could be explained in the light of various concepts. These included interlanguage, the critical period of language acquisition, error analysis, scaffolding, among others previously introduced by their readings for the discipline and face-to-face weekly meetings of one hour and a half. Students were also prepped not to simply retell the movie plot, but to associate their theoretical understandings to the character’s experiences.

The online asynchronous discussion went on from June 09 to July 09, the last month of the semester in Brazil. During this time, the professor posted no more than four times, in an effort to foster participants’ independence and interconnectivity. In these cases, giving answers was avoided; rather, learners’ thoughts were challenged. On their last face-to-face meeting, a debriefing was

conducted to synthesize and clarify those points where misunderstandings might have occurred. Out of the 17 students enrolled in the Applied Linguistics discipline, 13 participated in the discussion board (10 females and 3 males). All are native speakers of Brazilian Portuguese and, at the time of the study, their ages varied from 18 to 22 (ten of them were 19 years old). They were in their second semester of the Portuguese-Japanese and Portuguese-French majors offered by the UERJ Faculty of Letters and their participation in the forum was evaluated for quality: They could add up to 20 points to their total score in the discipline if they demonstrated knowledge of the concepts and reflexivity. To guarantee their anonymity, all names provided in this paper are fictitious. In addition, students' contributions have been reproduced as they appear in the original postings (with no correction whatsoever) and were here translated verbatim.

Research questions

The research questions that this study intends to answer aim at understanding the discursive construction produced by the 13 students who performed in the Moodle online discussion board and how it relates to the development of digital literacy in the academic environment. They are

- a) How do learners both create and reflect on discourse?
- b) What patterns, if any, of language use emerge?
- c) What learners do with each other's texts and how do they relate to each other?
- d) How does their text production relate to digital literacies of an academic nature and may assist teachers in understanding how better to afford its development?

The answers to these questions can be found in the next sections..

How learners created discourse

Knowledge has been defined as "what is created when information is integrated into our minds in a way that we are able to adapt it to different circumstances and apply it to analysing and solving problems" (JONES; HAFFNER, 2012, p. 19). Knowledge is created when "information is transformed in some way – when, for example, it is combined with other information or applied to a particular task in a useful way" (p. 19). In the case of the online discussion under study, participants invariably prefaced their claims by citing their colleagues' contributions. Thus, it may be argued that the forum afforded them opportunities to push their understanding forward. By considering the ideas of others in the group, they showed their individual construction of knowledge and the language with which to express that knowledge. Their uptake of one another's ideas and the order in which each participant contributed to the discussion illustrates this collective construction. This is shown by Example 1³.

³ The postings in Portuguese were reproduced verbatim (with no corrections or editing). Their translation to English respected whatever deviations present in the original.

		Translation into English
<i>Posting 2</i>	Joana: Aproveitando um fato marcante que a Maria comentou [...] Assim como a Maria apontou [...]	Taking advantage of a remarkable fact that Maria commented upon [...] As Maria pointed out [...]
<i>Posting 3</i>	Pedrita: Concordo com as meninas, sobretudo com o que a Joana afirmou no trecho [...]	I agree with the 'girls', especially with what Joana stated in the excerpt [...]
<i>Posting 4</i>	Juliana: Como já mencionado de alguma maneira por todas [...]	As it has already been mentioned by everybody [...]
<i>Posting 5</i>	Lúcia: Bom, partindo de coisas já mencionadas [...]	Well, starting from issues already mentioned [...]
<i>Posting 6</i>	Mariluce: Como já foi comentado anteriormente [...] e aproveitando o que a Lúcia (5th posting) comentou [...]	As commented previously, [...] And taking advantage of what Lúcia (5th posting) has commented [...]
<i>Posting 7</i>	Alice: Algo que também pude perceber [...]	Something that I could also notice [...]
<i>Posting 8</i>	Rogéria: Assim como a Mariluce (6th posting) disse [...] Marcela: Gostaria de destacar dois pontos do filme (já mencionados)	As Mariluce (6th posting) has said [...] I would like to highlight two points that have already been mentioned about the movie [...]
<i>Posting 9</i>	Juliana (4th posting) mencionou o primeiro ponto [...] E Lúcia (5th posting) mencionou o outro momento [...]	Juliana (4th posting) mentioned the first point [...] And Lúcia (5th posting) mentioned the other moment [...]
<i>Posting 10</i>	João: Um acontecimento importante já citado pela Pedrita (3rd. posting) [...]	An important event that has been already mentioned by Pedrita (3rd. posting) [...]
<i>Posting 11</i>	Melissa: Retomando o que os colegas já mencionaram [...]	Retaking what other colleagues have already mentioned [...]
<i>Posting 12</i>	Rogéria:	
<i>Posting 13</i>	Luis: Em vista dos tópicos que a Melissa citou [...] e aproveitando outros comentários [...]	In the light of the topics Melissa brought forward [...] and taking advantage of other comments [...]
<i>Posting 14</i>	Joana: Comentando brevemente o questionamento feito pela Melissa [...]	Briefly commenting upon the issues brought forth by Melissa [...]
<i>Posting 15</i>	Luis:	
<i>Posting 16</i>	Pepe:	
<i>Posting 17</i>	Pedrita: Elaborando um pouquinho mais uma questão já abordada anteriormente por vários colegas	Elaborating a little bit more na issue previously addressed by several colleagues [...]
<i>Posting 18</i>	Juliana: teoria da pidgnização ou aculturação, já citada pela Melissa, e também pela Pedrita e pelo Gabriel [...]	[...] pidginization or acculturation theory, already cited by Melissa, and also by Pedrita and Luis [...]

Example 1: Collective discourse construction

With the exception of Luis, Rogéria and Pepe (postings 12, 15 e 16 respectively, who did not retake previous ideas), the other participants advanced information from points made by their colleagues in previous exchanges:

To further illustrate this point, we examined the thematic organization of the corpus or rather how many times a theme was retaken (Table 1). As some participants contributed ideas, others would retake and further develop the same ideas, foregrounding information. For example,

topic 1 “input in natural contexts of interaction is facilitative of learning” was the most frequent claim and it was further developed into subtopics such as “the affective filter needs to be low” because “motivation increases” or “a low affective filter is not enough”, “contextual cues and scaffolding are necessary.” Participants would retake an idea simply to go along with it (see Example 1) or to take it on, by adding information from their readings and by expressing their own interpretation of facts in the movie. As they did it, they appropriated concepts present in the literature of Foreign Language acquisition.

Topic 1: Input in natural contexts is facilitative		Topic 2: The age factor makes a difference	
Sub-topics	Mentions	Sub-topics	Mentions
Low affective filter	11	Viktor is an adult	8
Contextual cues	6	Accent	10
Motivation	4	Learning strategies	5
Absence of formal study	3	Hypothesis testing	2
Topic 3: Errors		Topic 4: Reactions to survive	
Sub-topic	Mentions	Sub-topic	Mentions
Acquisition natural order	6	Signified/signifier	5
Everyday actions	6	Motivation	4
Local erros	4	Independent study	4
Topic 5: Use of mother tongue		Topic 6: Discourse Theory SLA	
Sub-topic	Mentions	Sub-topic	Mentions
Cognitive demands	5	Interaction=input	3
Emotional demands	5	Comprehension emerges from context	2
		Output affords the perception of gaps	2

Table 1: Topic development

The length of their postings also demonstrates the quality of their topic development. Some postings, such as Alice’s in example 2, added up to 626 words, posting 18 (371 words), posting 8 (364 words), posting 13 (354 words). The mean length of their contributions was 277 words, the shortest being João’s (70 words). Most postings fell in the range of 250-370 words (n=12). That is, their topics and subtopics were well explained and supported by examples and facts from the movie as it may also be seen in Alice’s posting (Example 2).

Something I have also noticed was that the age factor comes into play. He learns the second language already as an adult, and manages to develop relative fluency step by step, showing discrepancies only in pronunciation, creating an accent (Juliana).

The learning of a second language by children and adults is really distinct. Following Quaresma de Figueiredo's text, the age factor is distinctive as it relates to rate of acquisition. Adults already have cognitive strategies to go through the learning of a language. In only 1 month he could enter the intermediary stage (from there on he takes a slower rhythm). For this reason, Viktor manages, as soon as he controls his emotions and sees the need to understand what is going on in his surroundings (the situation of his country of origin implies his destiny at the airport), to assimilate the News and gain the fluency he didn't have. Naturally, there are discrepancies in pronunciation. According to Figueiredo, (p.41) "children perform better than adults in the pronunciation dimension of a foreign language". As soon as he starts to put together the signifier and the signified, there is a moment in which Viktor gets magazines in his native language and in English to compare words – with the interplay of the factors above mentioned, he had more opportunities to understand and learn new knowledge, and started to acquire more vocabulary in English (Pedrita).

Viktor begins to study even more when he begins to make money. He buys bilingual books to compare his native language to the language spoken at the airport (English). He uses a learning strategy, according to his affective filter, and in this way he begins to understand the "conversations" better. Interesting scenes and excerpts from the movie:

- At the beginning, the signs, post-its attached to the telephone, and specially the forms made his life at the airport chaotic since everything was in English. The symbols were a problem too when the director uses fruits and appetizers to illustrate his situation in the country. The more visual information they provided, the more confused he would be.
- After sometime, Viktor is called by the director. The man tries to help Viktor to get political asylum in the United States. He asks: "Are you afraid of going back to your country?" Viktor keeps answering "No. I love my country". At this moment there is perfect communication – phonetically and syntactically – between them two. However, even if he had understood the meaning of the sentence, Viktor cannot understand its meaning within the broader context, therefore, he cannot get at the intention underlying the discourse and communication breaks.
- Every time he gets emotional and/or lose control (ex: when he notices that his country is in war), that is, in situations that demand effort or emotion, he speaks in his mother tongue.

- According to Figueiredo's text (p.51), Krashen, in his monitor hypothesis, affirms that "the monitor or the controller only acts when three conditions are fulfilled: time, focus on form and knowledge of the rules." Viktor has plenty of time at the airport, since he cannot leave that space, he has the opportunity to learn with intensity. With regards to focus on form, he only pays attention to his mistakes when his fluency improves. At the beginning, he does not understand, for this reason, he only says "yes" for anything. Also, he begins to notice the rules with the material he got (books) at the bookstore, but still has difficulties with grammar when under pressure.
- Everything that connects the human being to action is learned first. It's of necessity. He tries to survive by his actions. Makes a bed (using his native professional knowledge) and gets food (first: returning the baggage carts to their place/ then: the employee responsible for the baggage carts made a verbal agreement with him -> I give you food if you help me to win the attendant's heart).

Exemplo 2. Alice's posting (see the original Portuguese text in Appendix A)

Patterns of language use: developing traditional literacies

The undergraduates organized their discourse by making claims (the topics and sub-topics in Table 1 exemplify the claims found in the corpus), providing grounds (by means of examples and further development of the sub-topics) and warrants (logical connection between claims and grounds). They also projected credibility, by citing readings and expressing agreement with peers. The structure of their discourse is exemplified in (3).

<p>Posting 9</p>	<p>Marcela: [...] Não entendo como Viktor poderia entender a complexidade da situação enquanto fazia o papel de tradutor, como ele conseguiu pensar e perceber rápido que se os remédios não fossem para uma pessoa ele poderiam não ser barrados; e quando o diretor lhe dá a chance de asilo político ele não entende[...] Poderia ser um engano do filme ou poderia ter alguma explicação o seu entendimento melhor em situações diferentes?</p>	<p>[...] I don't understand how Viktor could understand the complexity of the situation as he performed the role of a translator, how could he think and notice fast that if the prescriptions were not for a given person they would not pass immigration; and when the director raises the possibility of giving him political asylum, he does not understand [...] Could it be a mistake made by the director of the movie or could it have any other explanation the fact that he could understand certain situations better?</p>
------------------	--	---

<p>Posting 15</p>	<p>Luis: Em vista dos tópicos que a Melissa citou, é possível perceber que, devido a estar em território americano, ele recebe muitos inputs daquela língua o tempo todo, das pessoas ao seu redor, televisão, revistas, lojas, enfim. Porém, faltam instruções para que ele possa direcionar focos de atenção e transformar tais inputs em outputs, devido a isso, ele precisa desenvolver sozinho, mecanismos de aprendizagem, para que possa assimilar todos os inputs recebidos [...] Ele começa então a fazer assimilações, como associação de imagens, quando assiste ao noticiário por exemplo, comparação de um livro em inglês com outra versão em sua língua nativa [...]</p>	<p>Given the topics that Melissa brought up, it is possible to notice that, because he was in American territory, he receives lots of inputs in the target language all the time, from people around him, TV, magazines, shops, etc. However, there is lack of formal instruction to direct his attention mechanisms and transform input in output, because of this, he needs to develop, by himself, learning mechanisms, so that he can assimilate the inputs [...] He begins thus to associate images when he sees the news on TV, to compare a book in English to its translation in his mother tongue [...]</p>
<p>Posting 14</p>	<p>Joana: Comentando brevemente o questionamento feito pela Marcela [...] acredito que o filme quer justamente mostrar que conforme Viktor convive no meio linguístico da língua alvo ele começa a ter input compreensível. E ele entra no período de transição de sua língua mãe para a língua alvo e sua compreensão tem uma melhora com os recursos de comparação que ele utiliza na obtenção e vocabulário da Língua Inglesa. [...]</p>	<p>Commenting briefly upon Marcelas's question, I believe that the movie wants to show that as Viktor lives in an environment where the target language is spoken he begins to have comprehensive input. And he begins to move from his L1 to the target language and his comprehension improves with strategies such as comparisons to learn vocabulary in English [...]</p>

Example 3: Structure of discourse.

As they did so, they nominated a variety of subtopics (Table 1) independently, in an effort to explain how Viktor, the main mcharacter, was learning English. These subtopics served as springboards to negotiate understandings in subsequent postings. In brief, their exchanges provide evidence of the way they see the task. The professor specifically says that they are to participate in a discussion. In Portuguese, ‘*discussão*’ involves negotiation, arriving at a consensus, if possible. However, their participation is somewhat akin to a friendly series of logically connected **claim-ground-warrant** sequences, to show that they can and are making contributions. Example 4 illustrates how they take positions, provide evidence from their readings and facts from the movie to explain their claims and connect the parts of their discourse logically, by means of warrants.

<p>Posting</p>	<p>CLAIM</p>	<p>O empenho do Sr. Navorsky é grande <i>Mr Navorsky's effort is considerable</i></p>
----------------	--------------	---

<i>Posting</i>	WARRANT	já que <i>as</i>
	GROUND	A fome foi a grande motivação para o mesmo se ‘virar’ <i>Hunger was a big motivation for him to cope with his problems</i>
	CLAIM	Observei como a cultura desse senhor influenciou na tentativa comunicativa <i>I noticed how this man’s culture was influential in his attempt to communicate</i>
	WARRANT	Já que <i>As</i>
	GROUND	O homem apenas responde com uma palavra (“Yes”) a tudo que o agente o impõe <i>The man answers with no more than a word (yes) to everything the agent imposes</i>
	CLAIM	Talvez a maturidade cognitiva tenha o ajudado a compreender o pouco que conseguiu no início <i>his cognitive maturity may have helped him understand whatever little he understood to begin with</i>
	WARRANT	Já que <i>As</i>
GROUND	A partir de poucas palavras ele apreendia a ideia geral do discurso <i>He knew the gist of the discourse from the few words he learned</i>	

Example 4: Emerging argument structure.

However, no topic was raised that was too difficult to negotiate. There was no discordance between participants, as it is clear in the examples (except for posting 15, Example 3, in which Luis indirectly disagrees with Joana as she tries to respond to Lucia’s question). Therefore, their exchanges within Moodle may be said to match the discourse of a discussion and exhibit an emerging feeling for what an argument can be, according to the Toulmin Model of Argumentation (see Example 4). Or else, there are sequences of claim-warrant-ground but challenges and synthesis hardly existed.

Both the ability to structure a discussion and develop an argument are part of traditional literacies. In addition, both are necessary for the development of digital literacies. However, criticism of their colleague’s texts and contributions is still a competence that needs development. It is also in order to mention that face saving mechanisms and learners’ knowledge that they were, after all, writing for their professor, may have affected the textual representation of what they really thought of their colleagues’ texts and contributions. This issue remains to be better understood as well as possible cultural factors that may affect peer criticism.

Reflective-critical thinking: developing digital literacy

As the participants read, replied or commented upon peers’ postings, they used the opportunities they had to relate information to previous knowledge, readings, the movie and previous postings, reflecting about the issues at hand and integrating information whenever possible. The high presence of private verbs (“think”, “believe”, “understand”, “notice”), retakes and citations are indexes of the level of reflexivity present in the corpus. The use of private verbs also projects an identity upon participants as if they were saying “I am making this claim, but I have thought over it.” “I am a thinker.”

According to Bateson (1973; cited in SORENSEN, 2004), meta-reflection is both a pre-requisite and a result of learning. If this is so, the discussion board did afford learning. This interpretation is further reinforced by the theoretical view of writing as a symbolic tool toward the disco-

very and amplification of knowledge (SORENSEN, 2004). In Sorensen's view, writing promotes reflection and thinking at the shared collaborative and interactive levels, and "learners cannot interact online without being prompted to reflect at a meta-level about the content of his/her comment" (p. 254). This seems to be the case of learners in this study. They reflected on discourse and demonstrated to be able to engage in the process of analysis. Such an ability is part of critical thinking, a competence that involves a variety of skills. According to Halpern (1996), in addition to reflective thinking, critical thinking includes the ability to solve a problem by making inferences, comparing and evaluating different points of views, explaining by citing evidences and drawing an appropriate conclusion for a particular context and task at hand. A close look at what learners did in the forum shows that they actively and purposefully analyzed the grounds that supported their claims for Viktor's learning of English, even though they did not evaluate the appropriateness of the various reasonings by their colleagues.

Social engagement: developing digital literacy

Discourse has been described as being socially constitutive and socially conditioned (WODAK, 2002). This means that the online discourse of the undergraduates, as it unfolded, created relationships between participants and built their identities. Ways of being perceived by others and ways in which others are being perceived emerge from the way participants' relate to each other in the discussion board.

The first aspect under consideration is whether the undergraduates are seen as collaborating towards the completion of the task. An indispensable element to collaboration is that all those involved in a collaborative task contribute more or less equally (INGRAM; HATHORN, 2009). Table 2 illustrates their pattern of participation.

Learner	Postings	Date and time	Target	Retakes
Maria	1	13/06 12:01	Group	
Joana	2	13/06 19:31 30/06 20:04	Group Group/Melissa	Maria (2 x) -----
Pedrita	2	14/06 09:01 01/07 17:30	Group / Joana & Maria Group	Joana & Maria Several peers
Juliana	2	14/06 17:42 02/07 13:00	Group Group	Several peers Rogéria, Pedrita, Melissa, Luis
Lucia	1	15/06 14:21	Group	Several peers
Mariluce		19/06 12:00	Group	Several peers, Lucia
Alice	1	19/06 15:03	Group	Juliana, Pedrita
Prof.	4	10/06 12:34 20/06 13:00 20/06 13:15 27/06 22:30	Group / Joana Lucia /Group Lucia/Group Rogeria /Group	---- ---- ---- ----
Rogeria	2	27/06 19:00 30/06 12:07	Group Group	Mariluce ----
Marcela	1	27/06 20:15	Group	Juliana & Lucia

João	1	27/06 22:00	Group	Pedrita
Melissa	1	27/06 22:05	Group	Several peers
Luis	2	30/06 14:12	Group	Melissa, Mariluce, several peers
		01/07 09:30	Joana / Group	Melissa
Pepe	1	01/07 11:43	Group	-----

Table 2: How participants related to one another in the corpus.

All the undergraduates participated once, a few a second time and none participated a third time. They also did respect each other's contribution and even used peers' voices to warrant their own claims. Although there is not direct interaction among them, there are retakes and some participants are addressed indirectly (Table 2). They do acknowledge each other's contributions, but establish a pattern of absence of questions. There is one single question in the corpus, uttered by Marcela in posting 9 and no disagreement with each other or explicit evaluation of others' contributions. Luis (posting 15) was the only one to do so, indirectly, as he responded to Joana's attempt to respond to Marcela (postings 14 and 9 respectively), as transcribed in Example 4.

<p>Posting 9: Marcela (sic) [...]. Não entendo como Viktor poderia entender a complexidade da situação enquanto fazia o papel de tradutor, como ele conseguiu pensar e perceber rápido que se os remédios não fossem para uma pessoa ele poderiam não ser “barrados”; e quando o diretor lhe dá a chance de asilo político ele não entende que tem apenas que afirmar ter medo de seu país (tendo ou não). Poderia ser um engano do filme ou poderia ter alguma explicação o seu entendimento “melhor” em situações diferentes?</p> <p>Posting 14 – Joana (sic) Comentando brevemente o questionamento feito pela Marcela “Poderia ser um engano do filme ou poderia ter alguma explicação o seu entendimento ‘melhor’ em situações diferentes?” Acredito que o filme quer justamente mostrar que conforme Viktor convive no meio linguístico da língua alvo ele começa a ter input compreensível. E ele entra no período de transição de sua língua mãe para a língua alvo e sua compreensão tem uma melhora com os recursos de comparação que ele utiliza na obtenção de vocabulário da Língua Inglesa, Vale destacar também, que nesse momento em que ele consegue burlar as leis dentro do aeroporto o mesmo se beneficia de algo que para ele já havia sido um problema, o fato dos nativos não conhecerem e dominarem sua língua materna.</p>	<p>[...] I don't understand how Viktor could understand the complexity of the situation while performing as a translator, how could he think and notice fast that if the medicines were not for a person they could not be “intercepted”, and when the director gives him the opportunity to ask for political asylum he does not understand that he only has to declare that he fears his country (true or not). Could it be a mistake of the movie or is there an explanation for his “better” understanding in different situations?</p> <p>To comment briefly on the question brought up by Marcela “Could it be a mistake of the movie or is there an explanation for his “better” understanding in different situations?” I believe that the movie actually wants to show that as Viktor lives in an environment where the target language is spoken he begins to have comprehensible input. And he enters a transition phase from his mother tongue to his target language and his comprehension improves with the comparison strategies he uses to learn vocabulary in English, Its important to highlight as well that in this moment that he manages to bypass the law inside the airport, he benefits from something that has already been a problem for him, the fact that Americans did not know or understood his native tongue.</p>
---	--

<p>Posting 15 – Luís</p> <p>Acho que o entendimento de Viktor (na minha outra postagem digitei Victor, desculpa ;) varia justamente por ele estar nesse momento instável da interlíngua, testando hipóteses, alguns inputs que ele recebe podem conter mais pistas contextuais do que outros, o que influenciaria diretamente na compreensão do que lhe é passado. Ao meu ver, ele ligou essas pistas ao conhecimento que ele já adquiriu e montou informação como um quebra-cabeças, chegando a uma conclusão [...]</p>	<p>I think Viktor’s understanding (in my previous posting I typed Victor, sorry;) varies exactly because he is in this instable phase of the interlanguage, testing hypothesis, some of the inputs that he notices may have more contextual cues than others, which influences directly his comprehension of what is going on. In my understanding, he linked these cues to the knowledge he had already and build up information as in a puzzle, reaching a conclusion [...]</p>
---	---

Example 4. Questions and Responses in the corpus.

In addition, even though their discourse is mostly other-directed, when the participants produce a self-directed discourse, the aim seems to be to promote a tentative non-confrontational mitigating image, the signals of which are “I think”, “perhaps”, “I believe” (see a sample in Example 4 above). Another aspect of their discursive construction that deserves analysis is the use of indirect evaluations, indexes of socio-affective support, as shown in the next section.

Socio-affective collaborative support

Albeit in a small scale, due perhaps to the lack of intimacy with the platform, participants share implicit support by praising each others’ contributions implicitly. To cite the contribution of a colleague may be seen as having the function of building trust (Example 5):

Posting 2	Joana: Aproveitando um fato marcante que a Maria comentou [...]	Taking advantage of an impressive fact commened upon by Maria [...]
Posting 9	Marcela: Juliana mencionou o primeiro ponto que me chamou mais a atenção: [...]	Juliana mentioned the first aspect that called my attention the most [...]
Posting	Joao: Um acontecimento importante já citado pela Pedrita [...]	A remarkable event that has already been mentioned by Pedrita [...]
Posting 13	Luis: Em vista dos tópicos que a Melissa citou, é possível perceber que [...]	In the light of topics discussed by Melissa , it is possible to notice that [...]

Example 5: Citing to build trust.

The same holds true for setting a friendly tone for the discussion with off topic comments such as “as meninas” (the girls), “por coincidência, a sessão da tarde exibiu esse filme hoje e pude assistir de novo :D” (by coincidence, the movie was on TV this afternoon and I could watch it again :D). The presence of an emoticon further strengthens the affective relation which is under construction by means of the highlighted expressions.

All in all, the undergraduates’ discourse foregrounded certain aspects of their identities: affinity with colleagues and ability to collaborate and complete the task. In this process, they adopted different identities for themselves. There are those who create synergy, those who teach, those

who analyze, those who simply retake what a colleague had said, but the know-it-all identity has not been found: Knowledge in the forum is distributed.

Structure of participation

The structure of participation seems linear at a first look, as Table 2 already demonstrated: A participant initiates and others develop topics, some cite each other's contributions and highlight what has been mentioned. In general, participants address the group. However, a closer examination of the exchanges reveals a conversation-like atmosphere given the friendly tone, greetings, compliments to others, closures in addition to discourse strategies (retakes; use of gerunds, qualifiers, first person pronoun, emotion and conversational markers such as “*bom*” /well/). These features project a conversation like tone to a discourse that would otherwise be found at the academic end of the continuum.

Figure 1 illustrates the structure of participation. Retakes are represented by curved arrows when a specific idea in previous postings is repeated. They are represented by a triangle when most ideas in previous postings are integrated.

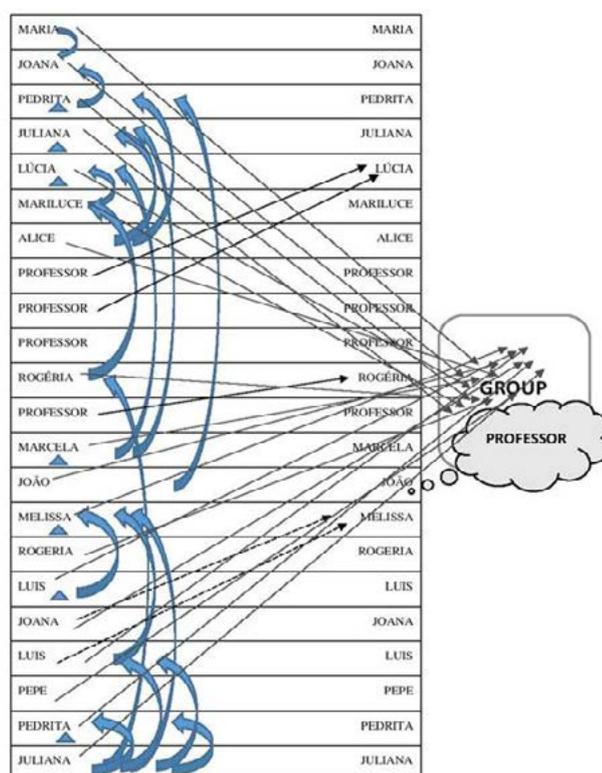


Figure 1: Linear but conversation-like participation structure

It is also worth mentioning that the professor participated four times and directed her postings to specific students and to the group as an overarching participant. This atmosphere, however, is constrained by writing, a medium that has led them to use language which they would not have used if in face-to-face interaction, by technology (they had time to think, read

and integrate information), and by the context (they know the professor is assessing their participation in the forum and, disguisedly, they are speaking to her). The subsequent section further analyzes the constraints in the corpus.

All in all, they did engage socially to perform the task and met the communicative purpose of discussing FL concepts in the light of the movie. In this respect, their behavior met the expectations of digital literacy in academia. They supported each other by citing their colleagues to build trust; drew on socio-affective strategies to establish a friendly atmosphere, and participated at least once in the forum, emulating a conversation in a medium constrained by writing.

Constraints

From the theoretical view of Dron (2007), participants act as constraints on each other. Each claim posed, limits the choices of those who follow, shaping the exchanges. However, as Dron (op.cit. p. 163) himself observes, it is simply “the nature of dialogue,” and if it were not so, the exchanges would be a set of independent statements, not a discussion. Therefore, it is expected and desirable that a discussion becomes constraining in this sense. This was the case of the discussion board under study.

Temporal sequence also limited the choices and breath of the discussion. That is, messages that were posted early in the process got a few or no responses/comments. Maria, for example, was the first to post. Her posting was retaken once in posting 2 and never more. Participants who posted last had no choice but to pull together much of what had already been said (Luis and Juliana). Their postings got very close to becoming a synthesis of previous postings. In other words, much of what seems linear is a consequence of the parallelism of threaded forums (DRON, 2007).

Final remarks and implications

Participants in this study were seen to construct discourse by providing claims, grounds and warrants, demonstrating an emerging capacity to build arguments. A look at the topic flow provides evidence of the variety of sub-topics developed along the discussion to complete the task as well as evidence of the participants' ability to integrate information from a variety of sources. Participants also elaborated on another's contribution, yielding shared understandings as well applied theoretical concepts to explain Navorsky's learning of English in the movie. These may be seen as signals of knowledge construction and digital literacy of an academic nature. However, they hardly addressed, questioned or evaluated each other directly. Collaboration at this level of meaning construction is wanting and illustrates that their digital literacy is still a competence in progress. Other skills which are part of academic digital literacy were there though.

Structurally, the relation among postings is high, given the discourse strategy of retaking one another's contribution and citing colleagues to build trust. These retakes projected an interaction-like atmosphere as well as created cohesiveness, yielding a very high level of texture among the postings. This also allows us to say that subjectivity and reflexivity were high. These are expected skills for digital literacies of an academic nature too. At the same time, students' participation still displays contours of an interconnected mode. (WILLIAMS, 2005). Here too there is room for growth for digital literacy to be fully in play. There were cycles of exposition and

analysis and they did express agreement and took positions, possibly restructuring their knowledge systems. However, they hardly disagreed with colleagues or identified negative aspects in their postings to characterize a constructed mode of participation.

In addition, it is important to remember that while “students’ cognitive processes do not differentiate between classroom and online settings” (STIEGLER-BALFOUR, 2015: 281), the way they deliver information in face to face and online classes should. Writing for an academic discussion forum demands a high level of digital literacy. To demonstrate this ability online demands reflection and the integration of several sources of knowledge (readings assigned by the course, in class discussions, peers’ contributions in the discussion board, the context itself etc.). If the communicative purpose was to allow reflection on the main tenets of foreign language teaching and learning, the discussion board may be regarded as having been successful. The medium seems prone for the integration of knowledge and co-construction of meaning, skills that highly correlate with academic writing and the development of digital literacies. Therefore, from this perspective, the online asynchronous discussion board has fostered academic digital literacy. Participants’ discourse does relate to digital literacies of an academic nature given that competencies known to constitute this practice were present: for example, learners did filter and integrate information; they did collaborate and share knowledge; they did use and reuse traditional literacies. From a sociocultural approach to learning and the mind, participants’ writing united the cognitive to the social level dynamically, making their act of participating in the forum an inseparable part of their academic discourse and digital literacy development. Their ability to be critical of text and colleagues’ contributions needs development though.

They seemed to treat the medium and their colleagues with reverence. Reading and writing critically to produce academic discussions involves a wider set of digital behaviours and practices, among which is the higher level capability of being critical of peers. Their discourse conveyed the perception that a collaborative academic discussion could/should do without challenges or fully interacting with their peers. If undergraduate students are to overcome the traditional university lecture mode and more easily engage with the medium, they will need to improve their ability to be critical of texts and others’ participation in online discussion boards.

This latter evidence needs to be explored further, as academic literacy as a whole, and that which is digitally mediated ought to include peer criticism. In this respect, future studies need to seek understanding of how human interaction within an online environment may be affected by computer mediation as far as the ability to make criticism is concerned as well as deepen understanding of its possible affordances and constraints for the development of digital literacies of an academic nature.

The pedagogical challenge then is to design collaborative tasks that foster students’ critical and open-minded questioning and reasoning. Of necessity, tasks of this nature involve collaboration and allow participants to go beyond content and learn the subject as they solve a problem by interacting with other points of view. Desirably, tasks oriented to foster critical thinking also shape interaction in such a way that opposing positions and weaknesses of participants’ own positions would come to the floor. There are multiple possibilities to reach this goal, such as analyzing a current event, running case studies or comparing different points of view on a con-

controversial issue related to the subject at hand. In any case, the task should be challenging and lead learners to seek reasons and evidence in a less-structured learning environment that pushes them toward exploring what they think and evaluating others' thinking.

Teacher education programs cannot neglect the relevance of exposing to and engaging prospective teachers in the design of problem-based tasks for online collaboration tools. Having prospective teachers engage in and interact to solve an open-ended problem related to their subject matter, to digital literacy, and how to design tasks that foster critical thinking may assist them in experiencing what the approach is and in making it a reality in their own classrooms. These are, as highlighted by the Joint Information Systems Committee of the United Kingdom, (JISC, 2014, p.1), capabilities which fit someone for living, learning and working in a digital society.

Note: The *corpus* which this study draws on has also been the subject of research that will be presented at ICICTE 2016 in Greece, from July 07 to 9th.

References

- ANYANGWE, E. 20 ways of thinking about digital literacy in higher education. *The Guardian* 15, May 2012. Available at <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/may/15/digital-literacy-in-universities> Accessed in July 2016.
- BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. London: Granada Publishing Limited, 1973.
- BELENKY, M. F.; CLINCHY, B. M.; GOLDBERGER, N. R.; TARULE, J. M. *Women's ways of knowing: The development of self voice, and mind*. New York, NY: Basic Books, 1997.
- BROWN, J.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- DRON, J. *Control and Constraint in E-Learning: Choosing when to choose*. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2007.
- FRANCHI, C. Linguagem-atividade constitutiva. In: FRANCHI, C.; FIORIN, J. L.; ILARI, R. (eds.). *Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 9-33.
- GEE, P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge, 3^a ed., 2008. Cap. 6, p. 115-130.
- GUMPERZ, J.; COOK-GUMPERZ, J. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, J. (ed.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 50-75.
- HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HALPERN, D.F. *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum and Associates, 3a. ed., 1996.
- INGRAM, A.; HATHORN, L. Methods for analyzing collaboration in online communications. In: TIMOTHY, R. (ed.) *Online collaborative learning: theory and practice* (Chapter X, 215-

- 241). Melbourne, Australia: Information Science Publishing, 2004.
- JISC, Joint Information Systems Committee of the United Kingdom. *Guide to digital literacies*, 2014. Retrieved from <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies> Accessed in July 2016.
- JONES, R. Analysis of mediated interaction. In: CHAPELLE, C. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ.: Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- JONES, R.; HAFNER, C. *Understanding digital literacies. A Practical introduction*. New York: Routledge, 2012.
- JONES, R. ; CHIK, A. ; HAFNER, C. *Discourse and digital practices*. London: Routledge, 2015.
- KUMPULAINEN, K.; WRAY, D. (eds.) *Classroom Interaction: from Theory to Practice*. London: Routledge, 2002.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson Heinle, 2003.
- LU, J.; CHIUB, M. M.; LAW, N. Collaborative argumentation and justifications: A statistical discourse analysis of online discussions. *Computers in Human Behavior* 27, p. 946–955, 2011.
- NATHANSON, J.; GERVASE, S. (producers); SPIELBERG, S. (director). *The terminal* [Motion Picture]. United States: DreamWorks SKG, 2004.
- NORRIS, S.; JONES, R. H. *Discourse in Action*. London: Routledge, 2005.
- SINCLAIR, J. McH.; COUTLHARD, R.M. *Toward an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- SORENSEN, E. Reflection and intellectual amplification in online communities of collaborative learning. In: TIMOTHY, R., *Online collaborative learning: theory and practice* (chapter XI, p. 242- 261). Melbourne, Australia: Information Science Publishing, 2004.
- STIGLER-BALFOUR, J. “Teaching online courses in Psychology”. In: DUNN, D. S. (ed.) *The Oxford Handbook of undergraduate Psychology Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 275-285.
- TINDALE, C. W. *Rhetorical argumentation: principles of theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 2004. DOI: 10.4135/9781452204482.
- TOULMIN, S. *The uses of argument*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1958.
- WARRINER, D. Discourse analysis in educational research. *Encyclopedia of Language and Education*, Springer, EUA: Springer Science, 2008, p. 3399-3411. DOI 10.1007/978-0-387-30424-3_255.
- WELLS, G. The language experience of children at home and at school. In: COOK-GUMPERZ, J. (ed.), *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 76-109.

WEVER, B.; SCHELLENS, T.; VALCKE, M.; KEER, H. Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: a review. *Computers & Education* 46, p. 6-28. 2006.

WINIECKI, D. J. Instructional Discussions in Online Education: Practical and Research-Oriented Perspectives. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. (eds.), *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2013. p.193-216.

WILLIAMS, B. C. Moodle 1.4.3 for teachers, trainers and administrators. 2005. Available in: http://download.moodle.org/docs/moodle_1.4.3_for_teachers_and_trainers.pdf Accessed on 06/30/2011.

WODAK, R. Preface. *Text and talk*. 22 (3), p. 337-342, 2002.

APPENDIX A: ALICE'S POSTING IN PORTUGUESE (*sic*)

Algo que também pude perceber foi que entra em jogo o fator idade. Ele aprende a segunda língua já na idade adulta, e consegue aos poucos desenvolver certa fluência, com defasagem apenas na pronúncia, criando um sotaque (Juliana).

A aprendizagem da segunda língua feita por criança e por adultos é realmente distinta. Seguindo pelo texto de Quaresma de Figueiredo, o fator idade se distingue pela velocidade. O adulto já tem estratégias cognitivas para passar por uma língua. Em apenas 1 mês ele pode entrar no momento intermediário (daí pra frente ganha ritmo mais calmo). Por isso, Viktor consegue, assim que domina suas emoções e vê a necessidade de entender o que está acontecendo ao seu redor (a situação do país de origem implica em seu destino no aeroporto), assimilar o noticiário e ganhar uma fluência que não tinha. Há, claro, a defasagem da pronúncia. De acordo com Figueiredo, (p. 41) “as crianças tem um melhor desempenho na pronúncia de uma língua estrangeira do que os adultos”. A partir do momento em que ele passa a unir os significantes aos significados, há um momento em que Viktor pega revistas no seu idioma e revistas em inglês para comparar as palavras - com a união dos fatores acima citados, ele teve mais chances de compreender e apreender novos conhecimentos, e passou a adquirir mais vocabulário em inglês. (Pedrita)

Viktor começa a estudar ainda mais quando consegue fazer dinheiro. Ele compra livros bilingues para comparar sua língua nativa com o idioma falado no aeroporto (inglês). Ele utiliza uma estratégia de aprendizagem, de acordo com seu filtro afetivo, e assim passa a entender as “conversações” melhor. Cenas e pontos interessantes do filme:

- De início, as placas, os papéis colados no telefone, e principalmente os formulários tornam sua vida no aeroporto caótica já que está tudo em inglês. Os símbolos o prejudicam também quando o diretor utiliza frutas e salgadinhos para ilustrar sua situação no país. Quanto mais informações visuais dão a Viktor, mais confuso ele fica.
- Depois de algum tempo, Viktor é chamado pelo diretor. O homem tenta fazer com que Viktor consiga o asilo político nos Estados Unidos. Ele pergunta: “Você tem medo de voltar ao país?” Viktor sempre responde: “Não. Eu amo meu país”. Há nesse instante uma comunicação perfeita - foneticamente e sintaticamente - entre os dois. Porém, ainda que ele tenha compreendido o significado da frase Viktor não entende o sentido dela dentro do contexto, logo, não consegue visualizar a intenção por detrás do discurso e a comunicação falha.
- Sempre que Viktor se emociona e/ou perde o controle (ex: quando ele percebe que o país está em guerra), isto é, em situações que demandem esforço ou emoção, ele fala na língua mãe.

- De acordo com texto de Figueiredo (p. 51), Krashen, na hipótese do monitor, postula que “o monitor ou fiscal só é posto em prática, se três condições foram cumpridas: tempo, foco na forma e conhecimento das regras”. Viktor tem tempo de sobra no aeroporto, visto que, ele não pode sair dali, tem a chance de aprender com intensidade. Quanto ao foco na forma, ele só adquire atenção aos próprios erros quando vai ganhando fluência. De início, ele não compreende, por isso, diz só “yes” a tudo. Ele passa também a notar o conhecimento das regras com o material que compra (livros) na livraria, mas ainda apresenta dificuldades de gramática quando sob pressão.
- Tudo o que liga o ser humano a ação é aprendido primeiro. É a necessidade. Ele tenta sobreviver pelas ações. Faz uma cama (utilizando seus conhecimentos profissionais nativos) e consegue comida (primeiro: colocando carrinhos de bagagem no lugar / depois: o funcionário das bagagens faz um contrato verbal com ele -> te dou comida se me ajudar a conquistar a atendente).

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 16 de agosto de 2016.



A SINOPSE DE CURTA-METRAGEM ANIMADO COMO PROPOSTA DIDÁTICA

Mirielly Ferraça¹ e Stanis David Lacowicz²

RESUMO

Partindo da noção dialógica de linguagem e da reflexão acerca da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992), bem como das propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscaremos neste artigo propor uma sequência didática em torno do gênero discursivo sinopse de curta-metragem animado. Na primeira parte apresentamos o arcabouço teórico a partir do qual nos pautamos, que diz respeito à concepção de linguagem como lugar de interação e o trabalho modular de uma SD, que permite aos alunos aprenderem a língua sem perder de vista a sua função social, o seu uso. Em seguida, trazemos a transposição desses pontos teóricos para a aplicação prática, uma sequência didática com encaminhamentos ao professor para o trabalho com o texto em sala de aula. A escolha da sinopse de curta-metragem se deu por: a) ao se remeter a esse outro gênero do universo cinematográfico, servir de elemento motivador aos alunos; b) possibilitar que o aluno visualize a película em sala e ainda tenha tempo para o trabalho proposto; c) tenha contato com um gênero que nem sempre é explorado na sala de aula. Sugerimos, de início, como situação/projeto de comunicação, a construção de um informativo com sinopses de curtas-metragens animados, a serem passados em uma Mostra na escola. Ao longo do texto, desenvolvemos atividades de interpretação de textos, análise linguística e escritura, permitindo que os alunos possam se apropriar do gênero trabalhado de modo gradual e tendo em vista a perspectiva contextual da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português; gêneros discursivos; sequência didática; sinopse.

ABSTRACT

Working from a dialogical notion of language and the reflection about the discourse genre theory by Bakhtin (1992), as well from the theoretical proposals of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), we aim in this article to propose a didactic sequence (DS) around the discursive genre

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: miriellyferraca@gmail.com

2 Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP-Assis. E-mail: stanislac@gmail.com

of synopsis of short films. In the first part, we present the theoretical framework on which we are based, that regards the conception of language as a place of interaction, and the modular work of a DS; the latter allows the students to learn a language without losing sight of its social function, its usage. Then, we bring a transposition of those theoretical points to a practical application, a didactic sequence along with guidance to teachers about the work with text in class. The choice of a synopsis of short film is due to: a) by referring to this other genre from the cinematographic universe, it works as a motivational element to the students; b) it allows the students to watch the movie in class and have time to do the proposed work. We suggest, to start, as a situation/communication project, the making of a newsletter containing some synopsis of animated short films, to be shown on an Exhibition of Films in the school. Along the text, we developed activities of text interpretation, linguistic analysis and writing, allowing the students to appropriate the worked genre in a gradual way, and bearing in mind the contextual perspective of language.

KEYWORDS: Portuguese teaching; discourse genres; didactic sequence; synopsis.

No interesse de desenvolver um material didático a professores do ensino fundamental, este artigo tem por finalidade apresentar uma proposta de transposição da teoria dos estudos dos gêneros discursivos para a prática. Nesse sentido, partindo de uma reflexão teórica pautada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) e na proposta de sequência didática (doravante SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscaremos sugerir uma SD que busque um trabalho com o texto e, em específico, com o gênero discursivo da sinopse de curta-metragem animado³.

Baseamo-nos, então, na noção de linguagem como um lugar de interação (TRAVAGLIA, 2009), de produção de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação. Assim, são ultrapassadas as concepções de linguagem como expressão do pensamento e de linguagem como instrumento de comunicação; passa-se a considerar que a linguagem carrega e materializa valores sociais e ideológicos, sentidos históricos que significam para e por sujeitos. Desse modo, a língua é vista como movimento, como troca, como interação:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1992, p. 123 – grifos nossos).

O essencial da linguagem se estabelece, portanto, na tensão dialógica entre dois interlocutores. Na interação os sentidos se expandem e, dessa forma, o trabalho com o texto escrito, por exemplo, deixa de ser unilateral para se tornar plural, na medida em que considera a interação autor-leitor e a possibilidade de múltiplos sentidos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a abordagem para o ensino de língua materna (ou/e estrangeira) deve ser fundamentada em uma concepção direcionada ao sociointeracionismo, pois a língua “configura um espaço de interação entre sujeitos que se constituem por meio dessa interação. Ela mesma, a língua, constitui-se sobretudo pelo uso e pelos sujeitos que interagem” (BRASIL, 1998, p. 8). A interação permite a construção de sentidos entre professor, aluno e texto, não se limitando à mera decodificação, que tanto prevaleceu no ensino de Línguas, e nem ao conteudismo, que res-

3 O link para todos os curtas utilizados neste trabalho encontram-se ao final, nas referências.

tringia a interpretação dos sentidos no fechamento do texto. Diante disso, a compreensão de um texto oral ou escrito passa a ser considerada em relação ao jogo discursivo da interação verbal; deve-se levar em conta, então, o contexto imediato (quem disse, quando disse, para quem disse, em qual suporte adotado, qual gênero escolhido, etc.) e o contexto mais amplo: as condições sociais e históricas. Ainda, nesse processo de leitura de um texto, importam também quais sentidos se inscrevem no texto, encarado-o como uma materialidade viva que significa não (só) “o que o autor quis dizer”, abrindo-se para as múltiplas possibilidades de leitura.

Essa concepção de língua e linguagem relaciona-se ao trabalho desenvolvido por Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, para quem os enunciados sempre dispõem de uma “*forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1992, p. 301 - grifos do autor). O texto é compreendido, portanto, pela noção de enunciado, uma sequência linguística intrinsecamente ligada ao processo pelo qual surge, a enunciação, uma realização histórica e social: “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOSHINOV *apud* BRAIT, 2005, p. 68). O gênero, então, estaria organizado segundo uma forma relativamente estável que seria, na verdade, uma manifestação do que lhe é essencial: a sua função social em uma situação específica de interação.

Os gêneros discursivos estão presentes nas mais variadas formas de interação social: “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). São considerados incontáveis, dada a sua mutabilidade, hibridização⁴, transmutação e intergenericidade. Inclusive, como ressalta Bakhtin, sendo maleáveis, os gêneros podem assumir o formato de um determinado gênero, mas funcionar (ter a função de) como outro. Koch e Elias (2012) citam, como exemplo, um artigo de opinião estruturado no formato de receita, mas, ainda assim, é definido como artigo de opinião, pois desempenha tal função, apesar da estrutura que assume. É essa riqueza que se deve levar para a sala de aula, olhando para as manifestações reais da língua na sociedade. Além disso, é interessante mostrar aos alunos a “interação entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens, e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2010, p. 21), pois é na imbricação dessas linguagens que o texto significa. Trabalha-se, portanto, com uma multiplicidade de linguagens, mudando até o próprio conceito tradicional de texto, enquanto materialidade estruturada dentro do sistema linguístico linear que apresente introdução, desenvolvimento, conclusão. O trabalho com o gênero discursivo permite desconstruir esses paradigmas e mostrar o poder de significação da linguagem ao se ampliar a gama de leitura, já que cores, fontes, símbolos, imagens, desenhos, movimento, entonação, etc., contribuem para a veiculação de sentidos em dada materialidade, como comenta Koch (2012, p. 108): “Do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”.

Apesar de ser uma diferença já fortemente estabelecida, chamamos a atenção para a distinção entre gêneros e tipos textuais. Em geral, tipos textuais são definidos pela natureza linguística de

4 Segundo Koch (2012, p. 114), “hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

sua composição, distinguidos em: narração, argumentação, exposição, descrição injunção. A expressão gênero textual⁵ (ou discursivo, expressão definida por Bakhtin e usada neste trabalho) refere-se a textos que apresentam características sociocomunicativas definidos por seus conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (ou na definição de Bakhtin “construção composicional”, “conteúdo temático” e “estilo”). Os gêneros podem ser constituídos por um ou mais tipos textuais⁶. Pode-se dizer, em suma, que os gêneros estão fundamentados em critérios externos, ou seja, sociocomunicativos e discursivos, e que os tipos textuais estão pautados em critérios internos, ou seja, linguísticos e formais.

Cabe lembrar que os gêneros discursivos, enquanto manifestações sociais, inserem-se em esferas de comunicação ou domínios discursivos; esses não são nem os textos, nem os discursos, mas agem concentrando diversos gêneros discursivos, como se fossem um guarda-chuva. Podemos citar, como exemplos de domínios, o discurso jurídico, o discurso jornalístico, o discurso religioso, etc., os quais congregam gêneros discursivos próprios, específicos dessas esferas, que só podem circular nesse meio (MARCUSCHI, 2010, p. 25), ou ainda abarcam gêneros que podem circular em mais de uma esfera.

Além dos domínios discursivos, os gêneros tendem a ser usados de acordo com o contexto comunicacional. Trata-se, portanto, de fazer uso do gênero dentro do que é esperado socialmente. Como lembra Marcuschi (2010, p. 36): “contar piadas fora de lugar é um caso de inadequação ou violação de normas sociais relativas aos gêneros textuais”. O trabalho com os gêneros em sala de aula propicia também que o aluno conheça a função, constate em que domínio discursivo circula e perceba a necessária adequação ao contexto comunicativo, pois é no cotidiano social que ocorre o uso e exige-se tal cuidado, tal adequação.

O uso da língua em diferentes práticas discursivas se efetiva por meios dos gêneros. Assim, utilizar-se de gêneros discursivos para o ensino de língua (materna e estrangeira), situando o trabalho a partir de suas condições reais de uso na sociedade, é promover a participação direta do aluno com contexto de utilização efetiva do gênero, é propiciar o trabalho de leitura, escrita, escuta e fala utilizando e reconhecendo diferentes formatos comunicativos, aplicados diariamente nas relações sociais de acordo com a necessidade de uso, como reitera Marcuschi (2010, p. 37): “Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”. É justamente por isso que os PCNs propõem que o professor utilize “situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (BRASIL, 1998, p. 55). Parte-se de uma proposta a partir da qual o aluno seja envolvido com situações reais de ensino-aprendizagem, para que consiga, então, reconhecer, desenvolver e utilizar a escrita e a fala com propriedade e suficiências nas mais diversas situações comunicativas sociais. Assim, coloca-se o aluno em situações de comunicação o mais próximo possível da realidade, para que ele possa aprender a dominá-las como elas realmente são na sociedade (ou ainda, a partir do (re)conhecimento,

5 Marchuschi (2010) diferencia texto de discurso. Segundo o autor, texto é a materialidade, a entidade concreta corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz, dentro de uma instância discursiva. Dessa forma, o discurso se realiza na materialidade dos textos.

6 A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica.

subverter o gênero considerando a necessidade comunicacional). Koch (2012) afirma que os indivíduos, participantes da trama social, desenvolvem uma “competência metagenérica”, que os possibilita identificar e reproduzir gêneros diversos, na medida em que os gêneros são engendrados a partir de sua função em uma dada esfera de atuação humana (KOCH, 2012, p. 106). Somando a essa competência metagenérica, entra em cena a sala de aula, local de aprendizagem, lugar propício para o desenvolvimento e potencialização das habilidades comunicacionais.

1. Sequência Didática: uma proposta modular de ensino

O desenvolvimento da SD proposta neste artigo pauta-se no trabalho modular divulgado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), o qual foi motivado pela necessidade de desenvolver possibilidades de ensino da escrita e da oralidade por meio de um modelo fundamentado na organização da progressão nos diferentes ciclos escolares, proposta ancorada na noção de gêneros (e sua capacidade de execução e coerência teórica). Seria, assim, guiada a criação de um currículo que descrevesse e esclarecesse o projeto co-relacionando-o com finalidades e expectativas do docente, de acordo com as capacidades dos aprendizes e do que é necessário socialmente que eles aprendam.

A construção da base teórica em que se pautam os autores evoca as críticas de Vygotsky ao *objetivismo reducionista* e às *concepções endógenas da psicologia idealista*, afirmando, então, que a aprendizagem humana necessita do aspecto social; ambas as concepções criticadas concebem o indivíduo sozinho no processo e sem a visualização da relação dele com a alteridade, ou seja, são concepções solipsistas. Deve-se considerar, portanto, que a produção dos sentidos, seja na comunicação oral ou escrita, ocorre no seio do social, perpassando por meio da língua e do discurso os valores histórico-sociais, na interação com o outro. Os autores também reafirmam essa posição ao apontarem que tanto a aprendizagem *incidental* quanto a *intencional* são construções sociais, que se dão na interação do sujeito com a sociedade.

Estabelecida a necessidade de conceber a aprendizagem como processo que ocorre na interação, os autores opõem o “interacionismo lógico” ao “interacionismo social”, privilegiando o último, pois para este a relação do sujeito com a sociedade e todo o seu histórico são fundamentais na construção da “consciência de si” e das funções ditas superiores.

“Aprender a comunicar-se é aprender a língua”, esse é o princípio para o ensino em que Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) partem, utilizando assim os gêneros discursivos para o ensino de práticas sociocomunicacionais, focalizando o uso efetivo da língua. A defesa está na proposta de que o ensino da comunicação oral e escrita deve ser realizado sistematicamente:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]. Uma SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A SD se apresenta, então, como uma forma de organizar as atividades, a fim de englobar etapas necessárias para que o aluno aprenda o funcionamento do gênero e possa reproduzi-lo, utilizá-lo em uma situação real de comunicação, bem como adaptá-lo aos seus propósitos.

A sequência proposta pelos autores compreende: apresentação da situação; produção inicial, módulos (cuja quantidade varia de acordo com as necessidades dos alunos) e produção final (a

qual retoma a primeira produção). É esse processo em certo sentido estruturado que fornece subsídios para a compreensão da estrutura e função social de gêneros discursivos e que a partir desse (re)conhecimento o aluno, ao decorrer do trabalho modular, seja capaz de reproduzi-los, considerando as condições comunicativas.

A importância de tal trabalho está no fato de que, além de condizer com as propostas contemporâneas para ensino de línguas voltado para o texto, e esse visto como um processo e não um produto acabado, permite uma maior reflexão a respeito da função social da linguagem e de seu funcionamento, já que foi a partir desse caráter social que os conceitos de dialogismo e gêneros discursivos foram desenvolvidos (BRASIL, 1998, p. 12).

Dessa forma, segundo os autores, as finalidades gerais da SD seriam: possibilitar aos alunos o domínio de sua língua nas diversas situações de uso; desenvolver uma relação reflexiva e consciente acerca da linguagem, sendo capaz de auto-regulação; propiciar uma “representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 108). O gênero passa a ser, portanto, um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, principalmente no que se refere ao ensino da produção e compreensão de textos escritos e orais. É importante ressaltar que toda SD tem um caráter aberto, ou seja, permite-lhe que seja suplementada ou modificada de acordo com a prática e com as necessidades dos educandos.

Em seguida, apresentaremos uma SD a partir do gênero sinopse, especificamente de curta-metragem animado. Buscaremos evidenciar aquilo que deve estar claro para o professor em cada etapa, bem como a maneira como as atividades devem ser encaminhadas para os alunos. As vantagens da sinopse encontram-se no fato de ser um gênero que por si já se relaciona com outro, como filmes, livros e, no nosso caso, o curta-metragem animado. Nesse sentido, no caminho traçado pelos alunos, tem-se o processo de passagem do conteúdo de um determinado gênero para outro, permitindo explorar como as diferentes maneiras pelas quais a informação é veiculada entram em consonância com a função do gênero, para o que ele serve. Conforme desenvolvemos a proposta, ela estaria direcionada para o 6º ou 7º ano; contudo, o material pode e deve ser adaptado para o contexto de cada turma, também e não apenas, no caso de utilizá-lo em outros anos.

2. A seleção do gênero discursivo e a apresentação da situação

Esse primeiro momento permitirá ao professor medir o grau de conhecimento dos alunos acerca do gênero proposto. Isso diz respeito não apenas a avaliar a capacidade de reconhecimento estrutural do gênero proposto, mas, sobretudo, a refletir sobre a sua função social, sobre o seu uso. O trabalho com a sinopse de curta-metragem animado permite um atrativo maior aos alunos, já que estabelece a relação com um gênero imagético, que servirá de base para a composição da sinopse. Além disso, a proposta assenta-se na importância adquirida pelo cinema em nossa sociedade, tanto para a indústria do entretenimento, quanto para a sua constituição como arte, levando ao surgimento de outros gêneros ligados ao mesmo domínio discursivo. Estando o aluno, pois, inserido neste contexto no qual o cinema é valorizado enquanto expressão humana e social, o trabalho com sinopse de curtas-metragens adquire valor no sentido de guiá-lo no desenvolvimento de sua habilidade comunicativa, habilidade em elencar os pontos principais de determinada produção e saber expô-los, visando criar certas expectativas no seu interlocutor.

O início deste trabalho pode se desenvolver, então, pelo professor, com uma discussão com os alunos a respeito de filmes, estilos, influência destes na sociedade, quais as suas preferências, partindo deste ponto para a questão dos gêneros que surgiram por causa deste gênero maior que é o filme, como o trailer cinematográfico, as resenhas sobre os filmes publicadas em jornais e revistas, bem como as sinopses.

Durante essa conversa, vale apurar quais informações prévias os alunos possuem sobre o gênero curta-metragem animado, se eles já assistiram algum e quais características o difere do longa. Depois, direcionando para o trabalho com o gênero proposto nesta SD, é necessário questionar se os alunos costumam ler a sinopse de um filme antes de assisti-lo, em que locais geralmente a sinopse circula e também questioná-los se já leram a sinopse de um curta-metragem. Ainda, é interessante que o professor fale sobre a semelhança entre a sinopse de longas e curtas e outros gêneros como o resumo e a resenha, tanto descritiva quanto crítica, sem se adentrar muito neste ponto, apenas por uma questão de comparação.⁷

O próximo passo seria a “apresentação da situação”, que consiste em criar uma situação de comunicação real, em que o aluno seja colocado diretamente em uma produção autêntica. Desse modo, a escritura do texto não será mero requisito de nota, mas se voltará à efetivação de seu papel social comunicativo. A situação deve fornecer os dados mínimos necessários para que a escrita se efetive dentro dos moldes sociocomunicacionais; assim, é necessário saber onde o gênero vai circular: na escola? No jornal? Quem irá ler o material: professores, alunos e familiares? Pessoas da sociedade em geral? Em que meio o gênero vai circular: pela internet? Fixado em um mural? Quando e qual o propósito daquela comunicação?. Desse modo, é importante que o aluno aprenda a “fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 104). Tais informações são balisares para a construção do texto, pois um material destinado a circular na internet, por exemplo, deve (re)pensar a linguagem utilizada em virtude da rapidez e da objetividade que esse meio exige.

Como contexto de produção, uma proposta possível seria o professor mostrar aos alunos quatro curtas-metragens animados e dividir a sala em quatro grupos. Cada grupo desenvolveria, então, a sinopse de um dos curtas exibidos em sala, com a finalidade de compor um informativo sobre um evento, a I Mostra de Curtas-metragens da escola⁸, convidando os alunos das demais turmas, professores e funcionários a prestigiarem o evento. O informativo⁹ seria composto pelas sinopses dos quatro curtas-metragens produzidos pelos alunos, informando local, data e hora da exibição, dados próprios do gênero informativo. Esse contexto de produção, na forma de um projeto, é de grande importância no desenvolvimento de uma SD, podendo por vezes ser realizado de um modo mais simples, mas não podendo ser negligenciado. Isso porque, quanto mais atenção se der

7 Tal estratégia é válida no sentido de a) mostrar aos alunos que outros gêneros semelhantes circulam em nossa sociedade e b) também reforçar os pontos comuns entre os gêneros citados.

8 Para que a proposta se efetive, a escola deverá dispor de um local para a exibição dos curtas, podendo ocorrer no próprio horário das aulas e, nesse caso, o professor poderia realizar um trabalho interdisciplinar com os outros professores, ou, então, a Mostra poderia ser exibida no contraturno das aulas. Tal posicionamento dependerá de cada escola.

9 É interessante que o professor busque modelos de informativos de cineclubes ou de mostras de cinema para se pautar na estrutura do gênero. Dado o limite de páginas deste espaço de circulação, o modelo proposto como sugestão de informativo teve que ser suprimido, mas numa busca *online* é possível encontrar exemplares, além de sua produção poder ser feita em qualquer editor de texto, como o *word*, por exemplo.

aos elementos que constituem o contexto de interação, maior será a relação dos alunos com uma situação real de utilização da língua; ademais, um trabalho que expanda o ambiente da sala de aula, saindo do tradicional, incentiva e motiva os alunos a se dedicarem à proposta.

3. Reconhecimento do Gênero

A sinopse de filmes é um gênero discursivo que pode ser facilmente confundido com outros gêneros como a resenha ou o resumo (enredo). Dessa forma, é interessante que o professor crie, com os alunos, um momento de reflexão sobre esses textos que têm como objetivo básico a sintetização de ideias. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam que é necessário introduzir o gênero selecionado, fazendo com que os alunos reflitam sobre sua estrutura, características fundamentais, conteúdo temático, estilo e a função que assume na sociedade.

Acredita-se que iniciando o reconhecimento do que é a sinopse de filmes, os alunos provavelmente questionarão sobre os outros gêneros já citados devido as suas semelhanças. É criada, então, a necessidade de diferenciá-los, conduzindo o foco para a sinopse filmica, e então, para a sinopse de curta-metragem. Sugere-se que o professor promova uma atividade de pesquisa acerca do gênero, colocando os alunos em contato direto com uma variedade de textos, sondando o conhecimento que os alunos já possuem. Outra sugestão é levar gêneros que tenham uma estrutura e uma função semelhante para que, por comparação, os alunos consigam visualizar melhor as características do gênero selecionado para o trabalho da SD¹⁰ (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Uma forma de exibir as diferenças é apresentar aos alunos as marcas dos gêneros que garantem sua função social. Entretanto, é interessante, primeiramente, fazer os alunos refletirem sobre os lugares de veiculação de tais textos, para quem foram produzidos, por quem, quando foram produzidos, com qual finalidade, etc., sendo este um passo fundamental para o reconhecimento do gênero proposto. Dessa maneira, haverá a reflexão acerca do entorno, percebendo a língua em seu funcionamento.

Deve-se, assim, garantir a compreensão da sinopse de curtas mostrando que este gênero não tem somente a finalidade de relatar ou descrever determinado curta-metragem, mas também de promovê-lo, no que diz respeito à sua venda (aspecto comercial) ou apenas para incitar o leitor a assisti-lo (sua importância enquanto arte ou entretenimento). Assim, o aluno, ao se deparar com esse gênero, saberá reconhecê-lo como um texto que pode abarcar intuítos publicitários que extrapolam os objetivos do resumo propriamente dito e da esfera escolar, alcançando vários círculos sociais.

O quadro abaixo foi elaborado no sentido de fornecer ao professor um conjunto conciso de dados acerca do gênero proposto; serviria, portanto, para a preparação do docente e não como um material para ser entregue diretamente aos alunos.

10 Para além do reconhecimento da estrutura, é válido destacar que a função desempenhada pelo gênero é crucial para a sua caracterização.

OS GÊNEROS SINOPSE E SINOPSE DE FILMES

Segundo o dicionário Michaelis, Sinopse é:

- 1 – Obra ou tratado que apresenta em síntese o conjunto de uma ciência.
- 2 – Descrição abreviada, resumo, síntese, sumário.
- 3 – Visão de conjunto.

A sinopse é definida basicamente como um resumo, sendo comumente considerada como tal. Entretanto, é de suma importância deixar claro que assim como o resumo tem suas características e função, a sinopse de filmes ou de curtas-metragens também possui as suas próprias particularidades.

A sinopse de filmes e de curtas-metragens é um texto muito curto (o que por um lado desperta a curiosidade e a vontade de leitura dos alunos e da sociedade em geral) podendo ou não conter um *plot*. Este termo inglês tem como significado a palavra “enredo” ou “trama”. Contudo, esse enredo é apresentado minimamente, mostrando de forma sucinta como ocorre a história sem contar o seu final ou pontos-chaves da película, para despertar a curiosidade do leitor que ainda não teve contato com o filme.

Ocorre, também, neste tipo de sinopse, o esclarecimento de quem é o diretor do filme (no caso de ele não ser muito conhecido, é citada uma produção de destaque que ele já tenha dirigido), quem são os atores principais (normalmente com indicação de outro filme que interpretam), o tempo de duração e, muitas vezes, informações sobre o processo e as circunstâncias de produção (se é uma adaptação de outro gênero como HQ ou romance, possíveis dificuldades na produção, a imagem social sobre a produtora, etc.). No caso da sinopse de curta-metragem é possível encontrar informações como: quem é a produtora do curta, dado que muitas vezes se trata de uma animação; quem são os dubladores, às vezes são atrizes e atores famosos que fazem a voz dos personagens e nesse caso também há informações relacionadas a outras participações em filmes que atrizes e atores já fizeram. Algumas sinopses nos trazem um juízo de valor sobre a produção cinematográfica (este pode estar explícito, como uma real consideração do escritor do texto, ou implícito, trabalhado nas entrelinhas, na seleção de vocábulos, etc.) ou senso crítico do autor da sinopse em detrimento ou ganho do filme sobre o qual foi feita a sinopse. É possível que a sinopse contenha também indicações a prêmios ou prêmios conquistados ou então é possível que descreva em quais eventos a película foi exibida.

Essas características devem ser muito bem explicitadas para garantir sua diferenciação perante outros gêneros. E, também, deixar claro que este gênero discursivo, para os leitores, vem a auxiliar em uma escolha, ou seja, o que se deve ou não assistir, o que realmente é bom ou não e, para os produtores, aparece como um ótimo trabalho de sumarização, divulgação e arquitetura de um texto, visando criar certas expectativas, visando influenciar o leitor.

O professor precisa também ter consciência do duplo diálogo que a sinopse realiza com o filme: a sua construção depende das informações advindas dele e dentre suas funções está a de servir como base do conhecimento prévio para quem deseja assistir ao filme; a sinopse parte do filme e retorna a ele.

Além de esclarecer o que é o gênero, há o direcionamento sobre o que o professor deve ressaltar perante os alunos, como a função de a sinopse fornecer elementos que auxiliarão na escolha do público sobre quais filmes assistirá, bem como sinalizar esse diálogo inerente da sinopse, para com os leitores e para com o gênero fílmico da qual parte.

4. Pesquisa sobre o gênero

Após a introdução realizada pelo professor, seria interessante que os alunos fizessem um trabalho de pesquisa sobre o gênero curta-metragem animado, pois além de ser uma atividade de busca e procura pelas características do gênero proposto, ainda coloca os alunos em contato direto com o modo como o gênero circula socialmente. Sugerimos nesta etapa que a pesquisa ocorra no laboratório de informática, visto que é na *Internet* que, preferencialmente, o gênero circula. Assim, esse momento seria reservado: a) para os alunos buscarem saber um pouco mais sobre o gênero curta metragem e b) terem contato efetivamente com a sua sinopse. O professor pode pedir aos alunos que selecionem uma sinopse de curta-metragem e na sequência, junto com a turma, comentar sobre algumas das sinopses escolhidas, justamente para reforçar as características próprias e verificar se os alunos conseguem distinguir sinopses de filmes e de curtas-metragens, por exemplo, ou ainda se não confundem sinopse com resenha, gênero que também circula em sites de cinema. Assim, nesse momento, pode-se analisar o grau de reconhecimento do aluno para com o gênero na sociedade e na esfera escolar.

5. Primeira produção

5.1. Encaminhamento da primeira produção

Para a primeira produção, é necessário que o professor apresente à turma as condições reais de comunicação. A proposta da SD seria que o professor desenvolvesse em conjunto com os alunos a 1ª Mostra de Curtas Metragens da escola, sendo este o motivo para a produção das sinopses que irão compor o informativo de divulgação do evento. Assim, o público-alvo da Mostra e consequentemente da sinopse é a comunidade escolar composta por demais alunos, professores e funcionários. Ou seja, o interlocutor do texto a ser produzido não é o professor que irá avaliar a atividade, mas sim o público definido pela situação comunicativa.

A partir da “produção inicial”, o professor pode levantar as principais dificuldades dos alunos e trabalhar isso durante o desenvolvimento da sequência. É importante salientar que esse primeiro momento tem a função de diagnóstico, não cabendo uma avaliação somativa por parte do professor, pois a intenção é levantar o que os alunos conhecem sobre o gênero proposto e perceber dificuldades textuais e gramaticais. Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) recomendam que somente a última produção seja avaliada, que a nota venha somente depois de o aluno passar por todos os módulos propostos na sequência. Essa mesma produção inicial será refeita no final da SD, depois de os alunos participarem de vários exercícios propostos nos módulos, justamente com a intenção de desenvolver as habilidades de leitura e escrita do aluno. Embora seja às vezes ignorado¹¹ pelos professores, a reescritura é um processo fundamental como afirmam as Diretrizes curriculares: “A prática da escrita requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido; em seguida escrevam a primeira versão sobre a proposta apresentada e,

11 Sabe-se que muitas vezes esse processo não é ignorado por desconhecimento, mas devido a uma série de empecilhos que o professor se depara na sua realidade de ensino. O que se quer frizar neste ponto é a importância da reescritura, de possibilitar o retorno ao texto e a experiência de reescrevê-lo considerando a correção do professor.

então, revisem, reestruturem e reescrevam esse texto” (PARANÁ, 2009, p. 31).

Sugere-se que a turma seja dividida em quatro grupos, visto que são quatro curtas que compõem a Mostra. É preciso explicar à turma que as sinopses irão circular por meio de um informativo, gênero próprio para a divulgação do evento, contendo, além dos textos dos alunos, informações como data, local, horário e uma breve contextualização do que seria a 1ª Mostra de curtas-metragens animados¹². Na sequência, é importante que durante a aula os alunos assistam juntos os curtas-metragens selecionados mesmo que cada grupo fique responsável por apenas uma sinopse. Sugere-se, abaixo, o enunciado do exercício:

1 – A partir dos curtas-metragens animados: “A casa em cubinhos (*La Maison en Petits Cubes*, 2009), Este lado para cima (*This way up*, 2009), *Wing it* (2012), Pequena vendedora de fósforos (*The little match girl*, 2006)”, exibidos em sala de aula, desenvolva em grupo uma sinopse para compor o informativo da 1ª Mostra de Curtas Metragens da escola. Lembre-se que a sua sinopse irá circular no colégio por meio de um informativo e é destinado a alunos, professores e funcionários. Além disso, fique atento às características próprias desse gênero, linguagem e informações essenciais e pertinentes ao texto proposto.

Como dito, segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a primeira produção não deverá ser avaliada (apenas de maneira diagnóstica), justamente porque ainda o aluno pode não dominar o gênero, por isso a avaliação vai ocorrer na produção final, ao término do processo de ensino, sendo possível medir o desenvolvimento dos alunos no decorrer desse ensino modular.

6. Módulos

Depois da primeira produção, é necessário trabalhar com os problemas que apareceram, oferecendo subsídios para os alunos superá-los. Assim, recomenda-se no mínimo dois módulos, contendo em todos eles textos do gênero selecionado, atividades de interpretação, compreensão, exercícios com um argumento gramatical previamente selecionado para a sequência, atividades de escrita, envolvendo assim leitura e a fixação do gênero proposto. Vale ressaltar que o ensino de gêneros não pode estar pautado em uma prática tradicional de ensino, em que o texto é usado como pretexto ou como ilustração de pontos gramaticais, ou seja, a abordagem contextualizada é necessária e essencial; a gramática está a serviço do texto, ou seja, a serviço de uma intenção de interação por meio da linguagem. Após o desenvolvimento dos módulos, o aluno voltará à produção inicial e irá refazê-la.

6.1 Leitura e análise de textos do gênero

Neste momento o professor precisa informar aos alunos as condições de produção de uma sinopse, frisando que ela ocorre a partir da leitura de outro texto, no caso, o curta-metragem. Deve-se, então, destacar que o aluno necessita, como produtor de uma sinopse, ter conhecimento da película com a qual ele irá trabalhar. Devido ao fato de se tratar de um filme curto, e mesmo diante do contexto escolar, é possível levar o curta-metragem, mostrá-lo aos alunos e, em seguida, desenvolver as atividades propostas. É válido lembrar à classe que eles devem tomar notas

12 Se o professor achar necessário, mesmo não sendo esse o foco, mostre exemplos de informativos para que os alunos tenham com clareza qual será o resultado final de sua produção e como ela irá circular.

sobre pontos essenciais na estrutura do enredo, assistindo a produção com uma guia de análise. A seguir, trazemos um modelo de guia:

Guia de leitura:

Ao assistir a película, busque ficar atento, identificando as seguintes informações:

- Quantos personagens fazem parte do enredo?
- Quem é o personagem principal?
- Onde a ação se passa? (Campo, cidade, parque de diversões, circo, escola, hospital...etc.)
- Como a história se inicia?
- Qual é o ponto principal da história? O que acontece para desestabilizar a narrativa?
- Como você classificaria o curta: drama, comédia, aventura, romance ou terror?

Obs: Este guia pode ser usado também na Primeira Produção, de forma a contribuir com o processo de escrita do grupo.

Isso se faz necessário pelo fato de que a sinopse, caracterizando-se por ser um texto curto (normalmente um único parágrafo), exige do produtor a sensibilidade de perceber quais informações são passíveis de serem nela colocadas, sem que esta estrague o prazer de assistir ao curta. O autor deve identificar e selecionar contextualizadores que irão garantir a compreensão do leitor.

Muitas vezes, a produção de uma sinopse envolve também um trabalho de pesquisa, que deve ser explorado pelo professor com seus alunos, uma vez que o curta não indica o seu modo de produção, mas somente mostra o produto pronto.

O que o professor pode fazer é realizar a leitura de alguma(s) sinopse(s), de filmes bastante populares, levando os alunos à análise e ao reconhecimento das características do gênero que irão garantir, de melhor forma, a sua compreensão. A seguir, apresentamos uma sugestão de sinopse a ser trabalhada, com subseqüentes questões para buscar compreender o funcionamento do gênero:

Sinopse 1: Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore (2012).

Curta | The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

por Eduardo Monteiro

Filme: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

Animação, 2012. Autor/Ilustrador: William Joyce-Co-Diretor: Brandon Oldenburg

Tempo: 15min06

Vencedor do Oscar 2012 na categoria Melhor Curta de Animação

Uma vida sem leitura é sem graça, sem cor. Sem leitores, um livro não tem vida, serventia. Livros são eternos, e a contribuição cultural de seus autores é capaz de eternizá-los no universo literário. E é levando ao pé da letra ideias como essas que o vencedor do Oscar de Melhor Curta de Animação em 2012, *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (*Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore*, em tradução livre), constrói sua homenagem à literatura. Dirigido por Brandon Oldenburg e William Joyce e escrito por este último, o curta tem início com uma tempestade que arrasta o Sr. Morris Lessmore e sua casa para uma outra dimensão, devasta sua biblioteca e varre as páginas de sua mais recente obra. Frustrado, Lessmore encontra uma casa habitada por livros voadores e redescobre a beleza da leitura.

www.cinemasemerros.com.br

Após a apresentação deste texto base, o professor deve trabalhar as características do gênero, partindo de uma visão mais ampla a respeito da primeira impressão, seguindo para uma análise de pontos mais específicos, a dizer, aspectos discursivos e estruturais. Estas questões podem ser trabalhadas em forma oral ou escrita:

Aspectos do texto:

- 1 – Há a descrição de personagens e do ambiente em que ocorre a história?
- 2 – A sinopse apresenta pontos variados do enredo?
- 3 – Houve algum desvio de ideias da história original para a sinopse?
- 4 – O autor apresentou suas opiniões quanto ao filme?
- 5 – Foram trabalhadas informações além do enredo?
- 6 – O texto manteve desconhecidas partes do filme? Isso seria para garantir o efeito de surpresa?

Essas questões serviriam para que os alunos começassem a perceber a maneira como a sinopse se estrutura e refletir sobre a relação entre o conteúdo, seu modo de apresentação e os sentidos que são sugeridos a partir dessa construção para o leitor.

Ressaltamos que é necessário mostrar ao aluno que a sinopse é constituída pelo resumo da película e também por informações contextuais como autor, data de publicação e local e ainda detalhes como ilustrador, diretor, tempo e prêmio recebido. Às vezes essas informações mais técnicas aparecem enquanto informações extras e contextuais, outras vezes são contempladas no corpo da própria sinopse. Por isso, é importante explorar essas marcas contextuais e os aspectos discursivos do texto:

Aspectos contextuais:

- 1 – É possível saber a data de produção dos textos?
- 2 – Onde o texto foi veiculado?
- 3 – Para quem se direciona a sinopse?
- 4 – Qual a finalidade de sua produção?
- 5 – Quem produziu essa sinopse?
- 6 – Quando foi produzida?

Aspectos estruturais:

- 1 – Qual extensão do texto?
- 2 – Nível de linguagem apresentado (formal/informal)
- 3 – Descreve-se informações do contexto de produção (diretor, atores, produtores, duração, etc)?
- 4 – Quais os tempos verbais utilizados e como eles se articulam na sinopse?
- 5 – Quanto à tipologia, esse texto pode ser classificado predominantemente como?

Após a leitura da sinopse e dos questionamentos anteriormente delimitados, o professor pode, então, mostrar a partir desse exemplo como uma sinopse de curta-metragem é construída, marcando seus elementos constituintes. Abaixo, apresentamos a mesma sinopse, com alguns dados a mais e com marcações sinalizando a função de cada momento do texto. Os elementos marcados e a sua função deverão ser trabalhados pelo professor, por meio de questionamentos, buscando fazer os alunos refletirem sobre cada parte.

Curta | *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*por Eduardo MonteiroFilme: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

Animação, 2012. Autor/Ilustrador: William Joyce Co-Diretor: Brandon Oldenburg

Tempo: 15min06

Vencedor do Oscar 2012 na categoria Melhor Curta de Animação

Uma vida sem leitura é sem graça, sem cor. Sem leitores, um livro não tem vida, serventia. Livros são eternos, e a contribuição cultural de seus autores é capaz de eternizá-los no universo literário. E é levando ao pé da letra ideias como essas que o vencedor do Oscar de Melhor Curta de Animação em 2012, *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore, em tradução livre), constrói sua homenagem à literatura. *Dirigido por Brandon Oldenburg e William Joyce e escrito por este último*, o curta tem início com uma tempestade que arrasta o Sr. Morris Lessmore e sua casa para uma outra dimensão, devasta sua biblioteca e varre as páginas de sua mais recente obra. Frustrado, Lessmore encontra uma casa habitada por livros voadores e redescobre a beleza da leitura

www.cinemasemerros.com.br

Desse modo, seguindo as marcações: a) A parte sublinhada refere-se aos elementos contextuais, que fazem parte do gênero e que contribuem para a compreensão do leitor; b) Em negrito, o posicionamento do autor do texto, marcas de sua opinião. c) Em itálico e sublinhado, informações como quem são o roteirista e o diretor, e ainda que a película recebeu prêmios contribuem para o desenrolar da sinopse e para a tentativa de convencimento do leitor. d) Somente em itálico está uma parte da narrativa do curta, uma breve descrição do enredo, relatando como o curta se inicia e clímax da história, ponto suscita desdobramentos para a narrativa; e) em itálico e negrito há o relato do breve desenrolar da história, mas não a descrição de como ela termina, sendo, assim, uma informação utilizada mais para instigar o leitor, do que para informá-lo propriamente. Esses pontos elencados devem servir de base para o professor, em conjunto com os alunos, perceber e discutir o funcionamento estrutural da sinopse, buscando nisso o papel que cada trecho cumpre no desenvolvimento do texto e na relação com o leitor.

Depois, é interessante que sejam apresentadas aos alunos algumas questões de interpretação ligadas ao curta-metragem, visando a uma relação interacional dos alunos para com os textos em análise, importante para que o texto não seja apenas pretexto para outros conteúdos. Dessa maneira, também se poderá pensar na tensão de sentidos entre o curta-metragem e a sinopse, nas diferenças de objetivos e de tratamento de um determinado conteúdo. A compreensão do curta-metragem é importante na medida em que permite ter uma avaliação qualitativa sobre determinados pontos do enredo, para, com isso, poder transpor esse texto para outro gênero, como a sinopse. Seguem algumas sugestões de questões voltadas à interpretação do curta:

Atividades de interpretação

- 1) Quem é o personagem principal e como a narrativa se inicia?
- 2) Qual a situação inicial da história e qual é o fato que desencadeia toda a história?
- 3) No início da película, o personagem principal está escrevendo um livro. O que acontece com o livro dele durante e depois da tempestade?
- 4) Como ficam as cores no curta-metragem depois da tempestade? Por que a película ficou dessa forma nesse momento?

- 5) Na sequência, parte da história volta a colorir-se, o que faz isso acontecer? Por que o personagem ainda continua em preto e branco?
- 6) Quem conduz o rapaz àquela casa? Como são os habitantes de lá?
- 7) Qual se tornou o papel do personagem? Como era sua vida?
- 8) O que acontece com o homem no final se assemelha a outra personagem, quem é? Por que você acha que aconteceu a mesma coisa com eles?
- 9) Descreva, em algumas linhas, o que você imagina que tenha acontecido com os dois personagens que deixam a casa voando com os livros.
- 10) Que relação o uso das cores, ou a ausência delas, traz para a película?
- 11) Como é a trilha sonora? De que forma ela contribui para a construção dos sentidos do curta? Ela instiga determinadas emoções junto com a história?
- 12) Ressalte pontos fundamentais do curta que, se contados, estragariam a surpresa e o prazer de assisti-lo.
- 13) Por qual transformação as personagens passaram durante a história?

Essas questões pretendem, além de possibilitar uma visão crítica sobre o curta-metragem, começar a estabelecer relações entre esse gênero e a sinopse. Após o trabalho de compreensão, deve-se propor que os alunos escrevam sua própria sinopse acerca do filme trabalhado, a qual também servirá para que o professor possa perceber que pontos ele deve enfatizar nos módulos seguintes, no que diz respeito ao gênero ou a regras de uso adequado da língua no contexto dado, podendo-se utilizar do seguinte enunciado:

Produção textual:

- 1- Depois de ter assistido a película, desenvolva a sua própria sinopse e lembre-se de não contar o final do enredo.

Complementando a proposta, o professor poderia auxiliar os alunos ter clareza sobre a situação de comunicação, a função da sinopse e os possíveis receptores desse texto.

6.2 Seleção de um texto do gênero sinopse de filmes

A sinopse de curta-metragem (ou de filmes) é um gênero que objetiva sumarizar aspectos principais de determinada produção sem propriamente contá-la, articulando as informações de modo a apresentar o curta como sendo interessante de ser assistido e, desse modo, realizando certa divulgação do mesmo. Basicamente, a sinopse poderia ser definida desse modo, partindo-se de suas características de produção, contudo, sabendo-se que a própria ideia de gênero já está impregnada da possibilidade de transformação e readequação das características em decorrência dos objetivos e intenções discursivas. Dentre essas alterações, faz-se pertinente frisar o grau de exposição da individualidade, daquele que escreve a sinopse, na linearidade do texto, quer seja na seleção das partes descritas do filme quanto na própria apresentação de juízos de valor, quanto à qualidade do filme e das modalidades que o constroem.

Neste momento, o professor deve passar aos alunos o curta-metragem *Paperman*, que servirá de base para a realização das atividades, cujo objetivo é a produção de sinopses adequadas à funcionalidade do gênero.

Sinopse 2

Paperman
Lançamento: 4 de janeiro de 2013 (7 min)
Dirigido por: John Kahrs
Com: John Kahrs, Kari Wahlgren, Jeff Turley
Gênero: Animação
Nacionalidade: EUA
Distribuidor: Disney
Nova York, Estados Unidos. Ao ir para o trabalho, um homem se interessa por uma jovem que vê na estação de trem. Entretanto, não consegue falar com ela. Ao chegar ao escritório, ele a vê no prédio ao lado. Sem conseguir chamar sua atenção, ele passa a fazer aviões de papel com o material do trabalho e tenta acertá-los bem na janela do escritório em que ela está, em uma tentativa desesperada para que ela possa, enfim, notá-lo.
www.adorocinema.com.br

Analisando a sinopse, faz-se pertinente a verificação de determinados aspectos tais como até qual ponto ela concede informações a respeito do curta em questão. Em seguida, descreve-se a situação que desencadeia a problemática da história, os já citados conflitos, no caso, o personagem passar a fazer aviões de papel para chamar a atenção da mulher que avistou no início de seu dia (trecho sublinhado). Veja na sequência uma outra sinopse produzida para o mesmo curta, mas veiculada em um site diferente:

Sinopse 3

<p>Vocês já conhecem Paperman?</p> <p>Posted By Luciana on Mar 5, 2013</p> <p>Em uma manhã qualquer, um jovem solitário tem um encontro casual com uma bonita mulher no caminho para o seu trabalho. Ao vê-la, ele se convence de que ela é a mulher dos seus sonhos. Porém, ela está indo embora enquanto segue seu destino. Sem parar de pensar na jovem, o rapaz acaba ganhando uma nova possibilidade de vê-la, entretanto, ela está sendo vista na janela do prédio vizinho ao do seu escritório. Seguindo seu coração e utilizando sua imaginação e uma pilha de papeis, o rapaz resolve fazer alguma coisa para conseguir chamar a atenção da bela jovem por quem ele se apaixonou.</p> <p>O texto acima nada mais é do que a sinopse de Paperman, o vencedor do Oscar 2013 na categoria Animação em Curta-metragem. Produzido pela <i>Walt Disney Animation Studios</i>, o curta teve sua estreia em novembro de 2012, tendo sido anexado às exibições do filme Detona Ralph. Com direção de John Kahrs e produção de Kristina Reed e John Lasseter, o filme mistura animação tradicional e animação por computador em uma nova técnica chamada Meander, além de utilizar um estilo minimalista em preto e branco.</p> <p style="text-align: right;">www.revista21.com.br</p>
--

Esta segunda sinopse sobre o mesmo curta traz algumas informações a mais sobre o contexto inicial da trama e os eventos que desencadeiam a determinação do personagem em chamar a atenção da moça. Vale notar que, nem na sinopse anterior e nem nessa, o final da história é revelado, marcando justamente uma das características próprias do gênero, em que prevalece uma contextualização breve, que instigue o leitor a querer saber o que vai acontecer no final da narrativa. Nota-se, ainda, que essa sinopse assume um formato um pouco diferenciado: no início há um título, como se fosse uma resenha sobre o curta, mas percebe-se, pelo seu conteúdo e pela função que exerceu, que se trata de uma sinopse. Na resenha, não há uma preocupação em deixar em aberto o final da película, inclusive porque a resenha, muitas vezes, traz a opinião de quem a resenhou, fornecendo detalhes e avaliações acerca de toda a obra resenhada. No entan-

to, é nítido que o formato da sinopse e aspectos de contextualização se apresentam de maneira diferente. Ou seja, mesmo apresentando uma estrutura diferenciada para descrever os dados contextuais, ainda assim o gênero obedece, basicamente, as características fundamentais de uma sinopse de curta-metragem, mesmo que autor, dada suas intenções, imprima sobre o texto particularidades. Na sinopse em questão, a autora acrescenta informações como: premiação no Oscar de 2013; produtora (*Walt Disney*); ano de estreia bem como a localização em qual longa o curta-metragem apareceu (Detona Ralph); direção e produção do curta no interior do corpo textual e não fora dele, no seu entorno, como utilizado nas sinopses anteriores. É necessário mostrar essas particularidades aos alunos com o intuito de relativizar essa ideia de que o gênero é estruturado de maneira fechada: “Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques” (KOCH, 2012, p. 113). Pelo contrário, ele assume formatos diferentes, mas ainda que com uma estrutura, uma “casca” diversa, continua assumindo a função do gênero sinopse.

A partir da observação de aspectos gerais das sinopses, o professor pode passar ao momento no qual os alunos devem refletir sobre o gênero. Abaixo, trazemos algumas questões que podem servir para essa reflexão. Elas podem também servir para uma avaliação parcial, do módulo; de qualquer maneira, a verificação das possíveis respostas deve ser feita com os alunos, em modo de diálogo, para que os sentidos e a aprendizagem se construam conjuntamente, pela interação:

Considerando as sinopses dos curtas-metragens já lidas, responda:

- 1- A sinopse de curtas se constrói do mesmo modo que um resumo escolar ou uma resenha? Quais seriam as principais diferenças entre esses gêneros?
- 3 – O que a sinopse produz no leitor que ainda não assistiu ao filme?
- 4 – Na sinopse, as informações são apresentadas de forma objetiva? Como é a linguagem?
- 5 – Informações adicionais como nome do diretor ou do roteirista, ano de veiculação, prêmios recebidos podem aparecer de que modo? Esses dados são importantes para que o gênero funcione e tenha sucesso em seu objetivo? Por quê?

Quanto ao contexto de produção:

- 1 - Em qual veículo de comunicação foram apresentadas as sinopses?
- 2 - Em quais outros suportes é possível que elas apareçam?
- 2 – Uma sinopse se propõe à: (marque V para verdadeiro e F para falso)
 - () Articular informações com base na história do filme de modo chamar a atenção para ele.
 - () Fazer um resumo completo do filme, de seu início, meio e fim, expondo o desenlace e a conclusão da problemática da história.
 - () Realizar a divulgação do filme.
 - () Trazer a opinião do autor sobre o filme, motivando ou não o leitor a assisti-lo.
 - () Realizar um debate sobre a produção de filmes e como a arte contemporânea tem encarado a cinematografia e seus representantes.
 - () Apresentar a temática do filme e um conhecimento prévio para aquele que for assistir ao filme.

Dessa maneira, além de retomar e consolidar pontos acerca dos curtas-metragens assistidos, seria considerado o contexto de produção, os porquês do texto, sua função social, permitindo relacioná-la com a estrutura e o recorte de informações que a sinopse estabelece.

6.3 O espaço e a recepção do texto

É importante que se comente acerca do suporte e do local de circulação do gênero proposto. Além disso, também é importante ressaltar quem é o interlocutor da sinopse, que público cos-

tuma procurar esse gênero e por quais motivos. Algumas perguntas podem ser feitas oralmente para fazer os alunos pensarem sobre essas questões:

- 1 - O que leva determinada pessoa a procurar uma sinopse de curta?
- 2 - Qual o perfil de uma pessoa que geralmente busca uma sinopse? Em qual situação ela é requisitada e para qual função?

O professor pode complementar dizendo que as sinopses são veiculadas em páginas na internet ou periódicos dedicados ao cinema (ou com parte dele para tal tarefa) e que são lidos não somente por cinéfilos ou estudantes da área, mas por aqueles que se interessam por determinada produção, da qual ficaram sabendo por meio de textos publicitários, como propagandas ou *trailer*, e resolveram buscar por informações que contextualizem a obra e lhe possibilitem a elaboração de uma imagem prévia e em seguida a decisão sobre assistir ou não a película. Inclusive, valeria à pena comentar sobre o papel das videolocadoras, que possuem em seu acervo DVDs a serem alugados e, para tanto, a sinopse se torna fundamental. A discussão poderia até servir como reflexão sobre a rápida evolução tecnológica que fez com que o gênero sinopse deixasse de existir preferencialmente no verso dos DVDs (ou as antigas fitas de videocassete) que circulavam nas videolocadoras para circular com mais intensidade na internet. Ainda, dado que a proposta é que as sinopses produzidas pelos alunos circulem em um informativo referente à mostra fílmica, é interessante comentar novamente sobre esse suporte e esse outro espaço de circulação das sinopses, inclusive ressaltando que às vezes esse informativo circula em murais de informação ou ainda via e-mails e em sites de divulgação cultural.

As propostas abaixo servem principalmente para manter, em todo módulo, um elemento de produção textual, com a vantagem de estimularem a criatividade dos alunos para pensarem versões alternativas da história:

Atividades de produção textual

- 1 - A partir das sinopses 2 e 3, referentes ao curta-metragem *Paperman*, desenvolva uma outra sinopse, que contemple as informações que as duas sinopses juntas trazem. Não se esqueça de trazer as informações contextuais também.
- 2 - No curta-metragem *Paperman*, é o papel que contribui para o desenrolar da história. Imagine outro elemento que pudesse juntar o casal, em seguida escreva uma nova sinopse, relatando qual seria, então, o elemento mágico. Se você quiser, pode mudar o título do curta também.

6.4 Atividades de análise linguística

Para o gênero sinopse, o conhecimento dos tempos verbais é fundamental, principalmente no momento de síntese do enredo. Diante disso, propõe-se que o professor trabalhe com os alunos essa classe gramatical.

Sabemos que no sexto ano os alunos já tiveram contato com os verbos, sua definição e possíveis flexões. Sendo este um conteúdo presente no currículo escolar, vale à pena não só retomá-lo, mas aprofundá-lo com os alunos. Seguem algumas definições de gramáticos conceituados:¹³

13 Não é necessário passar aos alunos todas essas definições, nem tampouco dizer qual gramático a conceituou, essas informações são destinadas ao professor.

José de Nicola: “Verbo é a palavra variável que indica uma ação, um estado, uma mudança de estado, um fenômeno da natureza. Ao contrário do nome, tem sempre um aspecto **dinâmico**, indicando um processo devidamente localizada no tempo. Verbo, como palavra variável, apresenta flexão de número, pessoa, tempo, modo e voz. É, portanto, a classe de palavra em que se observa o maior número de flexões”.

Bechara: “Entende-se por verbo a unidade que significa ação ou processo e organizada para expressar o modo, o tempo, a pessoa e o número”.

Cunha e Cintra: “Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”:

Sacconi: “Verbo é a palavra que podemos conjugar, ou seja, que podemos fazer passar por quatro variações, chamadas flexões. O conjunto de flexões verbais recebe o nome de conjugação”.

Verbo: Estudei

Flexão de número – Estudei é forma de singular (eu);

Flexão de pessoa – Estudei é forma da primeira pessoa (eu);

Flexão de tempo – estudei é forma do pretérito perfeito;

Flexão de modo – Estudei é forma do modo indicativo.

OBS: Neste primeiro momento, trabalhe com os tempos: presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, pois são os tempos verbais mais usados nas sinopses trabalhadas aqui.

Bechara: O modo indica a maneira, o modo como o fato se realiza.

Modo Indicativo: Em referência a fatos verossímeis ou tidos como tais.

Presente: em referência a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos: Eu canto.

O presente do indicativo é a forma empregada para expressar o atual, o acontecimento que ocorre agora, num presente momentâneo.

Pretérito: Em referência a fatos anteriores ao momento em que falamos, é subdividido em: imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito.

Cantava – cantei – cantara.

Pretérito Perfeito: O pretérito perfeito do indicativo é a forma empregada para indicar ocorrência momentânea já passada e acabada.

Pretérito imperfeito: O pretérito imperfeito do indicativo é usado para indicar ocorrência passada não terminada, que pode ser simultânea a outra também passada ou habitual ou que se repetia sempre no passado.

Ao contrário de narrativas e relatos de histórias que usam o pretérito imperfeito e o perfeito predominantemente, as sinopses se utilizam do presente do indicativo. Quando usado para relatar situações passadas, o presente do indicativo traz a ideia de “presentificação”, simulando a ideia de atualidade, colocando o leitor no mesmo plano temporal¹⁴. Dessa forma, ressalta-se que além de situar uma ação, a conjugação modo tempo implica nuances de sentido para o texto em questão. Ou seja, para além da classificação pela desinência modo temporal em presente do indicativo, é necessário levar em conta que a utilização desse tempo traz consequências a sinopse, não é por acaso que o gênero é composto predominantemente por esse tempo verbal. O presente do indicativo pode a) expressar hábitos, repetidos ou estáveis: Jantamos às 8 horas, pontualmente; b) trazer como efeito um prolongamento do tempo: Chove muitíssimo; c) coincidir com o exato momento em que se fala: Eu o declaro culpado; d) narrar fatos já acontecidos: Napoleão retorna a Paris vitorioso. Esta última utilização é caracterizada como presente histórico ou narrativo e confere ao texto uma certa atualidade, é como se o narrador retornasse à cena narrada e a pre-

14 É comum os jornais utilizarem o presente do indicativo nos títulos das notícias, pois o presente neste caso cria o efeito de atualidade ao jornal, mesmo que obviamente se trate de um fato no passado.

senciasse, criando mais expectativa ao leitor. É interessante explicar isso ao aluno, informando ser esta uma das características linguísticas deste gênero. Isso posto, apresentamos as seguintes atividades de análise linguística, voltadas para o uso do tempo verbal na sinopse:

1 – A partir das sinopses 2 e 3, responda:

Sinopse 2 - Nova York, Estados Unidos. Ao ir para o trabalho, um homem **se interessa** por uma jovem que **vê** na estação de trem. Entretanto, não **consegue** falar com ela. Ao chegar ao escritório, ele a **vê** no prédio ao lado. Sem conseguir chamar sua atenção, ele **passa** a fazer aviões de papel com o material do trabalho e **tenta** acertá-los bem na janela do escritório em que ela **está**, em uma tentativa desesperada para que ela possa, enfim, notá-lo.

Sinopse 3 - Em uma manhã qualquer, um jovem solitário **tem** um encontro casual com uma bonita mulher no caminho para o seu trabalho. Ao **vê-la**, ele **se convence** de que ela é a mulher dos seus sonhos. Porém, ela **está** indo embora enquanto **segue** seu destino. Sem parar de pensar na jovem, o rapaz **acaba** ganhando uma nova possibilidade de **vê-la**, entretanto, ela **está** sendo vista na janela do prédio vizinho ao do seu escritório. Seguindo seu coração e utilizando sua imaginação e uma pilha de papeis, o rapaz **resolve** fazer alguma coisa para conseguir chamar a atenção da bela jovem por quem ele se apaixonou.

- a) Em que tempo verbal e em que modo estão os verbos grifados em negrito?
- b) Normalmente para relatar uma história, usa-se o pretérito. Por que o autor escolheu esse tempo verbal e que efeitos de sentido tal emprego traz ao texto? Que sentido isso pode sugerir?
- c) Se os verbos estivessem nos tempos pretérito perfeito ou imperfeito do indicativo, que ideia dariam ao texto? E ainda, a utilização preferencial dos pretéritos marcam quais gêneros discursivos?
- d) Reescreva a sinopse acima, conjugando os verbos grifados no pretérito perfeito, respeitando possíveis adaptações no texto. Em seguida, veja que efeito essa conjugação trouxe ao texto como todo, ele ainda se parece com uma sinopse fílmica?
- e) Os verbos fornecem sentido ao texto e a escolha de cada verbo pode evidenciar a opinião de quem escreveu o texto. Na sinopse 2, no trecho: “um homem **se interessa** por uma jovem”, se o verbo “se interessa” fosse trocado por “se apaixonou” que sentido passaria a ter? O que isso traria para o texto?
- f) Ainda sobre o valor semântico dos verbos, discorra sobre a diferença existente entre as duas frases a seguir, ambas usadas nas duas sinopses para se referir ao mesmo momento da narrativa: sinopse 1: “[...] um homem **se interessa** por uma jovem que **vê** na estação de trem”; sinopse 2: “[...] ao **vê-la**, ele **se convence** de que ela é a mulher dos seus sonhos”.

Deve-se buscar, conforme as questões sugeridas, fugir de uma abordagem tradicional de ensino da gramática (exercícios descontextualizados, preenchimento de lacuna, repetição mecânica etc.); para tanto, deve-se analisar o elemento gramatical tendo em perspectiva a função que ele exerce no texto, os sentidos que ajuda a construir.

6.5 Atividades de interpretação do curta-metragem

Como anteriormente relatado, a sinopse de curta-metragem é um gênero que surge de outro, no caso a partir do gênero curta-metragem (ou ainda a partir de sinopses de filmes ou mesmo dos filmes, anteriormente); ou seja, sua elaboração está intrinsecamente vinculada à produção cinematográfica da qual tomará um recorte do conteúdo. Assim sendo, em relação ao curta a ser utilizado como primeiro-texto a partir do qual se produzirá a sinopse, é necessário que o professor encaminhe aos alunos alguns tópicos a serem observados em relação à história do curta, algo como um roteiro de simplificada leitura cinematográfica, assim como já realizado em atividades anteriores. A seguir traçamos um questionário como sugestão de guia para a análise do curta-metragem:

Atividades de interpretação

- 1) Quem é o personagem principal e como, aparentemente, ele era antes de conhecer a moça?
- 2) Qual é o fato que desencadeia toda a narrativa?
- 3) Qual é a reação do personagem ao perceber que a moça estava no prédio vizinho? De que forma sua ação desencadeia o restante da trama?
- 4) O que ele faz no trabalho depois que a moça sai do prédio vizinho e vai embora? Você faria o mesmo se estivesse no seu local de trabalho? O que acha da atitude do personagem?
- 5) Se o personagem principal a conhece no caminho para o trabalho, porque ele ainda não a tinha visto por ali?
- 6) Parece existir um elemento mágico nessa história. Qual seria ele e de que forma ele contribui para a narrativa?
- 7) Como a história termina? O que você achou do final?
- 8) Descreva, em algumas linhas, o que você imagina que tenha acontecido com os dois personagens.
- 9) Qual a relação entre o título e a narrativa?
- 10) Mesmo sem haver fala alguma, é possível compreender a história? Seria possível que qualquer pessoa, independente da língua que usa, assista ao curta e compreenda a história? Por que isso acontece?
- 11) Que relação o uso das cores, ou a ausência delas, traz para a película? Por que somente o beijo da moça marcado na folha de papel é colorido?
- 12) Como é a trilha sonora? De que forma ela contribui para a construção dos sentidos do curta?
- 13) Ressalte pontos fundamentais do curta que, se contados, estragariam a surpresa e o prazer de assisti-lo.

Na sequência, o próximo curta-metragem a ser trabalhado possui falas, por isso a necessidade de usar a película legendada (se não houver a possibilidade de se conseguir uma versão dublada). É preciso considerar se a turma consegue acompanhar a leitura da legenda, sendo preciso talvez pausar em alguns momentos ou retomar de modo mais linear os acontecimentos narrados. Seria interessante também desenvolver um trabalho em conjunto com o professor de inglês da turma.

Sinopse 4

The Lost Thing

Criado e co-dirigido pelo excelente ilustrador australiano **Shaun Tan** - que teve sua HQ **A Chegada** lançado no Brasil em 2011 - a partir de seu livro homônimo lançado em 1999, **The Lost Thing** (A Coisa Perdida) transpõe para as telas o que há de melhor nos livros infantis. Uma história simples, aliada a imagens mirabolantes e imaginação selvagem, abrindo seu mundo imaginário para espectadores de todas as idades.

Na história, um garoto encontra uma - enorme e estranha - coisa na praia. Ela está viva e até se mostra simpática. Primeiro ele pensa que ninguém a vê, mas depois percebe que ninguém sabe o que é, tratando-se de uma coisa perdida. Apesar do mal estar que cria entre sua família e a total falta de curiosidade que a coisa perdida causa nas pessoas, o garoto continua atrás de uma moradia para ela.

Título: The Lost Thing

Duração: 15:54m

Realizador: Shaun Tan e Andrew Ruhemann

Produtora: Passion Pictures e Screen Australia

Ano: 2010

www.ambrosia.virgula.uol.com.br

Atividades de análise do gênero

- 1 – Como é o formato desta sinopse? Em quais aspectos se iguala às outras apresentadas e em quais aspectos apresenta variações?
- 2 – Como o autor desta sinopse inicia seu texto? Que tipo de informações ele prioriza?
- 3 – Você acredita que informar o leitor de que este curta se trata de uma adaptação de um livro é importante? Por quê?
- 4 – *The lost thing* recebeu o Oscar de Melhor Curta-metragem animado em 2011. Você acha essa informação importante para compor a sinopse? Por quê? Você a incluiria na sua sinopse?
- 5 – Saber que o curta-metragem ou mesmo um filme recebeu um Oscar faria as pessoas procurarem pela película para assisti-la?
- 6 – As informações que o autor utiliza para escrever a sinopse instigam o leitor a assistir ao curta? Com qual informação ele termina a sinopse?
- 7 – Note que o produtor desta sinopse utiliza um adjetivo para descrever o diretor e também deixa em destaque seu nome ao utilizar o negrito: “Criado e co-dirigido pelo excelente ilustrador australiano **Shaun Tan**”. **Que efeito argumentativo esses recursos trazem ao texto?**

Atividades de produção textual

- 1 – A sinopse anterior traz pouquíssimas informações sobre o enredo. Faça a sua sinopse, detalhando um pouco mais sobre a trama, mas sem entregar o ouro para o leitor, não conte o final da história. Não deixe de acrescentar os dados contextuais.

Atividades de análise linguística

Na história, um garoto **encontra** uma – enorme e estranha – coisa na praia. Ela **está** viva e até **se mostra** simpática. Primeiro ele **pensa** que ninguém a **vê**, mas depois **percebe** que ninguém **sabe** o que **é**, tratando-se de uma coisa perdida. Apesar do mal estar que **cria** entre sua família e a total falta de curiosidade que a coisa perdida **causa** nas pessoas, o garoto **continua** atrás de uma moradia para ela.

- 1 – O tempo e o modo dos verbos grifados nesta sinopse é o mesmo tempo e modo utilizados nas sinopses anteriores? Que conclusão podemos tirar disso?
- 2 – Se trocássemos o verbo “continua” na última linha por verbos com sentidos parecidos, como: “insiste”, “persiste” que efeitos eles trariam ao texto? E se substituíssemos por: “o garoto **teima** em ir atrás de uma moradia para ela”, que sentido traria?
- 3 – Reescreva a sinopse utilizando o pretérito, alternando entre o perfeito. Depois analise e veja que efeito esse tempo verbal trouxe à narrativa.

Desse modo, a atividade de análise do gênero seria seguida de uma produção textual que permitiria refletir sobre os pontos discutidos na reflexão sobre a sinopse lida. Depois, viriam as atividades de análise linguística, nas quais se trabalharia a gramática em seu funcionamento e função no texto. Abaixo, apresentamos algumas questões voltadas para guiar a apreciação do curta-metragem em questão:

Atividades de interpretação do curta

- 1) Quem é o personagem principal e como a história se inicia?
- 2) Quem é o narrador? Ele é importante para compreender a trama?
- 3) Qual é o primeiro fato que desencadeia toda a narrativa?
- 4) Qual é o segundo momento que impulsiona a trama e faz os personagens movimentarem-se?
- 5) O que você teria feito no lugar do garoto?
- 6) Como é a cidade em que se passa a história? E as cores?
- 7) O garoto levou a “coisa” para a casa de seu amigo Pete. O que eles fizeram lá? Por que era necessário definir o que era a “coisa”?
- 8) Sem saber o que fazer com a “coisa” perdida, o garoto vê na televisão uma propaganda que dizia: “Sente que sua rotina foi inesperadamente perturbada?”, “Coisas

que simplesmente não se encaixam?”. O que significa que a rotina foi perturbada e o que significa que as coisas não se encaixam?

9) Na cena em que o garoto está levando a “coisa” para o departamento federal, algumas pessoas passam pelo garoto vestidos todos com basicamente a mesma roupa, com cores parecidas. No início da película, na praia, as pessoas que lá estavam também estavam vestidos de modo similar. O que isso pode significar? Hoje, na sociedade em que vivemos, as pessoas se vestem todas iguais?

10) Descreva o lugar em que a “coisa” ficou.

11) Esse novo lugar era diferente da cidade lá fora? Por quê?

12) Depois que o garoto deixa a coisa naquele lugar, ele vai embora e diz ver cada vez menos coisas diferentes assim como a coisa e concluí dizendo que talvez “ou simplesmente eu tenha parado de percebê-las”. Quando ele diz essa frase, o trem passa por várias casinhas, todas iguais. O que isso quer dizer?

13) Como a história termina? O que você achou do final?

14) Você acha que a “coisa” sofreu discriminação das pessoas por ser diferente?

15) Ressalte pontos fundamentais do curta que, se contados, estragariam a surpresa e o prazer de assisti-lo.

Como nas questões anteriores, ligadas a interpretação do outro curta, esse momento permite que os alunos compreendam aquilo que assistiram, refletindo sobre o enredo do vídeo e sobre o modo como ele foi contado, o que é essencial para o trabalho de construção da sinopse.

7. Reescrita e circulação do gênero

Depois de realizadas as atividades e a verificação pelo professor do reconhecimento do gênero por parte do aluno, pode-se partir para a reescrita da sinopse dos curtas exibidos no início desta SD. Este momento servirá tanto para verificação de até que ponto os alunos estão aptos a reproduzirem o gênero trabalhado quanto para que se conclua o processo de ensino, já que não se trata de uma avaliação somativa.

Apresente novamente à turma a proposta da 1ª Mostra de Curtas Metragens da escola e reafirme sobre a responsabilidade da classe de desenvolver as sinopses dos curtas, por isso a reescrita é necessária, no sentido de deixar o texto completo ao público convidado para mostra.

Assim, a classe será dividida novamente em quatro grupos (ou segundo a necessidade do professor) e na sequência o professor mostrará novamente aos alunos quatro curtas-metragens, sendo um para cada grupo. Reitere à turma que as sinopses irão circular por meio de um informativo, gênero próprio para a divulgação do evento, contento, além dos textos dos alunos, informações como data, local, horário e uma breve contextualização do que seria a 1ª Mostra de curtas-metragens. Forneça, novamente, o enunciado do exercício e entregue a primeira versão da sinopse feita por eles e deixe os próprios alunos apontarem falhas em suas produções¹⁵.

A questão do trabalho com sinopse de filmes também pode estar associada a fomentação e desenvolvimento dos alunos pela arte cinematográfica, apresentando-lhes também títulos que não são muito conhecidos e também colocá-los em contato com nomes de diretores e autores aclamados pela crítica. Assim, não se trabalha apenas o gênero pelo gênero e também ocorre um incentivo cultural que por vezes é insuficiente no ambiente escolar.

15 Após a reescritura, é importante que o professor corrija as sinopses, visto que os textos irão compor o informativo e circular pela escola.

O professor pode avaliar tanto a escrita como a reescrita de forma a verificar se o aluno atendeu as características básicas do gênero, se apontou as ideias essenciais da produção em questão sem extinguir o suspense, se utilizou linguagem adequada, se atendeu as regras de ortografia etc. O professor também pode avaliar o uso dos verbos no presente do indicativo, prerrogativa trabalhada nesta SD.

Considerações finais

Consideramos fundamental o entrelaçar dos pressupostos teóricos com a prática escolar, principalmente se esse entrelaçamento estiver detalhado e disponível ao professor, pois ao conhecer o método de trabalho, o docente adquire maior liberdade para alterar a sequência proposta e ainda, somado a sua experiência, poderá desenvolver outras práticas didáticas com os gêneros discursivos.

A Mostra fílmica proposta como as condições de produção do gênero impulsiona o trabalho em grupo, movimenta a comunidade escolar e produz uma necessidade real de comunicação, possibilitando que o aluno se envolva no processo e veja a circulação de seu texto para além da sala de aula. Além disso, os curtas-metragens escolhidos possuem valor artístico e estético que, se considerados e trabalhados, possibilitam o crescimento intelectual e cultural dos alunos, ampliando o conhecimento e o olhar para questões além-texto. E, por fim, o trabalho com o gênero discursivo sinopse de curta-metragem torna possível desenvolver habilidades linguísticas, de reconhecimento e reprodução do gênero em questão, bem como a diferenciação por comparação com outros gêneros que circulam socialmente. É o cruzamento de todos esses pontos que fazem professor e aluno pensar a linguagem enquanto interação, indissociada do social, que movimenta pessoas e história e produz sentidos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (trad. M.E.G. Gomes). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R; COEDEIRO, G. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- KOCH, I. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36.

NICOLA, J. *Gramática: palavra, frase, texto*. São Paulo: Scipione, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2009.

SACCONI, L. A. *Gramática Básica*. São Paulo: Escala Educacional, S/D.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206798/> acesso em: 24 ago. 2014.

<http://ambrosia.virgula.uol.com.br/curtos-the-lost-thing-dir-shaun-tan-e-andrew-ruhemann/> acesso em: 10 ago. 2016.

<http://www.cinemasemerros.com.br/2013/02/curta-the-fantastic-flying-books-of-mr-morris-lessmore.html> acesso em: 05 jul. 2014.

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sinopse> acesso em: 15 mai. 2016.

<http://revista21.com.br/?p=9620> acesso em: 24 jun. 2014.

Curtas-metragens

LA MAISON en petits cubes. Criação Kunio Katō, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KM7TrJ2CHw> acesso em: 10 ago. 2016.

PAPERMAN. Direção John Kahrs. Walt Disney Animation Studios, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSxJkKiHXbw> acesso em: 10 ago. 2016.

THE FANTASTIC Flying Books of Mr. Morris Lessmore. Direção William Joice, EUA, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs> acesso em: 10 ago. 2016.

THE LITTLE match girl. Walt Disney Animation Studios, 1937. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tUNSw3YHJY> acesso em: 10 ago. 2016.

THE LOST thing. Direção Shaun Tan e Andrew Ruhemann. EUA, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1JoliFXH74> acesso em: 10 ago. 2016.

THIS way up. Direção Alan Smith e Adam Foulkes, 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4OH_BuJ3rU8 acesso em: 10 ago. 2016.

WING it. Criação Jeanelize de Nys, Shani Campbell, Shane Marks, Thea de Klerk, Kelly Walker e Barry de Jager, estudantes da *The Animation School* da África do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARHVR9BkOWU> acesso em: 10 ago. 2016.

Recebido em 15 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.